

Docentes que transforman

El verdadero impacto del desempeño docente
en la calidad educativa de
Administración y Negocios Globales



Percy Walther Alonso Lopez Sipiran, Jessenia Jane Jara Martel,
Lourdes Morales Fernandez, Luis Felipe Alejandro Luna Morales,
Rosalina Miranda Chávez

Docentes que transforman

El verdadero impacto del desempeño
docente en la calidad educativa de
Administración y Negocios Globales

Editor



Percy Walther Alonso Lopez Sipiran

 <https://orcid.org/0000-0002-4810-4621>

percywalonso@gmail.com

Escuela de Educación Superior Tecnológica Privada “ESCUELA SABIO NACIONAL ANTÚNEZ DE MAYOLO - ESAM”, Lima – Perú

Jessenia Jane Jara Martel

 <https://orcid.org/0009-0003-0055-8848>

jesseniajane14@gmail.com

Lourdes Morales Fernandez

 <https://orcid.org/0009-0004-3255-5622>

lourdesmoralesf21@gmail.com

Luis Felipe Alejandro Luna Morales

 <https://orcid.org/0000-0003-3005-9292>

lflunamorales@gmail.com

Rosalina Miranda Chávez

 <https://orcid.org/0009-0009-3192-9967>

rosalinamiranda41@gmail.com

Escuela Internacional EI – INTUR – Perú

RESEÑA

Este libro ofrece un análisis profundo, riguroso y actual sobre dos de los pilares fundamentales de la educación superior contemporánea: el desempeño docente y la calidad educativa. A través de un recorrido teórico amplio y un estudio empírico aplicado en una universidad peruana, la obra muestra cómo la práctica docente, en todas sus dimensiones, constituye el núcleo a partir del cual se construye o se limita la calidad de los procesos formativos.

El contenido se organiza en tres grandes secciones que dialogan entre sí. La primera desarrolla los **fundamentos teóricos del desempeño docente**, abordando modelos clásicos y actuales, criterios de evaluación, debates sobre formación universitaria, y dimensiones clave como la pedagogía, la comunicación, la ética profesional y la actualización continua. Esta sección revela la complejidad de la práctica docente y la necesidad de fortalecer su profesionalización.

La segunda sección presenta los **principales enfoques y dimensiones de la calidad educativa**, analizando su evolución conceptual, sus referentes internacionales y los factores institucionales que la determinan, como el currículo, la gestión del talento docente, la innovación educativa y los sistemas de mejora continua. El lector encontrará aquí una comprensión integral y multidimensional de lo que significa “calidad” en el contexto universitario actual.

La tercera sección desarrolla un **caso de estudio**, donde se analiza, mediante técnicas estadísticas de carácter descriptivo y correlacional, la relación entre desempeño docente y calidad educativa en una carrera profesional de modalidad presencial. Los resultados muestran una correlación alta y significativa entre ambas variables, confirmando empíricamente que la calidad educativa depende, en gran medida, del nivel de desempeño del profesorado y de su capacidad para generar ambientes de aprendizaje relevantes, pertinentes y eficaces.

El libro cierra con **reflexiones finales** que sintetizan los aportes teóricos y empíricos, y proyectan recomendaciones para la gestión universitaria y líneas para futuras investigaciones. Estas reflexiones invitan a reconsiderar el rol central del docente en la

transformación de la educación superior y a reconocer que la calidad educativa es un proceso colectivo que exige visión, compromiso y coherencia institucional.

Dirigido a docentes universitarios, gestores educativos, investigadores y estudiantes de posgrado, este libro constituye una herramienta fundamental para comprender los desafíos actuales de la educación superior y para impulsar procesos de mejora que fortalezcan la formación profesional en un mundo cambiante y cada vez más exigente.

ÍNDICE

RESEÑA	3
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I	8
1.1. Referentes teóricos	9
1.1.1. Antecedentes nacionales e internacionales.....	10
1.1.2. Debates actuales sobre formación docente universitaria.....	14
1.1.3. Modelos internacionales de evaluación del desempeño docente.....	16
1.2. Nociones básicas del desempeño docente	19
1.2.1. Definiciones.....	21
1.2.2. Dimensiones centrales: capacidades pedagógicas, relaciones interpersonales y evaluación del aprendizaje.....	24
1.2.3. Competencias profesionales, ética docente, comunicación y actualización.....	27
1.2.4. Evaluación docente: enfoques, métodos y retos contemporáneos.....	31
CAPÍTULO II	39
2.1. Referentes teóricos	40
2.1.1. Estudios previos nacionales e internacionales sobre calidad educativa.....	42
2.1.2. Evolución del concepto y enfoques actuales en educación superior.....	45
2.1.3. Modelos globales de aseguramiento de la calidad.....	48
2.2. Nociones básicas de la calidad educativa	53
2.2.1. Definiciones ampliadas.....	54
2.2.2. Dimensiones clave: relevancia, pertinencia, eficacia (y ampliaciones posibles como equidad, impacto o satisfacción).....	57
2.2.3. Factores institucionales que determinan la calidad: currículo, gestión docente, recursos, innovación, evaluación y mejora continua.....	62
CAPÍTULO III	68
3.1. Metodología del estudio	69
3.2. Resultados descriptivos e inferenciales	71
3.3 Análisis y discusión de la relación entre variables	87
REFLEXIONES FINALES	93
Reflexiones sobre la formación y práctica docente en educación superior	96
Proyecciones para la gestión universitaria y futuras investigaciones	99
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	103

INTRODUCCIÓN

La calidad educativa se ha convertido en uno de los pilares más discutidos y exigidos dentro de la educación superior del siglo XXI. En un entorno marcado por transformaciones tecnológicas, económicas y sociales, las universidades han asumido la responsabilidad de formar profesionales capaces de desenvolverse con solvencia en escenarios laborales altamente competitivos y demandantes. Sin embargo, alcanzar niveles satisfactorios de calidad no depende únicamente de planes de estudio bien diseñados o de la disponibilidad de recursos materiales, sino que requiere la presencia de actores formativos que sostengan el proceso educativo con rigor, ética y competencia. Entre estos actores, el docente universitario ocupa un lugar central, pues su desempeño incide de manera directa en el aprendizaje, la motivación, el desarrollo crítico y la proyección profesional de los estudiantes.

En el contexto peruano, este desafío se vuelve aún más evidente. Las instituciones de educación superior enfrentan la necesidad de responder a estándares cada vez más altos de evaluación y acreditación, mientras buscan adaptarse a cambios curriculares, diversificación de modalidades formativas y nuevas expectativas de la sociedad. En medio de estas exigencias, el rol del docente universitario cobra especial relevancia. Su preparación pedagógica, su dominio disciplinar, la forma en que se comunica con los estudiantes, la pertinencia de sus estrategias didácticas y la manera en que evalúa los aprendizajes se transforman en elementos que pueden potenciar o limitar la calidad del proceso formativo. Cuando el desempeño docente presenta vacíos—falta de actualización, debilidades en la gestión del aula, escaso manejo de la evaluación o dificultades para establecer relaciones interpersonales constructivas—sus efectos se reflejan en el rendimiento académico, en la satisfacción estudiantil y, en última instancia, en la pertinencia y eficacia de la educación impartida.

La carrera de Administración, Finanzas y Negocios Globales resulta un escenario especialmente adecuado para analizar esta problemática debido a la naturaleza dinámica de sus campos de acción. Las empresas y organizaciones exigen hoy profesionales que combinen capacidades técnicas, pensamiento estratégico y habilidades blandas, características cuya formación depende en gran medida de la calidad del proceso

educativo ofrecido por la universidad. Por ello, explorar cómo el desempeño docente se relaciona con la calidad educativa en este ámbito permite comprender mejor los factores que influyen en la construcción de competencias sólidas en los futuros profesionales.

Este estudio también se justifica porque aporta evidencia relevante para la toma de decisiones institucionales. Evaluar el desempeño docente desde un enfoque integral ayuda a reconocer fortalezas y debilidades dentro del cuerpo académico, posibilitando el desarrollo de políticas formativas, programas de capacitación y estrategias de mejora continua que impacten positivamente en los resultados educativos. Asimismo, analizar la calidad educativa desde las dimensiones de relevancia, pertinencia y eficacia permite identificar si la formación respondía realmente a las necesidades actuales del mercado laboral y si los estudiantes recibían las condiciones necesarias para desarrollar un aprendizaje significativo.

El alcance de este trabajo incluye la revisión crítica de los componentes que configuran el desempeño docente y la calidad educativa, además del análisis del caso específico de una carrera universitaria de modalidad presencial. Aunque el estudio toma como referencia un contexto institucional concreto, sus resultados ofrecen elementos que pueden ser considerados por otros programas académicos y universidades que enfrentan retos similares. La investigación no solo describe una realidad, sino que propone la reflexión sobre la importancia de fortalecer el rol del docente como agente clave en la transformación educativa, recordando que la calidad no es un estado adquirido de manera definitiva, sino un proceso dinámico que requiere compromiso, actualización permanente y responsabilidad compartida.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL DESEMPEÑO DOCENTE

El desempeño docente constituye uno de los ejes más debatidos dentro de la educación superior contemporánea, pues sobre él recaen procesos formativos cruciales que determinan la calidad del aprendizaje y la preparación profesional de los estudiantes. Comprender esta variable exige situarla en un marco conceptual amplio que trascienda la simple idea de “enseñar contenidos”, para reconocerla como una actividad compleja en la que intervienen competencias pedagógicas, habilidades comunicativas, dominio disciplinar, actitudes, valores y capacidad para gestionar ambientes de aprendizaje diversos. En las últimas décadas, los estudios educativos han coincidido en señalar que la figura del docente universitario no puede reducirse a un transmisor de información, sino que debe asumirse como un mediador crítico del conocimiento, un orientador académico y un generador de experiencias significativas.

El interés por analizar el desempeño docente ha cobrado especial fuerza debido a la necesidad de garantizar procesos educativos más rigurosos y coherentes con las demandas actuales. Las transformaciones científicas, tecnológicas y culturales obligan a repensar el rol del profesor en la universidad, pues se espera que sea capaz de integrar nuevos enfoques pedagógicos, actualizarse permanentemente, trabajar con metodologías activas, evaluar de manera justa y formativa, y construir relaciones interpersonales que favorezcan un clima adecuado para el aprendizaje. Esta complejidad ha impulsado el surgimiento de modelos internacionales de evaluación y desarrollo docente que buscan orientar la práctica hacia estándares más altos de profesionalización y calidad.

A su vez, el análisis del desempeño docente se encuentra estrechamente vinculado a los resultados educativos. Diversas investigaciones han evidenciado que los logros académicos, la motivación estudiantil, la permanencia en los estudios e incluso la inserción laboral se relacionan con la calidad del trabajo que el docente realiza en el aula. Por ello, profundizar en los fundamentos teóricos que explican qué significa desempeñarse adecuadamente es una tarea imprescindible, ya que permite identificar los

elementos que deben estar presentes en la actividad formativa y los criterios mediante los cuales puede evaluarse.

Este capítulo desarrolla un recorrido crítico por los principales antecedentes, enfoques y debates teóricos sobre el desempeño docente, tanto a nivel nacional como internacional. Asimismo, presenta las nociones conceptuales que sustentan esta variable y detalla las dimensiones que la conforman, integrando perspectivas tradicionales con aportes recientes de la educación superior global. El objetivo es ofrecer un marco sólido para comprender la naturaleza del desempeño docente y su relevancia en la configuración de una educación universitaria pertinente, actualizada y de calidad.

1.1. Referentes teóricos

El estudio del desempeño docente se sostiene en un conjunto amplio de investigaciones previas que han permitido comprender cómo actúan los profesores en el contexto educativo y qué elementos de su labor influyen de manera determinante en los aprendizajes. Estos antecedentes conforman un marco de referencia que no solo documenta las relaciones entre la práctica docente y los resultados académicos, sino que también revela los desafíos persistentes en la formación, evaluación y profesionalización del docente universitario. Analizar estos aportes es fundamental para ubicar la problemática dentro de una trayectoria de debates y evidencias acumuladas, así como para identificar vacíos que aún requieren reflexión y desarrollo.

Los estudios nacionales han mostrado que la actuación del docente no se limita a aplicar estrategias metodológicas, sino que involucra una serie de competencias pedagógicas, interpersonales y evaluativas cuya calidad incide directamente en la experiencia formativa del estudiante. Estas investigaciones destacan que, en el ámbito universitario peruano, todavía persisten dificultades relacionadas con la falta de perfiles profesionales claramente definidos, procesos formativos insuficientes y evaluaciones que, en muchos casos, no logran captar la complejidad del trabajo académico. Tales hallazgos permiten comprender por qué la docencia universitaria se enfrenta a retos estructurales que requieren respuestas más integrales y sostenidas.

A nivel internacional, la literatura ofrece perspectivas comparativas que enriquecen la comprensión del desempeño docente. En distintos países se han

desarrollado modelos para evaluar la labor del profesor que incluyen dimensiones como el dominio disciplinar, la planificación curricular, la gestión del aula, la interacción con los estudiantes y la capacidad de innovar en los procesos de enseñanza. Estos modelos reflejan que la calidad del trabajo docente es un tema de interés global y que las transformaciones de la educación superior impulsan la necesidad de contar con profesionales preparados para responder a entornos cada vez más diversos y exigentes.

Revisar estos referentes teóricos no solo permite situar el estudio en un marco conceptual consolidado, sino también reconocer tendencias contemporáneas que orientan la investigación educativa. La comparación entre enfoques nacionales e internacionales evidencia que, pese a las diferencias contextuales, existe un consenso creciente acerca de la importancia de fortalecer el desempeño docente como vía para garantizar procesos educativos más efectivos. A partir de esta revisión se establece una base teórica sólida que servirá para profundizar, más adelante, en las nociones y dimensiones que conforman el constructo del desempeño docente en la educación superior.

1.1.1 Antecedentes nacionales e internacionales.

La producción investigativa relacionada con el desempeño docente y su influencia sobre la calidad o los resultados educativos ha crecido de manera sostenida en las últimas décadas, tanto en el ámbito nacional como internacional. Este cuerpo de estudios ha permitido identificar patrones comunes, diferencias relevantes entre contextos y la evolución de los modelos utilizados para comprender la labor docente en la educación superior. A continuación, se presenta una revisión ampliada que integra los antecedentes proporcionados y los articula en un análisis más robusto.

1. Antecedentes nacionales

Las investigaciones realizadas en el Perú coinciden en señalar que el desempeño docente tiene un impacto directo sobre el aprendizaje y la calidad educativa, siendo un factor de primera importancia en el nivel universitario. Entre los estudios más representativos se encuentra el de **Palomino Zamudio (2012)**, quien analizó el desempeño docente en la Universidad San Martín de Porres. En sus conclusiones afirma que *“existe relación entre el desempeño del docente y el aprendizaje del estudiante”*, añadiendo que *“las estrategias didácticas son las que más impactan el aprendizaje de los*

estudiantes”, con una correlación moderada ($r_s = 0.507$). Este dato es clave porque demuestra que no basta con dominar un contenido, sino que la forma de enseñarlo constituye un componente diferenciador en los resultados académicos.

Asimismo, **Espinoza Montes (2013)** aporta una perspectiva relevante al relacionar el desempeño docente con los componentes del capital intelectual institucional. Su estudio señala que *“el capital organizacional influye en mayor grado en la calidad educativa”*, mientras que el capital relacional ejerce una influencia moderada y el capital humano representa la influencia más débil. Lo más preocupante es su hallazgo respecto a la formación pedagógica de los docentes universitarios, pues advierte: *“los docentes de dichas carreras no están aportando a la calidad educativa debido a las debilidades en su formación pedagógica, incoherencia entre la especialización relacionada con las asignaturas que dirigen, las carencias de propuesta de innovación y de la escala de capacitación docente”*. Este antecedente revela un problema estructural presente en gran parte de la educación superior peruana: la falta de una carrera docente universitaria y de perfiles claramente definidos.

Otro estudio significativo es el de **Espinoza Almendras (2014)**, quien demostró la relación entre desempeño docente y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. Sus conclusiones, aunque ubicadas en otro nivel educativo, son extrapolables a la educación superior porque las dimensiones estudiadas (capacidades pedagógicas, responsabilidad profesional y relaciones interpersonales) también forman parte de los parámetros evaluados en docentes universitarios. El investigador sostiene que *“existe relación significativa entre las capacidades pedagógicas y el rendimiento académico”* y que las relaciones interpersonales influyen directamente en la calidad del aprendizaje, pues se originan en el trato que el docente ofrece y en su capacidad de generar un entorno de confianza y apoyo académico.

En conjunto, los antecedentes nacionales muestran tres patrones centrales:

1. La docencia universitaria carece de una estructura profesional estandarizada.
2. Existe una relación consistente entre desempeño y aprendizaje, especialmente en lo referido a estrategias didácticas, comunicación y evaluación.

3. La formación pedagógica insuficiente limita la calidad educativa ofrecida.

Estos hallazgos contextualizan la necesidad de estudios como el presente, cuyo propósito es profundizar en la relación entre desempeño docente y calidad educativa en una carrera universitaria específica.

2. Antecedentes internacionales

A nivel internacional, los estudios ofrecen marcos conceptuales más desarrollados, así como modelos de evaluación del desempeño docente basados en criterios profesionales estandarizados. Uno de los aportes tempranos más relevantes es el de **Capelleras Segura (2001)**, quien identificó cinco factores condicionantes de la calidad educativa universitaria: *“actitudes y comportamiento del profesorado, competencia del profesorado, contenido del plan de estudios, instalaciones y equipamiento, y organización de la enseñanza”*. Este enfoque resalta la importancia del docente como actor clave dentro de un sistema multidimensional.

De manera similar, **León Soler (2008)** en Chile encontró evidencia empírica que respalda la idea de que el desempeño docente influye en el rendimiento estudiantil, afirmando que *“existe una relación positiva entre el desempeño de los profesores [...] y el rendimiento de los alumnos”*. La investigadora agrega un matiz importante al señalar que, sin datos longitudinales, no es posible inferir causalidad absoluta. No obstante, su estudio legitima el uso de evaluaciones docentes como herramientas para distinguir calidad profesional.

Desde México, **Valenzuela Medina (2002)** identificó cuatro dimensiones clave del desempeño docente: enfoque del curso, competencia para la enseñanza, estilo de relación con los alumnos y criterios para evaluar y calificar. Este modelo anticipa enfoques más recientes basados en competencias, donde el docente es evaluado no solo por su dominio disciplinar, sino por su capacidad para gestionar la interacción pedagógica con los estudiantes.

Por su parte, **Portilla Rendón (2003)** propone un perfil formativo integral del docente universitario, que incluye dimensiones personales, pedagógicas, laborales, de planificación, coordinación y gestión. Esta propuesta subraya que la docencia

universitaria requiere habilidades y actitudes que van más allá de la transmisión de conocimientos, lo que coincide con tendencias actuales que resaltan la importancia de la innovación educativa, el trabajo colaborativo y la capacidad reflexiva.

Finalmente, **Acevedo Álvarez (2007)** refuerza la idea de que la calidad educativa depende en gran medida del desempeño docente, afirmando que *“la calidad de todo sistema educativo depende en gran medida del buen funcionamiento de sus docentes”*. Su investigación utiliza modelos jerárquicos que permiten identificar la influencia del docente independientemente de otros factores como el contexto institucional o las características del estudiante.

La revisión tanto nacional como internacional permite identificar tendencias y vacíos que orientan la presente investigación:

- Existe consenso en que el desempeño docente es un predictor relevante de la calidad educativa y del rendimiento estudiantil.
- Las dimensiones que componen el desempeño docente (capacidad pedagógica, relaciones interpersonales, evaluación) aparecen de manera recurrente en la literatura.
- Los modelos internacionales incluyen criterios más amplios y profesionalizados que los utilizados en el contexto peruano.
- Las universidades peruanas enfrentan desafíos específicos, como la falta de perfiles por competencias, la escasa formación pedagógica en docentes especialistas y la ausencia de una evaluación docente integral.
- Los antecedentes internacionales muestran caminos posibles para fortalecer la cultura de evaluación y mejora continua.

En este sentido, los estudios revisados permiten sustentar la pertinencia del análisis del desempeño docente como un elemento clave para comprender y mejorar la calidad educativa en el ámbito universitario peruano.

1.1.2. Debates actuales sobre formación docente universitaria.

El tema de la formación del docente universitario ha ganado una centralidad notable en el debate educativo contemporáneo. A diferencia de los niveles inicial, primaria y secundaria —que cuentan con carreras profesionales claramente definidas, normadas y articuladas a políticas públicas estables— la docencia universitaria sigue siendo, en gran parte de Latinoamérica, un ámbito de desempeño sin una estructura profesional formalizada. Esta situación genera múltiples tensiones, vacíos y controversias que los sistemas de educación superior deben afrontar.

En el caso peruano, este debate se vuelve especialmente relevante debido a la ausencia histórica de una carrera de formación docente universitaria. Como señala el texto original, *“la carrera de docente universitario no existe en nuestro país, es decir no hay licenciatura alguna a diferencia de la educación inicial, primaria y secundaria”*. Esta carencia genera un vacío estructural en la preparación profesional de quienes enseñan en la universidad, pues la mayoría accede a la docencia desde su especialidad disciplinar, pero sin formación sólida en pedagogía, didáctica o evaluación.

A esta problemática se suma la insuficiencia de los posgrados orientados a la docencia universitaria. El texto base lo expresa con claridad al indicar que *“las maestrías en docencia superior disponibles en el país tampoco son eficientes para formar docentes universitarios debido a que los planes de estudio son elaborados sin ninguna metodología internacionalmente validada para el análisis del empleo”*. Esta crítica refleja un debate constante: ¿es suficiente un posgrado general en docencia universitaria para preparar adecuadamente a un profesor?, ¿debe existir una formación más especializada?, ¿qué estándares deben adoptarse para definir el perfil del docente superior?

Desde la literatura contemporánea, este problema se analiza en términos de **profesionalización docente**. Investigadores como Shulman, Zabalza, Tardif y Bain coinciden en que la docencia universitaria requiere una formación compleja, que integre:

- conocimiento disciplinar profundo,
- competencias pedagógico-didácticas,
- capacidad investigativa,

- reflexión crítica sobre la propia práctica,
- habilidades socioemocionales,
- y compromiso ético con el aprendizaje estudiantil.

Sin embargo, en la realidad de muchos países, estos elementos se desarrollan de manera fragmentada o intuitiva, sin un marco estructurado que garantice su coherencia.

Otro punto relevante en el debate es el papel de la **evaluación docente**. Si bien se considera un mecanismo esencial para la mejora, en muchos casos las evaluaciones se limitan a encuestas estudiantiles de percepción, lo que genera resultados distorsionados. El texto lo señala al afirmar que *“las evaluaciones de desempeño [...] muestran resultados contradictorios (debido a que se confunde la calidad con la opinión de los estudiantes sobre sus docentes)”*. Esta crítica ha sido recurrente en la academia, donde se discute la necesidad de incorporar modelos más completos que incluyan observación de clases, revisión de materiales, autoevaluación, coevaluación, portafolios docentes y análisis de evidencias reales de aprendizaje.

También existe debate respecto a la construcción de **perfiles docentes por competencias**. El texto de base evidencia esta ausencia: *“el Perú no posee un perfil por competencias del docente universitario, ni tampoco una norma técnica nacional de sus competencias”*. Este vacío no solo afecta la evaluación docente, sino también la selección, capacitación, promoción y desarrollo profesional en las universidades. En contraste, otros países han avanzado en marcos nacionales que definen lo que un docente universitario debe saber y saber hacer: Australia (AISTL), Chile (Marco para la Buena Enseñanza), Canadá (Frameworks de teaching excellence), entre otros.

Adicionalmente, existe un debate creciente sobre la incorporación de la **innovación tecnológica** en la formación y práctica docente. La pandemia aceleró la digitalización de los procesos educativos, lo que evidenció tanto el potencial de la tecnología como las brechas existentes en el dominio docente de herramientas digitales, diseño instruccional, aprendizaje híbrido y pedagogías interactivas. Hoy se discute si la formación docente debe integrar competencias digitales avanzadas como parte esencial del perfil profesional.

Por último, los debates actuales cuestionan la idea tradicional del docente como figura aislada y promueven una perspectiva colaborativa. Modelos como el *peer coaching*, el *lesson study*, las comunidades profesionales de aprendizaje y la investigación-acción docente refuerzan la idea de que la formación no es un proceso puntual, sino continuo y sostenido.

En síntesis, los debates contemporáneos sobre la formación docente universitaria giran alrededor de cinco tensiones centrales:

1. **Profesionalización vs. improvisación disciplinar**
2. **Formación pedagógica integral vs. cursos aislados**
3. **Evaluación auténtica vs. encuestas estudiantiles**
4. **Perfiles por competencias vs. ausencia de estándares**
5. **Innovación permanente vs. modelos tradicionales**

Todos estos debates coinciden con la afirmación original del texto, que subraya que el desempeño docente “*es el eje que moviliza el proceso de formación dentro del sistema educativo formal*” y que su análisis resulta imprescindible para comprender la calidad educativa en la universidad contemporánea.

1.1.3. Modelos internacionales de evaluación del desempeño docente.

La evaluación del desempeño docente se ha convertido en un componente esencial de los sistemas educativos modernos, especialmente en el nivel universitario, donde la docencia requiere responder a estándares cada vez más altos de profesionalización, calidad y transparencia. A nivel internacional, distintos países han desarrollado modelos que buscan no solo medir la actuación del profesorado, sino también promover su mejora continua mediante procesos reflexivos, formativos y sistemáticos. Estos modelos sirven como referentes útiles para comprender cómo el desempeño docente puede ser evaluado desde múltiples dimensiones que abarcan conocimientos, habilidades, valores, actitudes y resultados del aprendizaje.

En la revisión de los antecedentes proporcionados, se mencionan organismos y marcos internacionales que han propuesto criterios y estándares de evaluación docente. Uno de los más citados es el de la **OREALC-UNESCO**, que plantea un enfoque integral en el que se deben considerar aspectos como *“actitud y personalidad; preparación; clima del aula y motivación de los estudiantes; evaluación; relación padres y comunidad; resultados; y cumplimiento de las normas”*. Este marco se caracteriza por su visión holística, que reconoce que la labor docente incluye componentes pedagógicos y humanos, así como vínculos con la comunidad educativa en sentido amplio.

Otro modelo destacado proviene de Australia, un país reconocido por sus avances en la profesionalización docente. El **Ministerio para la Educación, el Desarrollo de la Infancia Temprana y Asuntos Juveniles (MCEEDYA)** estableció siete estándares organizados en tres dominios esenciales: conocimiento profesional, práctica profesional y compromiso profesional. El texto original resume estos estándares señalando que el docente competente es aquel que *“conoce a los estudiantes y cómo aprenden”, “sabe el contenido y cómo enseñarlo”, “planifica e implementa una enseñanza y un aprendizaje efectivo”, “crea y mantiene un ambiente de aprendizaje facilitador y seguro”, “evalúa, retroalimenta y reporta el aprendizaje de los alumnos”, “se compromete en la enseñanza profesional”* y *“se compromete profesionalmente con sus colegas, con los apoderados y con la comunidad”*. Este modelo destaca la importancia del trabajo colaborativo, la ética profesional y el uso de la evaluación como herramienta de retroalimentación continua.

En Latinoamérica, el caso de **Colombia** ha sido ampliamente referenciado gracias al Sistema de Evaluación Integral para la Calidad Educativa (SEICE). Este modelo se enfoca en tres grandes componentes: la planeación y desarrollo curricular, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la actitud y compromiso con la institución educativa. En el texto base se menciona que este sistema evalúa *“las formas de organización y gestión del currículo”, “las estrategias de trabajo en el aula”,* y *“la disposición hacia el trabajo en grupo”*, elementos que permiten conectar la evaluación con la dinámica escolar y con la cultura institucional.

El contexto chileno también aporta perspectivas relevantes, especialmente tras la implementación de modelos de evaluación docente que combinan análisis de portafolios, observación en aula, autoevaluación y percepción de estudiantes. Aunque el texto

proporcionado no lo menciona directamente, la relación encontrada por **León Soler (2008)** —quien afirma que “*existe una relación positiva entre el desempeño de los profesores [...] y el rendimiento de los alumnos*”— sustenta la necesidad de contar con instrumentos que capturen la calidad del desempeño docente más allá de las percepciones estudiantiles, mediante evidencia concreta de la práctica pedagógica.

España, por su parte, ha desarrollado marcos que vinculan la evaluación docente con procesos de acreditación, incentivos académicos y promoción profesional. **Portilla Rendón (2003)** propone un modelo de formación y evaluación basado en dimensiones como la planificación, la gestión de la docencia, las actitudes y la coordinación académica. Este enfoque se entiende en línea con lo expuesto en el texto original: la evaluación debe considerar la integralidad del trabajo docente, desde la preparación hasta los vínculos con la comunidad universitaria.

A nivel mundial, los modelos más modernos incorporan componentes como:

- **Evaluación basada en competencias** (centrada en saber, saber hacer y saber ser).
- **Portafolios docentes** que muestran evidencias de planificación, materiales, evaluaciones y reflexiones.
- **Observación de clases con rúbricas estandarizadas**, utilizada ampliamente en Estados Unidos, Canadá y Finlandia.
- **Análisis de evidencias de aprendizaje** (productos estudiantiles, desempeño, progresión).
- **Autoevaluación y coevaluación**, que promueven la autonomía profesional y el aprendizaje colaborativo.
- **Evaluación 360°**, que recoge información de estudiantes, colegas, autoridades y del propio docente.

En línea con los aportes internacionales, el texto base subraya que la evaluación del desempeño docente “*se define como un proceso sistemático de obtención de datos*

válidos y fiables”, lo que implica que los modelos más eficaces son aquellos que utilizan múltiples fuentes de información y combinan criterios cualitativos y cuantitativos.

La tendencia global actual apunta hacia modelos que:

1. **Privilegian el enfoque formativo**, no punitivo.
2. **Articulan la evaluación con la mejora profesional continua.**
3. **Reconocen la complejidad del trabajo docente**, evitando reducirlo a encuestas estudiantiles.
4. **Incluyen dimensiones éticas, emocionales, comunicativas y tecnopedagógicas.**
5. **Promueven la reflexión y la innovación**, especialmente en contextos digitales e híbridos.

En síntesis, los modelos internacionales de evaluación del desempeño docente coinciden en asumir la docencia como una profesión compleja, dinámica y multidimensional. La revisión realizada evidencia que, para evaluar adecuadamente la labor docente en el ámbito universitario, es necesario considerar competencias profesionales amplias, integrar múltiples instrumentos de medición y promover la mejora continua como pilar del desarrollo institucional.

1.2. Nociones básicas del desempeño docente

Comprender el desempeño docente requiere adentrarse en un conjunto de nociones que permiten explicar qué significa enseñar en el ámbito universitario y cuáles son los componentes esenciales que determinan la calidad de la actuación profesional del profesor. El desempeño no se reduce a la mera ejecución de tareas dentro del aula; implica un entramado de saberes, habilidades, actitudes, valores y prácticas que se articulan para favorecer el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, hablar de desempeño docente es hablar del corazón mismo de la educación superior, pues es a través de la acción del profesor que se concretan los propósitos formativos de cada institución.

El texto original ya adelantaba que el desempeño docente es entendido como una combinación de elementos personales y profesionales, donde intervienen factores como el dominio pedagógico, la comunicación, la creatividad, la responsabilidad y la ética. Se mencionaba, por ejemplo, que *“el desempeño involucra de manera interrelacionada las actitudes, valores, saberes y habilidades que se encuentran interiorizadas en cada persona”*, indicando que este concepto no se limita a lo observable, sino que incluye disposiciones internas que influyen en la manera en que el docente actúa frente a los estudiantes y frente a los desafíos académicos. Esta perspectiva integral coincide con enfoques contemporáneos que consideran al docente como un profesional reflexivo, capaz de tomar decisiones fundamentadas y de ajustar sus estrategias de acuerdo con las necesidades del entorno educativo.

En el nivel universitario, estas nociones básicas adquieren una dimensión particular. A diferencia de otros niveles educativos, el docente universitario debe integrar en su práctica tanto el saber especializado de su disciplina como los conocimientos pedagógicos que permiten hacer accesibles esos contenidos a estudiantes con diversas trayectorias formativas. El texto base destaca esta idea al señalar que el docente universitario debe *“combinar actitudes, valores, conocimiento, creatividad y habilidades que influyen en el logro del objetivo final”*. Esto implica que la docencia superior exige un equilibrio entre experticia académica y competencia didáctica, así como la capacidad de crear ambientes de aprendizaje que promuevan la autonomía, el pensamiento crítico y la construcción activa del conocimiento.

Asimismo, las nociones básicas del desempeño docente abarcan dimensiones relacionadas con la interacción humana. La manera en que el docente se comunica, establece relaciones respetuosas, reconoce la diversidad, motiva, orienta y acompaña a los estudiantes forma parte esencial de su desempeño. Tal como se afirma en el texto de base, *“el desempeño docente hace referencia [...] al tipo de servicio público que presta, a la relevancia de este servicio en relación con el desarrollo de la sociedad y del género humano”*, lo cual evidencia que la labor docente no se limita al aula, sino que trasciende en la formación personal y profesional de quienes pasan por las aulas universitarias.

Por otro lado, las nociones básicas de desempeño también incluyen la capacidad del docente para evaluar de manera justa y formativa, así como para reflexionar

críticamente sobre su propia práctica. La evaluación —tanto la que realiza sobre sus estudiantes como la que recibe sobre su propio trabajo— constituye un componente indispensable para asegurar la mejora continua. En el texto original se recogía esta idea al afirmar que la evaluación “*permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos*”, subrayando la necesidad de que el docente sea capaz de analizar evidencias, identificar fortalezas y corregir debilidades.

En síntesis, esta sección introductoria abre paso al análisis detallado de las nociones fundamentales del desempeño docente, entendidas como la base conceptual que permite comprender sus dimensiones, su importancia y su impacto en la calidad educativa. Estas nociones servirán como punto de partida para profundizar en definiciones, clasificaciones y perspectivas contemporáneas que permitirán delinear de manera más precisa el perfil del docente universitario competente.

1.2.1. Definiciones

El concepto de desempeño docente ha sido abordado desde múltiples perspectivas en el ámbito educativo, lo que ha permitido consolidar una noción compleja y multidimensional. En su sentido más general, el desempeño puede entenderse como la manera en que una persona ejecuta las tareas y responsabilidades que le corresponden dentro de un rol determinado. El texto original señala que “*el desempeño es toda acción realizada o ejecutada por un individuo, en respuesta de lo que se le ha designado como responsabilidad*”, destacando que este actuar se mide en función de su calidad, eficacia y coherencia respecto a los objetivos institucionales.

Trasladado al ámbito de la educación superior, el desempeño docente abarca mucho más que la impartición de contenidos disciplinares. Incluye la capacidad del profesor para generar aprendizajes significativos, construir ambientes de aula respetuosos y estimulantes, evaluar de manera justa, comunicarse adecuadamente y ejercer influencia positiva en el desarrollo académico y personal del estudiante. Tal como se indica en el material base, el desempeño docente “*involucra de manera interrelacionada las actitudes, valores, saberes y habilidades que se encuentran interiorizadas en cada persona e influyen en la manera como cada uno actúa en su contexto*”. Esta definición amplía la idea de desempeño hacia una dimensión ética, emocional y cognitiva.

Autores como Tardif (2010) y Zabalza (2012) acentúan que el desempeño docente se configura como un conjunto articulado de competencias profesionales, integradas por conocimientos disciplinares, pedagógicos, curriculares y didácticos, además de habilidades comunicativas, emocionales e investigativas. Desde esta perspectiva, el docente competente no solo domina su campo de especialidad, sino que sabe cómo enseñar, cómo acompañar procesos formativos diversos y cómo adaptar su práctica a contextos cambiantes. En este sentido, el desempeño docente implica un saber amplio que combina teoría, experiencia, reflexión crítica y compromiso.

En la literatura contemporánea se ha pasado de entender la docencia como una tarea técnica a comprenderla como una práctica profesional compleja. Esto se observa en la definición del texto proporcionado, donde se afirma que el desempeño docente combina “*actitudes, valores, conocimiento, creatividad y habilidades*”. Estas dimensiones, que se desarrollan e integran a lo largo del ejercicio profesional, evidencian que el buen desempeño no es un rasgo estático, sino un proceso que requiere actualización constante, autoevaluación y apertura al cambio.

Otro aspecto fundamental del desempeño docente es su vínculo con los resultados de aprendizaje. Desde el enfoque de aprendizaje profundo (deep learning), se considera que la calidad del desempeño docente influye directamente en la capacidad del estudiante para analizar, integrar, aplicar y producir conocimiento. Bain (2004), por ejemplo, señala que los docentes más efectivos son aquellos que generan expectativas altas, promueven la participación activa y adaptan sus estrategias para maximizar el aprendizaje de todos los estudiantes. Estas características se entrelazan con las definiciones tradicionales y contemporáneas del desempeño docente.

Asimismo, las concepciones actuales de desempeño incorporan la capacidad reflexiva. Schön (1983) plantea que los profesionales competentes son aquellos que reflexionan en la acción y sobre la acción, ajustando sus prácticas a los requerimientos de cada situación. En el caso de la docencia universitaria, esto implica analizar las estrategias utilizadas, considerar la diversidad del estudiantado, identificar problemas emergentes y modificar la enseñanza según sea necesario. Esta dimensión reflexiva, aunque implícita en el texto original, está alineada con la idea de que el docente debe poseer “*actitud científica ante el ejercicio de su profesión*”, como menciona uno de los modelos referidos.

La definición del desempeño docente también debe entenderse en relación con la misión social de la educación superior. Por ello, varios autores sostienen que el desempeño trasciende la actividad en el aula, extendiéndose al compromiso con la institución, la responsabilidad profesional, la contribución al desarrollo académico del programa y la participación en procesos de mejora continua. El texto base menciona este aspecto cuando indica que el desempeño está asociado al “*tipo de servicio público que presta*” y a su impacto en “*el desarrollo de la sociedad y del género humano*”.

De manera sintética, las definiciones ampliadas del desempeño docente permiten identificar cinco componentes conceptuales fundamentales:

1. **Ejecución profesional competente:** cumplimiento eficaz de tareas pedagógicas, evaluativas y de gestión.
2. **Integración de saberes múltiples:** conocimiento disciplinar, pedagógico, didáctico, tecnológico y socioemocional.
3. **Dimensión ética y valorativa:** responsabilidad, compromiso, respeto, trato digno y coherencia profesional.
4. **Impacto en el aprendizaje:** capacidad del docente para promover aprendizajes significativos, autónomos y transferibles.
5. **Reflexión y mejora continua:** evaluación crítica de la propia práctica, innovación e investigación.

Estas definiciones amplias permiten comprender el desempeño docente como una categoría compleja, dinámica y esencial para el fortalecimiento de la calidad educativa en la universidad contemporánea. En las secciones posteriores, estas nociones se profundizarán al analizar las dimensiones específicas que conforman este constructo y los modos en que se evalúa a nivel internacional.

1.2.2. Dimensiones centrales: capacidades pedagógicas, relaciones interpersonales y evaluación del aprendizaje.

El desempeño docente puede entenderse a partir de dimensiones específicas que permiten comprender cómo se expresa y cómo influye en el aprendizaje de los estudiantes. Entre ellas destacan tres componentes fundamentales: las capacidades pedagógicas, las relaciones interpersonales y la evaluación del aprendizaje. Estas dimensiones no solo se mencionan explícitamente en la investigación original, sino que coinciden con la literatura educativa actual que considera estas áreas como esenciales para un desempeño docente efectivo, especialmente en la educación superior.

1. Capacidades pedagógicas

Las capacidades pedagógicas constituyen la base de toda práctica docente y refieren al conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones vinculadas con la enseñanza. El texto original describe este componente señalando que el docente debe mostrar “*dominio de los contenidos que imparte*”, “*dominio de la teoría de la educación y de su aplicación a la práctica escolar*”, así como “*dominio de la didáctica general y de las especialidades que imparte*”. Estas afirmaciones reflejan el carácter multidimensional de la pedagogía, puesto que exigen al profesor comprender tanto la disciplina como la manera de enseñarla.

Además, se resalta la importancia de la comunicación en la práctica docente cuando se menciona el “*nivel de corrección de su comunicación verbal y no verbal*”. Esta idea se alinea con enfoques contemporáneos que consideran que la claridad, la empatía comunicativa y la coherencia discursiva son fundamentales para generar ambientes de aprendizaje significativos.

Las capacidades pedagógicas también incluyen la planificación, aspecto señalado en el texto como “*la planificación del proceso docente-educativo*”, indispensable para organizar los objetivos, contenidos, estrategias y evaluaciones que conforman el proceso formativo. Sin planificación coherente, la enseñanza se fragmenta y pierde continuidad, afectando el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes.

En términos actuales, las capacidades pedagógicas abarcan también la competencia digital docente, la habilidad para integrar metodologías activas (aprendizaje basado en problemas, proyectos, estudios de caso), y la capacidad de gestionar la diversidad y promover el pensamiento crítico. La educación superior contemporánea demanda que el docente sea capaz de adaptar sus estrategias a entornos híbridos, tecnologías emergentes y necesidades estudiantiles diversas, elementos que amplían significativamente el alcance de esta dimensión.

2. Relaciones interpersonales

La segunda dimensión clave del desempeño docente está vinculada con la capacidad del profesor para establecer vínculos humanos positivos y constructivos, tanto con estudiantes como con colegas y autoridades. En el texto base se resalta este componente al mencionar la importancia del *“nivel de conocimiento, preocupación y comprensión de los problemas sociales y personales de sus alumnos”*, así como su *“flexibilidad para aceptar la diversidad de opiniones y sentimientos de los alumnos”*. Estas características evidencian que la labor docente no se limita a un ejercicio técnico, sino que implica una dimensión humana profundamente significativa.

Asimismo, se menciona que el buen desempeño incluye *“el respeto por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica”*, lo que se alinea con las perspectivas actuales sobre educación inclusiva, enfoque intercultural y equidad educativa. La capacidad del docente para reconocer la diversidad y generar un ambiente de respeto es esencial para promover la participación activa y la construcción colectiva del aprendizaje.

El texto también destaca la capacidad del docente para coordinar con padres, directivos y colegas, señalando el *“grado de cooperación y coordinación de influencias educativas”* como un indicador relevante. En el ámbito universitario, esta cooperación se extiende hacia la colaboración docente, la participación en comunidades académicas, la articulación curricular y la contribución a procesos institucionales más amplios.

La literatura reciente resalta que las relaciones interpersonales influyen directamente en la motivación del estudiante, su permanencia en los estudios y su percepción de la calidad educativa. La empatía, el liderazgo horizontal, la comunicación

respetuosa y la capacidad para crear un clima emocional positivo son indicadores fundamentales del profesionalismo docente en la actualidad.

3. Evaluación del aprendizaje

La tercera dimensión clave es la evaluación, entendida no solo como medición de resultados, sino como un proceso continuo de retroalimentación que orienta el aprendizaje. El texto original retoma a Rosales López (2003), quien afirma que la evaluación constituye *“una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico”*. Esta perspectiva destaca que evaluar no solo implica calificar, sino analizar, interpretar y comprender el desarrollo del estudiante.

El desempeño docente, según el material base, se relaciona con la *“nivel de información actualizada que logra sobre el estado del aprendizaje de sus alumnos”*, lo que implica que el docente debe utilizar la evaluación como un medio para obtener evidencias del progreso de los estudiantes y ajustar su enseñanza de acuerdo con esos resultados.

Además, se menciona que la evaluación debe servir para *“tomar decisiones”*, retomando a Postic y Vincent (1992), quienes señalan que el propósito de evaluar no es emitir un juicio aislado, sino orientar acciones de mejora. Esta concepción se alinea con las tendencias actuales de evaluación formativa, auténtica y por competencias, que promueven el uso de rúbricas, portafolios, evaluaciones continuas, retroalimentación explícita y análisis de evidencias reales de desempeño académico.

En el contexto universitario, la evaluación del aprendizaje también debe ser transparente, justa, ética y coherente con los objetivos del curso. La investigación educativa contemporánea sostiene que las prácticas evaluativas que fomentan la autoevaluación, la coevaluación y la reflexión metacognitiva son esenciales para fortalecer el aprendizaje autónomo y la responsabilidad profesional del estudiante.

Las dimensiones de capacidades pedagógicas, relaciones interpersonales y evaluación del aprendizaje funcionan de manera articulada, conformando el núcleo del desempeño docente universitario. Cada una contribuye a un aspecto distinto pero complementario: la planificación y ejecución de la enseñanza, la creación del clima

socioafectivo del aula y la comprensión del progreso estudiantil. Esta estructura permite evaluar el desempeño docente desde una mirada integral y coherente con los estándares contemporáneos de calidad educativa.

1.2.3. Competencias profesionales, ética docente, comunicación y actualización.

El desempeño docente en la educación superior no puede comprenderse únicamente desde las prácticas visibles de enseñanza. Requiere situarse en un marco más amplio que incluye competencias profesionales complejas, principios éticos sólidos, habilidades comunicativas eficaces y un compromiso permanente con la actualización académica. Estos elementos constituyen el conjunto de rasgos que definen al docente universitario moderno y explican la manera en que su labor influye en la calidad educativa ofrecida.

Competencias profesionales

Las competencias profesionales del docente universitario abarcan un conjunto integrado de saberes, habilidades y disposiciones necesarias para desempeñar su rol de manera competente. El texto original señala que el buen desempeño docente implica “*el dominio de los contenidos que imparte*”, así como la capacidad de aplicar “*la teoría de la educación [...] a la práctica escolar*”. Estas competencias incluyen tanto el conocimiento disciplinar como el conocimiento pedagógico del contenido, una noción ampliamente desarrollada por Shulman (1986) bajo el término “Pedagogical Content Knowledge”.

Desde una perspectiva contemporánea, las competencias docentes incluyen:

- dominio profundo del campo disciplinar,
- manejo de teorías y enfoques pedagógicos,
- capacidad de diseñar estrategias didácticas efectivas,
- integración de tecnologías educativas,
- manejo de metodologías activas,

- gestión del aprendizaje y del aula,
- y capacidad para evaluar las competencias y el desempeño estudiantil.

En el texto revisado, estas competencias se recogen en la propuesta de Héctor Valdés sobre la *“labor docente como actividad pedagógica profesional”*, que incorpora parámetros como la planificación, la autonomía intelectual, la creatividad, el manejo de grupos y el clima socioemocional. De esta manera, la competencia profesional no se limita a enseñar: exige un docente capaz de comprender integralmente el proceso formativo y de tomar decisiones pedagógicas fundamentadas.

Ética docente

La ética constituye un pilar fundamental del ejercicio docente. Aunque el texto original no desarrolla de manera explícita una teoría ética, sí menciona elementos que hacen alusión a ella. Por ejemplo, cuando enfatiza la *“responsabilidad laboral”*, la *“actitud científica”*, y el *“compromiso institucional”*, se está delineando un marco ético que posiciona al docente como un agente responsable del bienestar académico y personal de los estudiantes.

La ética docente incluye:

- respeto a la dignidad de los estudiantes,
- trato justo y equitativo,
- confidencialidad,
- integridad académica,
- justicia en la evaluación,
- no discriminación,
- responsabilidad en la formación profesional,
- compromiso con la verdad académica,

- conducta profesional dentro y fuera del aula.

El texto base afirma que el desempeño docente se relaciona con *“la relevancia de este servicio en relación con el desarrollo de la sociedad y del género humano”*, lo que implica una dimensión ética profunda. La docencia universitaria, además de formar en conocimientos, transmite valores y modelos de comportamiento que impactan en la vida profesional futura de los estudiantes.

Hoy en día, las universidades incluyen códigos de ética docentes que orientan la toma de decisiones. La ética se vuelve indispensable en un entorno educativo donde el docente ejerce poder académico, autoridad epistemológica y responsabilidad formativa.

Comunicación docente

La comunicación es otro elemento fundamental en el desempeño docente. El texto original incluye expresamente esta dimensión al señalar que la calidad del desempeño se refleja en el *“nivel de corrección de su comunicación verbal y no verbal”*. Esto coincide con teorías contemporáneas que sostienen que la enseñanza es un proceso esencialmente comunicativo: es imposible aprender si no existe claridad, coherencia, empatía, escucha activa y capacidad de expresión.

Una comunicación docente eficaz implica:

- claridad en la exposición de contenidos,
- adaptación del lenguaje al nivel del estudiante,
- uso de ejemplos pertinentes,
- capacidad para explicar conceptos complejos de manera accesible,
- retroalimentación constante,
- escucha activa,
- lenguaje corporal coherente,
- habilidades socioemocionales,

- y capacidad para generar diálogo académico.

La literatura sobre neuroeducación enfatiza que la comunicación clara reduce la incertidumbre cognitiva y emocional, permitiendo que el estudiante centre su atención en el procesamiento del contenido. Asimismo, la comunicación docente crea el clima de confianza necesario para que el estudiante participe, pregunte, exprese dudas y construya sentido en su aprendizaje.

En la educación superior actual, la comunicación también incluye el dominio de herramientas digitales, el manejo de plataformas educativas, la capacidad para guiar discusiones sincrónicas y asincrónicas, y la generación de recursos multimedia.

Actualización profesional

La actualización continua constituye un requisito para el desempeño docente en un mundo en transformación. El texto original subraya esta necesidad al referirse a la *“efectividad de su capacitación y auto preparación”*, así como al *“grado de autonomía y nivel de creatividad con que enfrenta los problemas de su profesión”*. Estas ideas sugieren que el docente no solo debe poseer conocimientos actuales, sino mantener un proceso constante de aprendizaje.

La actualización profesional implica:

- participación en cursos, congresos, talleres y diplomados,
- formación en nuevas metodologías de enseñanza,
- incorporación de tecnologías digitales,
- actualización disciplinar permanente,
- investigación académica o participación en proyectos,
- revisión crítica de la propia práctica docente,
- lectura especializada continua,
- análisis de tendencias globales en educación y en su campo profesional,

- desarrollo de competencias tecnopedagógicas.

Desde la perspectiva de la educación superior moderna, la actualización no es opcional; es una responsabilidad inherente a la docencia universitaria. La velocidad del cambio científico y tecnológico hace que el conocimiento caduque rápidamente, por lo que el docente debe actuar como un profesional en constante renovación.

Modelos internacionales, como los de Australia y la UNESCO, mencionados en el texto base, incluyen explícitamente el compromiso profesional continuo como uno de los estándares fundamentales del desempeño docente.

Estas cuatro dimensiones —competencias profesionales, ética, comunicación y actualización— configuran un mapa integrador del desempeño docente. En conjunto, permiten comprender al docente universitario como un profesional completo: experto en su disciplina, pedagógicamente competente, ético en su actuar, comunicador eficaz y aprendiz permanente. Su articulación favorece una docencia transformadora que impacta positivamente en la calidad educativa y en la formación integral de los estudiantes.

1.2.4. Evaluación docente: enfoques, métodos y retos contemporáneos.

La evaluación del desempeño docente es una de las prácticas más controvertidas y, al mismo tiempo, más necesarias dentro de los sistemas educativos actuales. Constituye una herramienta fundamental para comprender la calidad de la enseñanza, orientar procesos de mejora continua y garantizar que las instituciones formativas cumplan con los estándares que exige la sociedad contemporánea. Sin embargo, su implementación enfrenta múltiples desafíos derivados de la complejidad del acto pedagógico, la diversidad de contextos y la falta de modelos integrales que permitan una mirada más justa, multidimensional y formativa del trabajo docente.

El texto original define la evaluación como *“una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico”* (Rosales López, 2003), uno de los elementos más relevantes para comprender su propósito real. Esta concepción amplía la evaluación más allá de una calificación o un juicio administrativo. Implica análisis, comprensión y toma de decisiones, lo cual coincide con la postura de Postic y Vincent (1992), citados en el documento, cuando afirman que *“el fin de la evaluación no*

es emitir un juicio, ya que la evaluación se orienta necesariamente hacia una decisión que es preciso tomar de una manera fundada". Esta visión coloca a la evaluación en el centro de la mejora continua y del crecimiento profesional del docente.

Enfoques contemporáneos de evaluación docente

A lo largo de los años, la evaluación docente ha adoptado diversos enfoques que intentan capturar la complejidad del trabajo académico. En términos generales, estos enfoques pueden agruparse en tres grandes categorías:

1. Enfoques tradicionales

Históricamente, la evaluación del docente se basaba principalmente en:

- supervisión administrativa,
- revisiones de cumplimiento normativo,
- encuestas de opinión estudiantil.

El problema es que estos instrumentos, aunque útiles para ciertos aspectos, suelen ser insuficientes para valorar las múltiples dimensiones de la docencia. El propio texto base señala esta limitación cuando indica que *"las evaluaciones de desempeño [...] muestran resultados contradictorios (debido a que se confunde la calidad con la opinión de los estudiantes sobre sus docentes)"*. Esta crítica sigue presente en debates actuales: la evaluación basada únicamente en percepciones estudiantiles puede ser influenciada por factores ajenos a la calidad real de la enseñanza.

2. Enfoques por competencias

Con el desarrollo de modelos profesionales más avanzados, la evaluación ha pasado a considerar:

- el conocimiento pedagógico,
- la capacidad de gestión del aula,
- la planificación,

- la innovación,
- los resultados de aprendizaje.

Marcos como el de la OREALC-UNESCO o el de Australia (MCEEDYA) — mencionados en la investigación— se centran en estándares que el docente debe evidenciar a través de su práctica. En ellos se exige, por ejemplo:

- *“planificar e implementar una enseñanza y un aprendizaje efectivo”*,
- *“evaluar, retroalimentar y reportar el aprendizaje de los alumnos”*,
- *“crear y mantener un ambiente de aprendizaje seguro”*, demostrando que el docente es evaluado como un profesional integral.

3. Enfoques formativos o desarrolladores

Los modelos más recientes apuestan por la evaluación como oportunidad de desarrollo. No buscan sancionar, sino:

- orientar mejoras,
- fortalecer capacidades,
- crear cultura reflexiva,
- promover innovación docente.

En este enfoque, la evaluación se convierte en un proceso colaborativo, donde el docente participa activamente mediante autoevaluación, coevaluación y análisis crítico de su propia práctica.

Métodos contemporáneos de evaluación docente

La complejidad del trabajo docente ha impulsado el uso de métodos variados que permiten captar diferentes facetas del desempeño. Entre los principales destacan:

- **1. Observación de clases**

Utilizando rúbricas estandarizadas, permite analizar:

- estrategias didácticas,
- interacción con estudiantes,
- manejo del tiempo y de recursos,
- comunicación verbal y no verbal,
- clima emocional del aula.

Este método se relaciona directamente con lo señalado en el texto base sobre la necesidad de observar “*los puntos fuertes y débiles del docente*” para promover su mejora continua.

- **2. Portafolio docente**

Incluye evidencias como:

- planes de clase,
- materiales elaborados,
- evaluaciones aplicadas,
- reflexiones sobre la práctica,
- innovaciones introducidas.

El portafolio, utilizado en países como Estados Unidos y Chile, permite evaluar la coherencia entre lo planificado, lo enseñado y lo aprendido.

- **3. Evaluación por pares**

Investigadores como Darling-Hammond destacan el valor de la mirada de colegas formados para observar, retroalimentar y acompañar procesos de mejora. En modelos

como los de Finlandia, la evaluación entre docentes es parte de la cultura profesional y no un mecanismo punitivo.

4. Autoevaluación y reflexión docente

Basada en teorías como la de Schön, la autoevaluación reconoce que el docente es un profesional reflexivo y debe ser capaz de analizar críticamente su desempeño.

5. Evaluación basada en el aprendizaje del estudiante

Incluye análisis de:

- evidencias de aprendizaje,
- desempeño en tareas auténticas,
- progresión a lo largo del semestre.

Este método permite conectar la acción docente con los resultados formativos, una dimensión clave mencionada en el texto original: la necesidad de “*valorar el efecto educativo real y significativo*” del trabajo docente.

Retos contemporáneos de la evaluación docente

A pesar de los avances, la evaluación docente enfrenta desafíos significativos. Entre los principales destacan:

1. Reduccionismo evaluativo

Persisten modelos que reducen la docencia a encuestas estudiantiles o a un único instrumento, lo cual ignora la multidimensionalidad del trabajo docente.

2. Falta de perfiles profesionales claros

El texto base señala explícitamente que “*el Perú no posee un perfil por competencias del docente universitario*”, lo que dificulta establecer criterios justos de evaluación.

3. Resistencia al cambio y temor al juicio

En contextos donde la evaluación se percibe como punitiva, los docentes tienden a verla como amenaza más que como oportunidad de desarrollo.

4. Brechas en formación pedagógica

La investigación recuerda que *“las maestrías en docencia superior [...] no son eficientes para formar docentes universitarios”*. Sin formación sólida, evaluar resulta aún más complejo.

5. Escasa cultura reflexiva

La evaluación exige que los docentes practiquen la autoevaluación y la mejora continua, pero esto no es habitual en todas las instituciones.

6. Incorporación de la evaluación en entornos digitales e híbridos

El auge de la educación virtual demanda nuevas formas de evaluar:

- interacción en plataformas,
- diseño instruccional digital,
- uso ético y eficaz de tecnologías educativas.

La evaluación docente, cuando es integral, diversa y formativa, se convierte en un eje fundamental del profesionalismo académico. Su propósito principal debe ser comprender y mejorar la práctica docente, no solo calificarla. Los enfoques contemporáneos enfatizan que evaluar implica acompañar, orientar, retroalimentar y construir una cultura educativa centrada en el aprendizaje y en el desarrollo continuo del profesorado.

El análisis del desempeño docente permite comprender la centralidad que este constructo ocupa dentro de la educación superior contemporánea. A lo largo del capítulo se ha evidenciado que el docente universitario no es solo un transmisor de información, sino un profesional cuya labor combina conocimientos disciplinares, competencias pedagógicas, habilidades comunicativas, actitudes éticas y una disposición permanente

hacia la actualización y la mejora. Estas dimensiones interactúan de manera compleja y se expresan tanto en la planificación de la enseñanza como en la gestión del aula, la relación con los estudiantes y la evaluación del aprendizaje.

Los antecedentes nacionales e internacionales revisados muestran que la preocupación por la calidad del trabajo docente es compartida en distintos contextos educativos, y que existe consenso en torno a la necesidad de contar con marcos de referencia más sólidos, criterios de evaluación más integrales y sistemas de formación continua que acompañen el desarrollo profesional. El texto base ya advertía la ausencia de perfiles claros, la insuficiencia de la formación pedagógica y las inconsistencias en los procesos de evaluación docente, lo que confirma que la universidad peruana enfrenta retos estructurales que deben ser atendidos con urgencia.

Asimismo, el examen de las nociones fundamentales del desempeño ha evidenciado que enseñar implica articular múltiples capacidades: planificar con sentido pedagógico, comunicar con claridad, gestionar la diversidad, evaluar de manera justa y generar ambientes en los que el aprendizaje se convierta en una experiencia significativa. Estas competencias se enriquecen con la ética profesional y con la actualización constante, elementos indispensables para enfrentar las exigencias del mundo académico y laboral actual.

Los modelos internacionales de evaluación muestran que la tendencia global apunta hacia marcos profesionales más amplios, que consideran la autonomía, la reflexión crítica, la innovación y el compromiso institucional como atributos esenciales del docente de excelencia. La educación superior de hoy demanda profesores capaces de adaptarse a contextos digitales, dialogar con los avances de su disciplina, colaborar con sus colegas y asumir la enseñanza como un proceso dinámico que requiere apertura, flexibilidad y creatividad.

En conjunto, este capítulo permite comprender que el desempeño docente no es una variable aislada, sino un fenómeno multidimensional que impacta directamente en la calidad educativa. Reconocer esta complejidad es un paso esencial para avanzar hacia modelos de formación, evaluación y desarrollo que fortalezcan la función docente en las universidades. Solo mediante una visión integral y humanizada del rol del profesor será

posible construir experiencias formativas más pertinentes, inclusivas y transformadoras para los estudiantes.

Con este marco teórico, se sientan las bases para abordar el siguiente capítulo, dedicado al análisis de la calidad educativa, donde se profundizará en sus fundamentos, dimensiones y relaciones con el desempeño docente como factor estratégico en la educación superior.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA CALIDAD EDUCATIVA

La calidad educativa constituye uno de los conceptos más discutidos, complejos y a la vez indispensables para comprender el funcionamiento de la educación superior contemporánea. A diferencia de otros momentos históricos, en los que la calidad se asociaba únicamente con la infraestructura o con el prestigio institucional, hoy se entiende como un fenómeno multifactorial que involucra procesos pedagógicos, gestión académica, pertinencia curricular, disponibilidad de recursos, satisfacción estudiantil, impacto profesional y capacidad de la institución para responder a las necesidades sociales. Su carácter dinámico implica que no puede concebirse como un estado alcanzado de manera definitiva, sino como un proceso de mejora continua que requiere revisión, análisis, compromiso y renovación constante.

El texto original de la investigación subraya este carácter multifacético al señalar que la calidad educativa implica que *“los procesos satisfacen las necesidades del individuo y de la sociedad en general”* y que solo se logra si los recursos son suficientes y se aprovechan adecuadamente. Esta apreciación —aunque breve— coincide con los enfoques contemporáneos que conciben la calidad como un equilibrio entre eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia y relevancia. De este modo, una educación de calidad no es solo aquella que logra que sus estudiantes aprendan, sino aquella que lo hace de manera justa, contextualizada y con impacto positivo en su futuro profesional y personal.

En la educación superior, estos planteamientos adquieren especial relevancia debido a la responsabilidad que las universidades tienen en la formación de ciudadanos, investigadores y profesionales capaces de integrarse a entornos laborales cambiantes y altamente competitivos. La calidad educativa se convierte entonces en un indicador del valor social de la universidad y de la credibilidad de sus programas académicos. Es por ello que a nivel mundial se ha intensificado la implementación de sistemas de acreditación, evaluación institucional y aseguramiento de la calidad, los cuales buscan

garantizar que la formación ofrecida sea coherente con estándares nacionales e internacionales.

Asimismo, la calidad educativa está profundamente vinculada con el actuar del docente universitario, pues muchos de los procesos que se evalúan —como la enseñanza, el diseño curricular, la evaluación del aprendizaje, el acompañamiento estudiantil y la innovación pedagógica— dependen directamente del desempeño del profesor. De hecho, los antecedentes internacionales coinciden en señalar que la calidad de un sistema educativo nunca supera la calidad de sus docentes, lo que convierte al profesorado en el eje principal de cualquier discusión sobre mejora educativa.

Este capítulo profundizará en los fundamentos teóricos que sustentan el concepto de calidad educativa, revisando sus antecedentes, sus definiciones más influyentes, sus principios básicos y sus dimensiones centrales. También se analizarán los enfoques actuales sobre calidad en educación superior y las tensiones que surgen entre los modelos tradicionales de gestión educativa y las nuevas demandas sociales, tecnológicas y humanas. El objetivo es construir una base conceptual sólida que permita comprender el papel estratégico que ocupa la calidad educativa dentro del sistema universitario y su relación directa con el desempeño docente, tema abordado en el capítulo anterior.

2.1. Referentes teóricos

El estudio de la calidad educativa en la educación superior se sostiene en una amplia tradición teórica y empírica que ha permitido comprender cómo las instituciones formativas pueden asegurar procesos y resultados acordes con las demandas sociales, económicas y culturales de cada época. Estos referentes teóricos constituyen el punto de partida indispensable para analizar la evolución del concepto, los distintos enfoques que lo han caracterizado y las interpretaciones que han guiado políticas, reformas y prácticas educativas en diversos contextos. Explorar estos antecedentes permite situar el análisis actual en un marco más amplio, mostrando que la preocupación por la calidad no es reciente, sino una construcción progresiva que ha respondido a desafíos específicos en cada momento histórico.

En los estudios revisados en el texto original ya se adelantaba que la calidad educativa implica que los procesos satisfagan las necesidades del estudiante y de la

sociedad; sin embargo, esta visión es solo una aproximación introductoria. A lo largo de los últimos años, investigadores, organismos internacionales y especialistas en educación superior han propuesto definiciones más complejas que incluyen no solo la eficacia de la enseñanza, sino también la pertinencia de los programas, la equidad en el acceso, la consistencia curricular, la suficiencia de los recursos, la gestión institucional, la innovación pedagógica y el impacto social de los egresados. La calidad, por tanto, ha dejado de ser entendida como un atributo estático para convertirse en un proceso integral que involucra múltiples dimensiones y actores.

En el ámbito internacional, instituciones como la UNESCO, la OECD, el Banco Mundial y agencias nacionales de acreditación han promovido marcos conceptuales destinados a orientar a las universidades hacia estándares comunes de excelencia. Estos marcos destacan el compromiso institucional con la mejora continua, la transparencia, la evaluación sistemática y la responsabilidad social. En paralelo, la investigación académica ha profundizado en los factores que influyen en la calidad, demostrando que, si bien los recursos materiales son importantes, la interacción pedagógica, el desempeño docente, la gestión del aprendizaje y la estructura curricular son elementos que tienen un peso determinante.

Los referentes teóricos también permiten comprender las tensiones que atraviesa el concepto de calidad educativa. Por un lado, se encuentra la visión centrada en la eficiencia, que asocia calidad con resultados medibles y controlables; por otro, la perspectiva humanista que concibe la calidad como desarrollo integral, crecimiento personal y formación ética. En la educación superior, estas tensiones se reflejan en debates sobre autonomía universitaria, masificación de la matrícula, investigación vs. docencia, estandarización curricular y pertinencia social del conocimiento.

Revisar estos antecedentes teóricos no solo ofrece un panorama amplio de cómo se ha configurado el concepto de calidad educativa a lo largo del tiempo, sino que también permite identificar los elementos que servirán como base para su análisis profundo en las secciones siguientes. A partir de esta revisión, se podrá construir una comprensión sólida que permita examinar cómo la calidad educativa se relaciona con el desempeño docente y de qué manera ambos conceptos interactúan para determinar la experiencia formativa en la universidad contemporánea.

2.1.1. Estudios previos nacionales e internacionales sobre calidad educativa.

El estudio de la calidad educativa ha sido objeto de múltiples investigaciones tanto en el ámbito nacional como internacional, debido a su estrecha relación con el desarrollo social, la competitividad económica y la formación integral de los ciudadanos. La literatura muestra que, aunque no existe un consenso absoluto sobre su definición, sí hay coincidencias en torno a los factores que inciden en ella: pertinencia curricular, recursos adecuados, desempeño docente, eficacia institucional, equidad en el acceso, satisfacción estudiantil y resultados formativos. A continuación se presenta una revisión ampliada de los estudios más relevantes que ayudan a comprender cómo se ha analizado la calidad educativa en distintos contextos.

1. Estudios nacionales sobre calidad educativa

En el contexto peruano, la calidad educativa ha sido analizada principalmente desde la perspectiva de la educación básica, aunque en los últimos años han surgido estudios vinculados a la educación superior debido a la implementación de políticas de aseguramiento de la calidad y acreditación universitaria. Estos estudios coinciden en la importancia de la gestión institucional y del desempeño docente como factores clave para garantizar una educación pertinente y eficaz.

Si bien el texto proporcionado no incluye investigaciones nacionales explícitamente centradas en la calidad educativa como categoría independiente, sí presenta afirmaciones que permiten contextualizar el problema. Se señala, por ejemplo, que la calidad educativa es un “*problema latente en el país*” y que esta se ve afectada por “*el desempeño docente*”, lo cual sugiere que la preocupación nacional se orienta principalmente a la mejora de la docencia universitaria, la actualización pedagógica y la pertinencia de los programas educativos ofrecidos.

Asimismo, la literatura reciente en el Perú enfatiza:

- la importancia del uso adecuado de recursos académicos,
- la relación entre la gestión institucional y la calidad,

- la necesidad de asegurar consistencia curricular,
- y el impacto del entorno socioeconómico en la experiencia educativa.

Investigadores como Benavides, Rodríguez, Cuenca y León han destacado que la calidad educativa en el Perú no puede separarse de fenómenos como la desigualdad, la falta de formación docente, la carencia de infraestructura y la limitada cultura de evaluación. En el ámbito universitario, estudios vinculados al proceso de licenciamiento de SUNEDU evidencian que la calidad se fortalece cuando las instituciones cuentan con docentes preparados, investigación activa, soporte académico adecuado, servicios al estudiante y mecanismos formales de autoevaluación.

2. Estudios internacionales sobre calidad educativa

A nivel internacional, el análisis sobre la calidad educativa ha sido extensamente desarrollado tanto por organismos multilaterales como por académicos especializados en educación superior. Estos referentes teóricos permiten ampliar la comprensión del concepto y observar cómo otros países han abordado los desafíos relacionados con garantizar una educación pertinente, equitativa y eficaz.

Entre los aportes más influyentes se encuentran los estudios derivados de organismos como **UNESCO**, **OECD**, **Banco Mundial** y diversas agencias de acreditación. Estos organismos han contribuido a consolidar marcos teóricos que explican la calidad en términos de eficiencia, eficacia, pertinencia, equidad y mejora continua.

En el material original revisado, se cita indirectamente la perspectiva de Ishikawa (1986), quien afirma que la *“calidad tiene que ser construida en cada diseño y cada proceso”*, enfatizando que no es algo que puede obtenerse únicamente mediante inspección o control externo. Este enfoque, originalmente desarrollado para la gestión industrial, ha sido adaptado ampliamente a los sistemas educativos, reforzando la idea de que la calidad es un proceso integrado y no un resultado aislado.

Asimismo, el texto menciona las ideas de Senlle Andrés y Gutiérrez Nilda (2005), quienes sostienen que *“la calidad es un espíritu de vida, un cambio de clima, el deseo de hacer las cosas bien, obtener resultados y mejorar permanentemente”*. Esta perspectiva

humanista, ampliamente adoptada en procesos de acreditación universitaria, destaca la importancia del clima institucional, del compromiso personal y de la cultura organizacional como componentes esenciales de la calidad.

Desde Europa, autores como Rodríguez Espinar (1995), citado en el texto, sostienen que *“un sistema llegará a la calidad en la medida que sea capaz de atender la diferencia de los alumnos, dotar a los alumnos de habilidades necesarias para aprender”*. Este enfoque se alinea con modelos educativos contemporáneos basados en competencias, centrados en el estudiante y orientados a la empleabilidad.

Por otro lado, en América Latina se han producido estudios que vinculan calidad educativa con pertinencia social y equidad. Investigaciones en Chile, México y Colombia muestran que la calidad no se reduce a resultados académicos, sino que implica capacidad de respuesta a las necesidades del entorno y apoyo efectivo a los estudiantes en su trayectoria formativa.

En particular, el estudio de la calidad educativa en la educación superior se ha desarrollado ampliamente en países como Estados Unidos, Canadá, España y Finlandia, donde se enfatiza la necesidad de:

- sistemas de aseguramiento interno de la calidad,
- indicadores de satisfacción estudiantil,
- mecanismos de seguimiento al egresado,
- consistencia curricular,
- criterios de selección y evaluación docente,
- y participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones.

La revisión de los antecedentes nacionales e internacionales permite identificar varios puntos en común:

1. La calidad educativa es un concepto multidimensional que incluye aspectos pedagógicos, institucionales y sociales.

2. El desempeño docente aparece como uno de los factores más influyentes en la calidad de la enseñanza universitaria.
3. Los sistemas educativos más avanzados combinan indicadores cuantitativos con criterios cualitativos, reconociendo la complejidad de los procesos formativos.
4. La calidad no es un estado fijo, sino un proceso continuo de mejora y evaluación permanente.
5. Existen tensiones entre modelos centrados en la eficiencia administrativa y aquellos centrados en el desarrollo integral de los estudiantes.
6. Las políticas de aseguramiento de la calidad han impulsado el fortalecimiento de estándares docentes, curriculares y de gestión académica.

En su conjunto, estos estudios permiten situar la calidad educativa como una categoría indispensable para comprender el funcionamiento de la educación superior y para valorar el impacto del desempeño docente en los resultados formativos.

2.1.2. Evolución del concepto y enfoques actuales en educación superior.

La calidad educativa es un concepto cuya evolución refleja las transformaciones que han experimentado los sistemas educativos a lo largo del tiempo. Su significado no ha sido estático: ha cambiado según los contextos históricos, las prioridades sociales, las teorías pedagógicas dominantes y las exigencias económicas, tecnológicas y culturales de cada época. En educación superior, este proceso ha sido especialmente dinámico debido al papel que las universidades desempeñan como instituciones formadoras de profesionales, productoras de conocimiento y agentes de desarrollo.

Durante gran parte del siglo XX, la calidad educativa fue entendida desde una perspectiva estructural y administrativa. Se asociaba con la disponibilidad de infraestructura adecuada, profesores con títulos académicos, recursos materiales suficientes y cumplimiento de normas institucionales. Bajo este enfoque, la universidad de calidad era aquella que contaba con edificios modernos, bibliotecas amplias, laboratorios equipados y programas académicos formalmente establecidos. Era un

enfoque centrado en la oferta educativa: se asumía que disponer de ciertos recursos garantizaba automáticamente buenos resultados formativos.

Con el avance de los estudios educativos y la expansión de la educación superior hacia públicos más diversos, la noción de calidad comenzó a incorporar otros elementos. A partir de la década de 1980, cobraron fuerza los enfoques orientados a la eficacia institucional y al rendimiento académico. La calidad empezó a relacionarse con indicadores como la tasa de aprobación, la permanencia estudiantil y los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas. Esta perspectiva, influenciada por modelos de gestión empresarial, entendía la educación como un servicio cuyos resultados podían cuantificarse, compararse y mejorarse mediante procesos de supervisión, control y evaluación.

Sin embargo, la literatura educativa contemporánea ha cuestionado la reducción de la calidad a simples métricas de rendimiento. Tal como sugiere el texto original, la calidad no es únicamente un resultado, sino un proceso que *“debe apuntar a la mejora constante”* y que solo se consolida cuando los recursos disponibles se articulan de forma efectiva en beneficio del estudiante y la sociedad. De acuerdo con esta visión, la calidad implica una combinación equilibrada de eficacia (logro de los objetivos), eficiencia (uso adecuado de recursos) y pertinencia (coherencia entre formación y necesidades del entorno).

A finales del siglo XX y comienzos del XXI, el concepto volvió a ampliarse, influenciado por organismos internacionales como UNESCO, OECD y Banco Mundial. Estas instituciones impulsaron modelos centrados en la responsabilidad social, la equidad y la relevancia del conocimiento. Bajo estos enfoques, una educación de calidad no solo debe asegurar aprendizajes sólidos, sino también ofrecer oportunidades equitativas, evitar la exclusión, fomentar la ciudadanía y contribuir al desarrollo humano sostenible. Esta orientación se alinea con la afirmación de Rodríguez Espinar, citada en el texto, quien considera que la calidad debe permitir que los sistemas educativos *“atiendan la diferencia de los alumnos”* y desarrollen en ellos las habilidades necesarias para aprender.

En la educación superior, este giro conceptual se vio reforzado por el surgimiento de los sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad. Se empezó a evaluar no

solo la infraestructura, sino la coherencia del currículo, la gestión de la institución, los procesos de enseñanza, la investigación, la vinculación con el entorno y el impacto de los egresados. La calidad se convirtió en un proceso global que involucra a todos los actores y áreas de la universidad.

En años recientes, los enfoques actuales han incorporado nuevos elementos vinculados a las transformaciones tecnológicas, la diversidad estudiantil, la empleabilidad, la innovación y la sostenibilidad. Se habla hoy de:

- **Calidad centrada en el estudiante**, donde la institución adapta su enseñanza a las características, ritmos y necesidades del alumnado.
- **Calidad basada en competencias**, que prioriza lo que el estudiante sabe hacer, más que la cantidad de contenidos aprendidos.
- **Calidad digital**, vinculada a la capacidad de integrar tecnologías, plataformas virtuales y metodologías híbridas.
- **Calidad inclusiva**, que aborda la equidad, la participación activa y el respeto por la diversidad cultural, social y cognitiva.
- **Calidad con impacto social**, que evalúa la capacidad de la universidad para contribuir al desarrollo de su territorio y al bienestar común.

Estos enfoques reflejan una concepción más amplia, humanista y contextualizada de la calidad educativa. También evidencian que la calidad no depende únicamente de documentos, normas o infraestructuras, sino de la interacción entre políticas institucionales, prácticas pedagógicas y experiencias de aprendizaje.

En síntesis, la evolución del concepto de calidad educativa muestra una transición progresiva desde un enfoque centrado en recursos materiales hacia uno centrado en procesos, resultados, pertinencia y responsabilidad social. Los enfoques actuales en educación superior reconocen que la calidad es un fenómeno multidimensional y en constante transformación, en el que convergen el desempeño docente, la gestión institucional, el currículo, la investigación, la innovación y el compromiso ético de la universidad con su entorno.

2.1.3. Modelos globales de aseguramiento de la calidad.

El aseguramiento de la calidad en la educación superior se ha convertido en un componente esencial de los sistemas universitarios a nivel mundial. A medida que las instituciones enfrentan mayores demandas de transparencia, pertinencia, eficacia y responsabilidad social, los países han desarrollado modelos específicos para supervisar, evaluar y garantizar que la formación ofrecida responda a estándares reconocidos. Estos modelos, aunque diversos en su implementación, comparten principios comunes: la mejora continua, la evaluación sistemática, la participación de la comunidad académica y la orientación hacia los resultados educativos.

El texto base ya anticipaba, de manera implícita, esta necesidad al afirmar que la calidad educativa “*debe ser eficaz*”, “*eficiente*” y acorde con las “*necesidades del individuo y de la sociedad*”. Estas ideas coinciden con la lógica que guía los sistemas de aseguramiento de la calidad alrededor del mundo, los cuales intentan verificar que las instituciones universitarias cumplan con estos criterios fundamentales mediante procesos estandarizados y evaluaciones periódicas.

1. Enfoque de UNESCO y organismos multilaterales

UNESCO ha sido uno de los organismos que más ha impulsado el aseguramiento de la calidad mediante la promoción del aprendizaje centrado en el estudiante, la equidad y la pertinencia social. Sus lineamientos destacan que la calidad debe ser entendida como un equilibrio entre acceso, permanencia y logro, y que las universidades deben crear sistemas internos que permitan monitorear constantemente su desempeño.

La OECD, por su parte, ha enfatizado el uso de datos comparativos, evaluación por competencias y el seguimiento de egresados como indicadores clave. A través de proyectos como AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes), ha promovido la idea de evaluar no solo los procesos, sino los resultados reales del aprendizaje.

Estos organismos coinciden en la importancia de considerar dimensiones amplias de calidad, entre ellas:

- gestión institucional,

- calidad de la docencia,
- investigación y producción científica,
- relación con el entorno,
- internacionalización,
- satisfacción estudiantil.

2. Modelos europeos: ENQA, ESG y el Proceso de Bolonia

Europa ha desarrollado uno de los sistemas más consolidados de aseguramiento de la calidad. A través de la **European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)** y los **European Standards and Guidelines (ESG)**, se establecen criterios comunes que orientan a las agencias nacionales de acreditación.

Los modelos europeos destacan tres pilares:

- **a) Garantía interna de la calidad**

La institución debe poseer mecanismos internos de evaluación, autoestudios, monitoreo curricular y retroalimentación.

- **b) Garantía externa de la calidad**

Las universidades son evaluadas por agencias independientes bajo criterios transparentes, comparables y europeos.

- **c) Publicación de información**

La comunidad académica y la sociedad deben tener acceso a los resultados de las evaluaciones y a los avances institucionales.

Este enfoque promueve una cultura institucional donde la calidad se asume como responsabilidad compartida entre autoridades, docentes y estudiantes.

3. Modelos estadounidenses: acreditación regional e institucional

Estados Unidos cuenta con un sistema descentralizado basado en agencias regionales de acreditación. Estas agencias evalúan a las universidades bajo criterios como:

- misión institucional,
- calidad docente,
- integridad académica,
- gestión financiera,
- logro estudiantil.

Aunque no existe un marco único nacional, el sistema ha logrado gran aceptación internacional porque combina rigurosidad con flexibilidad. Uno de sus aportes más valorados es el énfasis en la **autoevaluación institucional**, elemento que ha influido en muchos otros países.

Asimismo, modelos como **ABET** para programas de ingeniería, **AACSB** para negocios o **CAEP** para educación han establecido estándares específicos para áreas profesionales, centrados en competencias y resultados.

4. Modelos latinoamericanos de aseguramiento de la calidad

En América Latina, la preocupación por la calidad educativa ha llevado a la creación de agencias nacionales de acreditación y sistemas de evaluación permanente. Entre los casos más destacados se encuentran:

Chile

Posee uno de los sistemas más desarrollados de la región, con acreditación obligatoria y evaluación periódica. Su modelo combina evaluación institucional, acreditación de programas y evaluación del desempeño docente.

Colombia

A través del CNA (Consejo Nacional de Acreditación), Colombia promueve un modelo basado en principios de excelencia, autoevaluación y participación comunitaria.

México

La creación de organismos como CIEES y COPAES ha impulsado la acreditación programática y la evaluación del profesorado.

Perú

Tras la reforma universitaria y la creación de SUNEDU, se implementó un proceso de licenciamiento obligatorio que evalúa condiciones básicas de calidad, infraestructura, investigación, gestión docente y recursos académicos. Este proceso ha transformado la educación superior peruana y ha impulsado una cultura de aseguramiento de calidad. Esto se vincula directamente con la afirmación del texto original de que la calidad educativa *“es un problema latente en el país”* y requiere mecanismos sólidos de supervisión y mejora.

5. Modelos globales basados en la mejora continua: ISO y EFQM

Aunque surgidos del ámbito empresarial, los modelos de gestión de calidad como **ISO 9001** y **EFQM (European Foundation for Quality Management)** han sido aplicados en instituciones educativas para fortalecer procesos administrativos, académicos y operativos.

Estos modelos se enfocan en:

- estandarización de procesos,
- enfoque en el usuario (estudiante),
- indicadores medibles,
- revisión sistemática,
- mejora continua.

Su integración en universidades demuestra que la calidad educativa no solo depende de la docencia, sino también de la gestión institucional.

6. Tendencias actuales del aseguramiento de la calidad

Los enfoques más recientes incorporan elementos como:

- **calidad centrada en el estudiante** (aprendizaje profundo, satisfacción, experiencias formativas),
- **competencias profesionales y empleabilidad,**
- **calidad digital y analítica de datos,**
- **internacionalización,**
- **impacto social y sostenibilidad,**
- **equidad e inclusión educativa.**

Estas tendencias responden a un contexto global donde la universidad ya no es solo un espacio académico, sino un actor estratégico del desarrollo humano y territorial.

Los modelos globales de aseguramiento de la calidad muestran que, independientemente del país o del enfoque institucional, la calidad requiere:

- procesos sistemáticos y transparentes,
- evaluación interna y externa,
- mecanismos formativos de mejora,
- participación de todos los actores,
- coherencia entre misión, currículo y resultados,
- y una visión ética y social del rol universitario.

Estos modelos permiten comprender que la calidad educativa no puede improvisarse: debe construirse, monitorearse y renovarse constantemente, tal como

planteaba Ishikawa cuando afirmaba que la calidad *“tiene que ser construida en cada diseño y cada proceso”*.

2.2. Nociones básicas de la calidad educativa

Comprender la calidad educativa en la educación superior requiere partir de un conjunto de nociones fundamentales que permiten delimitar su significado, sus componentes y su alcance. La calidad, tal como se concibe en la academia contemporánea, no es una propiedad estática ni un atributo aislado, sino un proceso dinámico que integra múltiples dimensiones relacionadas con la formación, la gestión institucional, los aprendizajes, la pertinencia social y el desarrollo humano. Esta complejidad explica por qué su definición ha sido objeto de debate permanente y por qué los enfoques sobre calidad han evolucionado desde perspectivas centradas en los recursos hasta modelos orientados a los resultados, la equidad, la satisfacción estudiantil y el impacto profesional.

El texto original introduce esta noción al indicar que la calidad educativa se alcanza cuando *“los procesos satisfacen las necesidades del individuo y de la sociedad en general”*, enfatizando que su realización depende del uso adecuado de recursos y de la capacidad del sistema para garantizar aprendizajes significativos. Esta visión coincide con la postura actual que considera la calidad como la interacción efectiva entre medios, procesos y resultados, orientada a formar profesionales competentes, críticos, éticos y capaces de desenvolverse en entornos cambiantes.

Asimismo, las nociones básicas de la calidad educativa incluyen la importancia de la eficacia y la eficiencia. El documento base menciona que la calidad educativa debe ser *“eficaz, es decir conseguir el objetivo que es que el alumno aprenda lo que debió aprender, y debe ser eficiente, teniendo en cuenta la relación costo-beneficio”*. Aunque esta afirmación se origina en un enfoque clásico, permite comprender la base conceptual sobre la que se sostiene la calidad como combinación entre logro de objetivos y uso adecuado de recursos. Sin embargo, en la educación superior actual estos términos han sido ampliados para incluir aspectos como equidad, pertinencia y relevancia social, reconociendo que la calidad no puede separarse del contexto ni de la diversidad de los estudiantes.

Estas nociones también implican entender la calidad como una responsabilidad institucional compartida. Las universidades deben asegurar condiciones que favorezcan el aprendizaje —currículos actualizados, docentes preparados, infraestructura adecuada, investigación activa, acompañamiento académico—, pero también deben demostrar resultados que validen su misión ante la sociedad. Este enfoque se enriquece con modelos contemporáneos que ponen énfasis en la mejora continua, el aseguramiento de la calidad, el análisis de datos, la evaluación institucional y la participación de todos los actores en los procesos formativos.

En las siguientes secciones se profundizará en las definiciones, principios y dimensiones de la calidad educativa, así como en las perspectivas teóricas que permiten comprender su carácter multidimensional. Estas nociones básicas constituyen el punto de partida para evaluar cómo se construye la calidad en la educación superior y cómo se articula con el desempeño docente, elemento clave para garantizar procesos formativos pertinentes, consistentes y humanos.

2.2.1. Definiciones ampliadas.

La calidad educativa es un concepto amplio, dinámico y multifacético que ha evolucionado significativamente con el desarrollo de las ciencias de la educación y las transformaciones de la sociedad. Aunque no existe una única definición universalmente aceptada, la mayoría de enfoques coinciden en que la calidad implica el equilibrio entre procesos pedagógicos consistentes, resultados formativos sólidos, recursos adecuados, equidad en el acceso y pertinencia social. Esta multiplicidad de dimensiones hace que la calidad no pueda reducirse a un indicador aislado o a una simple percepción institucional, sino que requiere ser entendida como un fenómeno integral que atraviesa todos los niveles de la experiencia educativa.

El texto original ofrece una primera aproximación al señalar que la calidad educativa se refiere a que *“los procesos satisfacen las necesidades del individuo y de la sociedad en general”* y que se logra si *“los recursos son suficientes y además están aprovechados de manera adecuada para que la educación sea equitativa y eficaz”*. Esta definición, aunque concisa, reconoce dos ideas esenciales: la orientación hacia el aprendizaje significativo y la responsabilidad social de la educación. De esta manera, la

calidad no es solo una medida interna del trabajo académico, sino una correspondencia entre lo que la institución ofrece y lo que la sociedad necesita.

Desde una perspectiva más clásica, la calidad educativa se ha entendido en términos de eficacia y eficiencia. El texto menciona que la calidad es eficaz cuando *“consigue el objetivo que es que el alumno aprenda lo que debió aprender”* y eficiente cuando existe una relación adecuada entre el costo y el logro. Estas nociones fueron dominantes en los años ochenta y noventa, especialmente en modelos de evaluación educativa influenciados por la gestión empresarial. Aunque siguen siendo relevantes, actualmente se consideran insuficientes para describir la complejidad de los procesos formativos.

En la literatura contemporánea, la calidad educativa incorpora dimensiones adicionales como equidad, pertinencia, relevancia, sostenibilidad, experiencia formativa, bienestar estudiantil, internacionalización, empleabilidad e impacto en el entorno. Por ejemplo, la UNESCO y la OECD sostienen que una educación de calidad es aquella que proporciona oportunidades equitativas, atiende a la diversidad y contribuye al desarrollo humano integral. Desde esta perspectiva, la calidad educativa solo puede lograrse cuando todos los estudiantes —independientemente de su origen social, género, cultura o condición económica— tienen acceso a una educación que les permita desarrollarse plenamente.

Autores como Harvey y Green (1993) han identificado diferentes concepciones de calidad:

- **Calidad como excepción**, donde se busca la excelencia;
- **Calidad como consistencia**, asociada a estándares claros;
- **Calidad como adecuación al propósito**, vinculada a la pertinencia;
- **Calidad como transformación**, donde se enfatiza el cambio del estudiante a través del aprendizaje.

Estas perspectivas reflejan que la calidad no puede encasillarse en un solo criterio, sino que depende de la misión institucional y del contexto cultural y social en el que se desarrolla.

Otro elemento clave en las definiciones ampliadas es la noción de pertinencia educativa. Según Rodríguez Espinar —citado en el texto original—, la calidad implica que *“un sistema sea capaz de atender la diferencia de los alumnos y dotarlos de habilidades necesarias para aprender”*. Esta definición incorpora la idea de diversidad y reconoce que la calidad no se mide únicamente por resultados académicos, sino también por la capacidad de la institución para adaptarse a los estudiantes y no al revés. De este modo, una educación de calidad es aquella que reconoce las necesidades individuales y colectivas, y que diseña experiencias formativas que permiten el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de resolver problemas.

Asimismo, la calidad educativa también se relaciona con la responsabilidad institucional. Desde el enfoque de aseguramiento de la calidad, una institución de calidad es aquella que demuestra coherencia entre su misión, sus procesos y sus resultados; que dispone de mecanismos de evaluación interna y externa; y que promueve una cultura de mejora continua. En este sentido, la calidad no es un destino, sino un proceso de transformación permanente que requiere compromiso, evaluación sistemática y participación de toda la comunidad educativa.

Finalmente, la calidad educativa en la educación superior incorpora la dimensión del impacto social. Una universidad de calidad no solo forma profesionales competentes, sino ciudadanos capaces de contribuir al desarrollo de su entorno. Esta visión reconoce que la educación es un bien público y que las instituciones deben responder de manera ética, responsable y sostenible a los desafíos de la sociedad.

En síntesis, las definiciones ampliadas de la calidad educativa revelan un concepto complejo que integra:

1. **Resultados de aprendizaje** que evidencian competencia, autonomía y pensamiento crítico.

2. **Procesos pedagógicos consistentes**, basados en metodologías activas y evaluación formativa.
3. **Equidad e inclusión**, como principios fundamentales de justicia educativa.
4. **Pertinencia y relevancia**, en relación con las demandas del entorno y del mundo laboral.
5. **Gestión institucional eficiente**, transparente y orientada a la mejora continua.
6. **Impacto social y contribución al desarrollo humano**.

Estas nociones constituyen el fundamento conceptual para comprender la calidad educativa en la educación superior y permiten analizarla de manera más profunda en las secciones posteriores del capítulo.

2.2.2. Dimensiones clave: relevancia, pertinencia, eficacia (y ampliaciones posibles como equidad, impacto o satisfacción).

Las dimensiones de la calidad educativa permiten comprender cómo se articula este concepto en la práctica y a través de qué criterios puede evaluarse la coherencia entre lo que la institución ofrece, lo que el estudiante experimenta y lo que la sociedad necesita. El texto original identifica tres dimensiones centrales —relevancia, pertinencia y eficacia— y la literatura contemporánea complementa este enfoque incorporando elementos como equidad, impacto social y satisfacción estudiantil. Juntas, estas dimensiones conforman un marco de análisis integral que permite medir la calidad educativa desde múltiples ángulos.

1. Relevancia

La relevancia se refiere al grado en que los aprendizajes que obtiene el estudiante responden a los desafíos del conocimiento, del mercado laboral y de la vida en sociedad. Según el texto original, la relevancia implica que la educación *“promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal”*. De esta manera, la relevancia no se limita al contenido curricular, sino que evalúa la capacidad de la formación para prepararlo en un mundo en constante cambio.

En la educación superior, la relevancia se expresa en:

- programas actualizados y contextualizados,
- competencias profesionales acordes con las demandas del entorno,
- contenidos alineados con avances científicos y tecnológicos,
- metodologías que fomentan pensamiento crítico, creatividad y resolución de problemas.

Autores contemporáneos señalan que una educación relevante es aquella que permite al estudiante comprender el mundo actual, anticiparse a desafíos futuros y ejercer su profesión con pertinencia ética y social. Por ello, la relevancia curricular se considera hoy un indicador básico del aseguramiento de la calidad.

2. Pertinencia

La pertinencia se relaciona con la capacidad del sistema educativo para ofrecer respuestas ajustadas a la diversidad de estudiantes y a los contextos socioculturales en los que se desarrollan. El texto analizado afirma que la pertinencia implica que *“la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses”*, destacando que el centro del proceso educativo debe ser el estudiante.

En educación superior, la pertinencia alude a:

- la coherencia entre la formación y el perfil del ingresante,
- la adaptabilidad del currículo a diversas trayectorias,
- la inclusión y el respeto por la diversidad cultural, social y cognitiva,
- la oferta de servicios académicos y de bienestar que apoyen dicha diversidad.

Asimismo, la pertinencia implica que la formación responda a las necesidades del entorno regional y nacional, contribuyendo al desarrollo económico, científico y social.

Una universidad pertinente es aquella que reconoce las características de su entorno y forma profesionales capaces de generar soluciones para la sociedad.

3. Eficacia

La eficacia se refiere al nivel en que la institución logra los resultados educativos que declara como metas. En el texto base se explica que la eficacia consiste en “*conseguir el objetivo que es que el alumno aprenda lo que debió aprender*”. Esta dimensión se vincula con los indicadores clásicos de logro, como:

- desempeño académico,
- tasas de aprobación y retención,
- logro de competencias,
- resultados de evaluaciones internas y externas.

En los modelos actuales, la eficacia también se mide a través del seguimiento a egresados, empleabilidad, inserción profesional, desempeño en prácticas preprofesionales y logro de certificaciones externas.

La eficacia no se limita al rendimiento académico: evalúa si la institución ha conseguido transformar al estudiante mediante procesos formativos coherentes y consistentes.

4. Equidad (ampliación contemporánea)

La equidad constituye una dimensión transversal que ha cobrado especial importancia en las últimas décadas. La calidad educativa no es tal si no garantiza igualdad de oportunidades, acceso, permanencia y condiciones adecuadas para todos los estudiantes, independientemente de su origen social, género, discapacidad o condición económica.

La equidad en educación superior se expresa en:

- políticas de inclusión y apoyo académico,

- becas y programas de acompañamiento,
- eliminación de barreras sociales y culturales,
- ambientes seguros y libres de discriminación.

Organismos internacionales como UNESCO y CEPAL han enfatizado que la calidad sin equidad perpetúa desigualdades, y que un sistema educativo de calidad debe asegurar oportunidades reales para todos sus estudiantes.

5. Impacto social

El impacto es una dimensión cada vez más valorada en los procesos de acreditación. Evalúa la medida en que la institución contribuye al desarrollo humano, económico y cultural de su entorno. El impacto trasciende los resultados individuales del estudiante y se relaciona con la misión social de la universidad como agente de transformación.

El impacto se evidencia en:

- la empleabilidad de sus egresados,
- la incidencia en políticas públicas,
- la transferencia tecnológica,
- la producción científica,
- los proyectos de responsabilidad social,
- la vinculación con comunidades y sectores productivos.

Una universidad con impacto no solo forma profesionales competentes, sino ciudadanos comprometidos con su contexto.

6. Satisfacción estudiantil

La satisfacción es un indicador perceptivo pero relevante que permite comprender la experiencia educativa desde la perspectiva del estudiante. Aunque no constituye un criterio único ni definitivo, sí aporta información importante para la mejora continua.

La satisfacción se mide en relación con:

- la calidad de la docencia,
- los servicios académicos y administrativos,
- el clima institucional,
- las experiencias de aprendizaje,
- los recursos disponibles,
- la percepción de apoyo y acompañamiento.

La literatura reciente enfatiza que la satisfacción no reemplaza otros indicadores, pero sí ofrece una lectura complementaria de la calidad educativa.

Las dimensiones de la calidad educativa —relevancia, pertinencia y eficacia— constituyen la base del análisis clásico. Al integrarse con conceptos contemporáneos como equidad, impacto y satisfacción, permiten comprender la calidad como un fenómeno multidimensional que articula:

- resultados (eficacia),
- adecuación (pertinencia),
- relevancia formativa (relevancia),
- justicia social (equidad),
- proyección institucional (impacto),
- y experiencia del estudiante (satisfacción).

Esta comprensión integral es esencial para evaluar la calidad educativa en el contexto universitario actual y servirá de referencia para el análisis del caso de estudio que se desarrollará en capítulos posteriores.

2.2.3. Factores institucionales que determinan la calidad: currículo, gestión docente, recursos, innovación, evaluación y mejora continua.

La calidad educativa en la educación superior no depende únicamente del desempeño individual de los docentes o del esfuerzo aislado de los estudiantes. Es el resultado de un entramado institucional donde diversos factores interactúan de manera articulada para generar procesos formativos sólidos, pertinentes y transformadores. Entre los factores más determinantes se encuentran el currículo, la gestión docente, los recursos académicos e infraestructurales, la innovación educativa, y los sistemas de evaluación y mejora continua. Cada uno de estos elementos constituye una pieza fundamental en la construcción de una educación de calidad, entendida —como señala el texto base— como un proceso en el que *“los recursos son suficientes y están aprovechados de manera adecuada para que la educación sea equitativa y eficaz”*.

1. El currículo como eje articulador de la formación

El currículo es uno de los componentes institucionales más influyentes sobre la calidad educativa, pues define qué se enseña, cómo se enseña y con qué propósito se enseña. En la educación superior, un currículo de calidad debe cumplir con tres condiciones esenciales:

- **Actualización permanente**, para responder al avance del conocimiento y a las demandas del mercado laboral.
- **Coherencia interna**, garantizando que objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones formen un sistema integrado.
- **Flexibilidad**, permitiendo adaptaciones a diversos perfiles estudiantiles y a contextos cambiantes.

La relevancia y pertinencia de un currículo determinan la capacidad de la universidad para formar profesionales capaces de responder a los desafíos de la sociedad

contemporánea, cumpliendo así con el principio de calidad como *“satisfacción de las necesidades del individuo y de la sociedad”*.

2. Gestión docente: selección, formación, desempeño y clima institucional

La calidad educativa está estrechamente vinculada con la calidad del cuerpo docente. Esto incluye no solo el desempeño individual —analizado en el capítulo anterior— sino también la **gestión institucional del profesorado**: cómo se selecciona, cómo se capacita, cómo se evalúa y cómo se promueven sus oportunidades de desarrollo.

El texto base advierte que en el Perú *“no existe un perfil por competencias del docente universitario”*, lo que revela una debilidad estructural en la gestión docente. Un sistema de gestión docente de calidad debe contemplar:

- procesos transparentes y rigurosos de selección,
- formación inicial y continua en pedagogía y tecnología,
- evaluación docente integral y no punitiva,
- incentivos a la innovación y a la investigación,
- clima organizacional respetuoso y colaborativo.

La experiencia internacional demuestra que los sistemas educativos de mayor calidad poseen mecanismos institucionales sólidos para acompañar y desarrollar a su profesorado.

3. Recursos académicos e infraestructura: la base material de la calidad

Los recursos institucionales —físicos, tecnológicos y académicos— constituyen otro factor determinante de la calidad. Aunque el aprendizaje depende en gran medida de la docencia, también requiere condiciones adecuadas para desarrollarse: aulas equipadas, bibliotecas físicas y digitales, laboratorios, plataformas virtuales, conectividad y servicios de apoyo.

El texto revisado recuerda que la calidad educativa se ve comprometida cuando los recursos no se utilizan adecuadamente o son insuficientes. En este sentido, la calidad requiere:

- ambientes accesibles y seguros,
- tecnologías adecuadas y actualizadas,
- laboratorios funcionales,
- servicios académicos eficientes (tutorías, bienestar, asesorías),
- recursos educativos pertinentes.

Sin estos elementos, incluso los mejores modelos pedagógicos pueden verse limitados en su capacidad de generar aprendizajes significativos.

4. Innovación educativa: transformación pedagógica permanente

La innovación constituye hoy un factor central en la calidad educativa. La educación superior se encuentra en transición hacia modelos híbridos, digitales, flexibles y centrados en el estudiante. La pandemia aceleró este proceso, demostrando que la capacidad de adaptarse es esencial para sostener la calidad.

La innovación educativa incluye:

- metodologías activas (ABP, aprendizaje servicio, simulaciones),
- integración de tecnologías digitales,
- actualización continua del profesorado,
- diseño de experiencias formativas basadas en competencias,
- promoción del pensamiento crítico y creativo,
- entornos de aprendizaje colaborativos.

Autores contemporáneos señalan que la innovación no debe entenderse como moda pedagógica, sino como respuesta intencionada a las necesidades del aprendizaje profundo. Una institución que promueve la innovación demuestra compromiso con el mejoramiento de su calidad educativa.

5. Evaluación institucional y mejora continua

La evaluación y la mejora continua constituyen el núcleo del aseguramiento de la calidad. Según el texto original, la evaluación es clave para determinar “*en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos*”, una idea que se aplica tanto al nivel docente como al institucional.

Los sistemas de evaluación institucional deben incluir:

- autoevaluaciones periódicas,
- análisis de indicadores de rendimiento,
- seguimiento a egresados,
- encuestas de satisfacción estudiantil,
- evaluación del currículo y de los programas académicos,
- auditorías internas y externas,
- retroalimentación constante a docentes, estudiantes y autoridades.

La mejora continua implica interpretar los resultados de estas evaluaciones y promover acciones correctivas, preventivas y estratégicas. En los modelos internacionales, este proceso es entendido como un ciclo permanente, no como una actividad ocasional.

La calidad solo puede sostenerse en el tiempo si existe una cultura institucional orientada a revisar, corregir y fortalecer sus prácticas.

Estos factores institucionales —currículo, gestión docente, recursos, innovación y evaluación continua— conforman la estructura esencial mediante la cual las

universidades construyen y garantizan la calidad educativa. Cada factor se complementa con los otros: un currículo actualizado requiere docentes capacitados; la innovación necesita recursos; la evaluación da sentido a la mejora continua.

La calidad educativa, en consecuencia, no puede abordarse de manera fragmentada. Es un entramado institucional complejo que demanda coherencia, compromiso y visión compartida.

El análisis de la calidad educativa en la educación superior revela un concepto dinámico, multidimensional y en continua transformación. A lo largo de este capítulo se ha mostrado que la calidad no puede definirse únicamente desde un enfoque técnico ni reducirse a indicadores cuantitativos, sino que constituye la síntesis de múltiples procesos pedagógicos, organizacionales y éticos que buscan asegurar que la formación ofrecida responda verdaderamente a las necesidades del estudiante y de la sociedad. El texto base ya anticipaba esta complejidad al señalar que la calidad se logra cuando *“los procesos satisfacen las necesidades del individuo y de la sociedad en general”* y cuando se garantiza que la educación sea *“equitativa y eficaz”*. Estas ideas se amplían al incorporar perspectivas contemporáneas que incluyen la pertinencia, la equidad, el impacto y la experiencia estudiantil como dimensiones fundamentales para comprender la calidad.

La revisión de los antecedentes nacionales e internacionales permitió visibilizar cómo el concepto ha evolucionado desde una noción centrada en recursos y control administrativo hacia un enfoque más holístico que reconoce la importancia del currículo, la gestión docente, la innovación, la infraestructura y los mecanismos de aseguramiento de la calidad. Los modelos globales, impulsados por organismos como UNESCO, OECD o ENQA, coinciden en que la calidad es un proceso institucional que requiere participación de toda la comunidad universitaria, transparencia, evaluación sistemática y un compromiso inequívoco con la mejora continua. Estas perspectivas han redefinido el papel de las universidades en el siglo XXI, situándolas como agentes responsables no solo de formar profesionales competentes, sino también de contribuir al desarrollo sostenible y al bienestar social.

Asimismo, las nociones básicas desarrolladas en este capítulo demostraron que la calidad educativa es inseparable del desempeño docente, del currículo y de la provisión

de recursos adecuados. La relevancia, la pertinencia y la eficacia —dimensiones centrales recogidas en el texto original— encuentran hoy ampliaciones necesarias en la equidad, el impacto y la satisfacción estudiantil, que reflejan de manera más completa las expectativas contemporáneas respecto a la educación superior. Estos enfoques permiten entender que la calidad no es un atributo aislado de un curso o de un docente, sino un entramado institucional complejo que articula propósitos, procesos y resultados.

Finalmente, la discusión sobre los factores institucionales destacó que la calidad educativa es responsabilidad de todo el sistema universitario. Para garantizarla, no basta con evaluar a los docentes o actualizar el currículo; se requiere una visión estratégica que integre gestión académica, liderazgo institucional, innovación pedagógica y una cultura consolidada de autoevaluación y mejora continua. La calidad, entendida como un proceso vivo, demanda decisiones informadas, políticas sostenidas y la participación activa de estudiantes, docentes, autoridades y actores externos.

Este capítulo ofrece, así, un marco teórico robusto que permite comprender la complejidad de la calidad educativa en la educación superior y que prepara el terreno para el análisis del caso de estudio. En el siguiente capítulo se integrarán los fundamentos sobre desempeño docente y calidad educativa en un análisis empírico que permitirá observar cómo estos conceptos se relacionan en la práctica y cómo los resultados obtenidos pueden contribuir al desarrollo de políticas de mejora y fortalecimiento institucional.

CAPÍTULO III

CASO DE ESTUDIO: DESEMPEÑO DOCENTE Y CALIDAD EDUCATIVA EN LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN, FINANZAS Y NEGOCIOS GLOBALES (TELESUP)

El análisis de la calidad educativa adquiere pleno sentido cuando se examina en contextos concretos donde intervienen actores reales, condiciones institucionales específicas y procesos formativos situados. Después de haber desarrollado los fundamentos teóricos del desempeño docente y de la calidad educativa, este capítulo se centra en el estudio aplicado realizado en la carrera profesional de Administración, Finanzas y Negocios Globales de la Universidad Privada TELESUP, modalidad presencial, durante el año 2018. Este caso permite observar cómo los conceptos previamente analizados se manifiestan en la práctica educativa y de qué manera interactúan en un entorno universitario particular.

La institución en cuestión representa un espacio relevante para examinar la relación entre desempeño docente y calidad educativa, dado que integra una alta diversidad estudiantil, un cuerpo docente numeroso y procesos formativos en áreas de gestión, economía y negocios globales. Además, el estudio se sitúa en un momento clave para la educación superior peruana, marcado por la creciente demanda de regulación, aseguramiento de la calidad y profesionalización docente. En un contexto en el que — como señala la revisión teórica— no existe aún un perfil claramente estandarizado del docente universitario y donde la calidad educativa es un “problema latente” en el país, resulta pertinente comprender cómo se configura esta relación en una carrera que forma profesionales destinados a desempeñarse en ámbitos altamente competitivos.

Este capítulo presenta la metodología utilizada, los instrumentos aplicados y los resultados obtenidos mediante técnicas de análisis estadístico. El estudio se fundamenta en un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de tipo transeccional, orientado a identificar la relación entre el desempeño docente —medido a través de capacidades pedagógicas, relaciones interpersonales y prácticas de evaluación— y la calidad

educativa —expresada en términos de relevancia, pertinencia y eficacia—. A través de encuestas aplicadas a docentes y estudiantes, complementadas con procesos de validación y confiabilidad de los instrumentos, se establecen patrones de correlación que permiten comprender cómo se articulan ambas variables.

El caso de estudio no solo aporta evidencia empírica a los marcos conceptuales desarrollados en los capítulos anteriores, sino que también permite reflexionar sobre los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior en su búsqueda por elevar los estándares de calidad. Al analizar los resultados y su interpretación, este capítulo contribuye a una comprensión más profunda del rol del docente como agente clave en la calidad educativa, así como de los aspectos institucionales que potencian o limitan dicho impacto. A partir de esta evidencia, se podrán identificar oportunidades de mejora, líneas de acción y posibles implicancias para futuras investigaciones.

3.1. Metodología del estudio

El caso de estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico cuantitativo, orientado a describir y analizar la relación existente entre el desempeño docente y la calidad educativa en la carrera de Administración, Finanzas y Negocios Globales de la Universidad Privada TELESUP. Debido a la naturaleza de las variables examinadas y a la intención de establecer niveles de asociación entre ellas, se optó por un diseño metodológico que permitiera observar la realidad tal como ocurre, sin manipulación ni control de los factores involucrados.

En términos de su **tipo**, la investigación se inscribe dentro del paradigma descriptivo-explicativo, ya que busca caracterizar las dimensiones del desempeño docente y su vínculo con los componentes de la calidad educativa, para posteriormente explicar la relación que emerge entre ambas variables. Desde la perspectiva del **nivel investigativo**, el estudio se clasifica como básico y de carácter teórico, pues su finalidad principal es comprender la relación entre los fenómenos analizados y aportar al cuerpo de conocimientos existentes sin intervenir en el contexto educativo.

El **diseño empleado** fue no experimental y de corte transeccional. Esto significa que los datos fueron recolectados en un único momento, describiendo la situación observada en el año 2018 y permitiendo establecer correlaciones sin inferir causalidad

directa. Este tipo de diseño resulta especialmente pertinente para estudios que buscan explorar relaciones entre variables en contextos naturales, como ocurre en este caso, donde el desempeño docente y la calidad educativa se examinan tal como se desarrollan en la práctica cotidiana de la institución.

La **población** estuvo conformada por todos los estudiantes y docentes pertenecientes a la carrera profesional mencionada. En total, se consideró a 1,800 estudiantes y 94 docentes de la modalidad presencial. A partir de esta población, se determinó la **muestra** mediante un cálculo estadístico para el caso de los estudiantes, obteniéndose un total de 317 participantes, lo que asegura un nivel de representatividad adecuado. En el caso de los docentes, se aplicó un muestreo censal, incorporándose la totalidad de los 94 profesores, garantizando así una visión completa del desempeño docente desde la perspectiva institucional.

Para la recolección de datos se utilizaron **encuestas estructuradas**, aplicadas mediante cuestionarios diseñados específicamente para medir tanto el desempeño docente como la calidad educativa. El instrumento sobre desempeño docente incluía ítems relacionados con capacidades pedagógicas, relaciones interpersonales y prácticas de evaluación del aprendizaje. Por su parte, el instrumento sobre calidad educativa abordaba aspectos vinculados con la relevancia, la pertinencia y la eficacia del proceso formativo. Ambos cuestionarios emplearon escalas de respuesta tipo Likert, adecuadas para captar grados de frecuencia o intensidad en percepciones y prácticas.

Con el fin de asegurar la rigurosidad de los instrumentos, se evaluó su **confiabilidad** mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos mostraron niveles aceptables de consistencia interna: el cuestionario de desempeño docente alcanzó un coeficiente alfa de 0.616, y el de calidad educativa obtuvo un valor de 0.626. Aunque estos valores indican confiabilidad moderada, resultan adecuados para estudios exploratorios en ciencias sociales donde las variables presentan componentes subjetivos y multidimensionales.

Asimismo, se verificó la **validez** de los instrumentos a través de análisis factoriales exploratorios. En ambos casos, las pruebas de adecuación muestral (KMO) y las pruebas de esfericidad de Bartlett confirmaron que los ítems se agrupan

coherentemente alrededor de las dimensiones teóricas propuestas, demostrando que los cuestionarios evalúan de manera efectiva las categorías que se pretendían medir. Dichos análisis evidenciaron que cada instrumento es unidimensional dentro de cada constructo, lo que respalda su uso en la investigación.

El procesamiento de los datos recolectados se realizó empleando software estadístico especializado, lo que permitió aplicar tanto técnicas descriptivas como procedimientos inferenciales, con énfasis en el coeficiente rho de Spearman para determinar el grado de relación entre las variables de estudio.

En conjunto, la metodología descrita ofrece un marco sólido para comprender la articulación entre desempeño docente y calidad educativa, proporcionando las bases empíricas necesarias para el análisis posterior de resultados.

3.2. Resultados descriptivos e inferenciales.

El análisis de los datos obtenidos en el estudio realizado en la carrera de Administración, Finanzas y Negocios Globales de la Universidad Privada TELESUP permite comprender cómo se manifiestan en la práctica los niveles de desempeño docente y los indicadores de calidad educativa. A partir de la información recolectada mediante los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes, se realizó una serie de procedimientos estadísticos que combinan la descripción de las respuestas con el análisis inferencial orientado a identificar relaciones significativas entre las variables estudiadas.

Los **resultados descriptivos** ofrecen un panorama inicial sobre el comportamiento de cada dimensión evaluada: capacidades pedagógicas, relaciones interpersonales, prácticas de evaluación en el caso del desempeño docente; y relevancia, pertinencia y eficacia en lo referente a la calidad educativa. Estos resultados permiten observar tendencias, frecuencias y patrones que caracterizan las percepciones y prácticas dentro del contexto educativo analizado. Asimismo, proporcionan una visión general del estado de ambas variables antes de establecer cualquier contraste o relación entre ellas.

Posteriormente, mediante los **análisis inferenciales**, se determinaron los niveles de asociación entre el desempeño docente y la calidad educativa, así como entre cada una de sus dimensiones específicas. Para ello se empleó el coeficiente rho de Spearman,

técnica apropiada para variables ordinales y para estudios en los que se busca establecer relaciones sin asumir distribuciones normales. Estos análisis permiten identificar en qué medida el desempeño docente incide en los indicadores de calidad educativa y si dicha relación es estadísticamente significativa.

El cruce entre los resultados descriptivos e inferenciales permite comprender no solo cómo se comportan las variables por separado, sino también cómo se articulan entre sí dentro del contexto institucional estudiado. Esta sección presenta, por tanto, una lectura integrada que combina evidencia numérica con interpretación analítica, ofreciendo una comprensión sólida del fenómeno investigado y preparando el terreno para la discusión final de los hallazgos.

Después de la aplicación de nuestros instrumentos de recolección de información (cuestionarios) a nuestra muestra, realizamos el procesamiento y análisis de la información con la finalidad de proceder a describir y correlacionar de acuerdo al objetivo y tipo de diseño de nuestra investigación.

En las siguientes tablas se aprecia el comportamiento de nuestras variables:

Variable 1. Desempeño profesional docente

Dimensión 1. Capacidad pedagógica

Tabla 1: *Frecuencia de Capacidad pedagógica*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
capacidad pedagógica baja	61	19.2	19.2	19.2
capacidad pedagógica moderada	221	69.7	69.7	89.0
capacidad pedagógica óptima	35	11.0	11.0	100.0
Total	317	100.0	100.0	

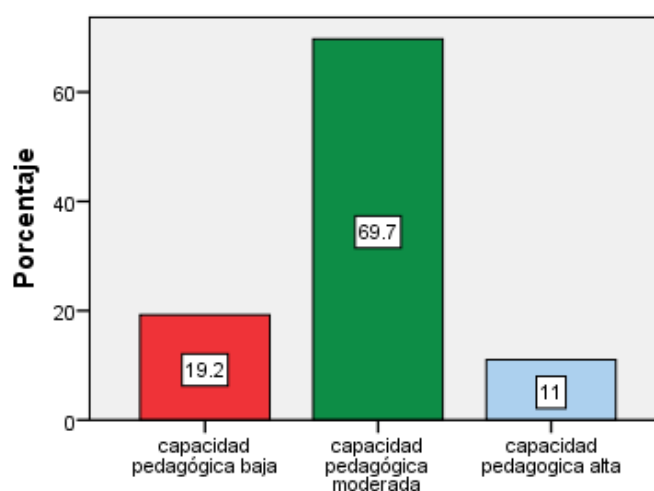


Figura 1: Capacidad pedagógica

ANÁLISIS: Los resultados que obtuvimos indican que el 19,2% de los estudiantes opina que hay una baja capacidad pedagógica de los docentes, el 69,7% presenta una moderada capacidad pedagógica y el 11% de los estudiantes considera que la capacidad pedagógica del docente es óptima.

Dimensión 2. Relaciones interpersonales

Tabla 2: Frecuencia de Relaciones interpersonales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
deficientes relaciones interpersonales	37	11.7	11.7	11.7
poco eficiente relaciones interpersonales	232	73.2	73.2	84.9
eficientes relaciones interpersonales	48	15.1	15.1	100.0
Total	317	100.0	100.0	

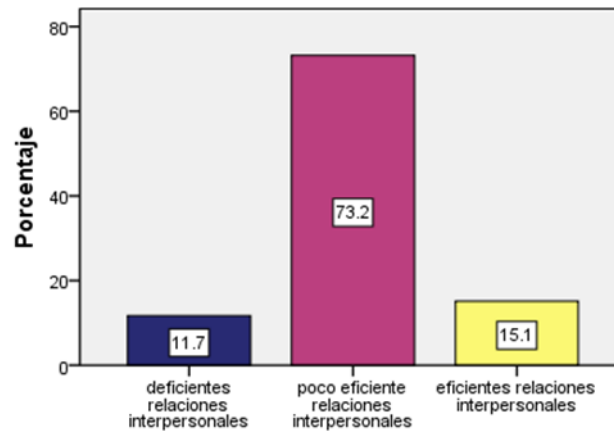


Figura 2: Relaciones interpersonales

ANÁLISIS: Los resultados que obtuvimos indican que el 11,7% de los estudiantes indica que son deficientes las relaciones interpersonales de los docentes, el 73,2% presenta moderadas relaciones interpersonales y el 15,1% de los estudiantes considera que existe eficientes relaciones interpersonales.

Dimensión 3. Evaluación

Tabla 3: *Frecuencia de Evaluación*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente evaluación	103	32.5	32.5
	poco eficiente evaluación	186	58.7	91.2
	eficiente evaluación	28	8.8	100.0
Total	317	100.0	100.0	

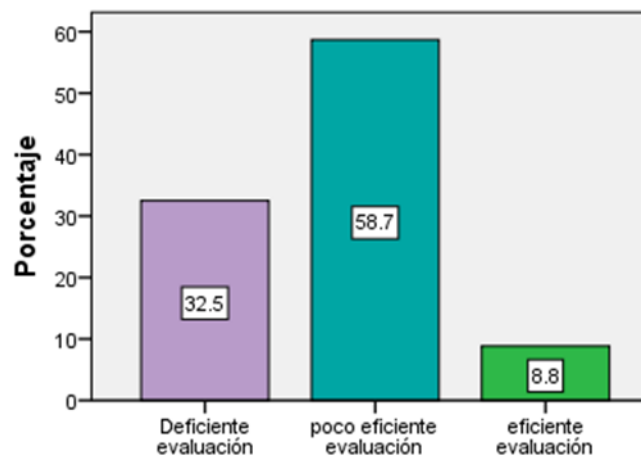


Figura 3: Evaluación

ANÁLISIS: Los resultados que obtuvimos indican que el 32,5% de los estudiantes opinan que los docentes tienen una deficiente evaluación, el 58,7% es poco eficiente su evaluación y el 8,8% de los estudiantes considera que los docentes presentan una eficiente evaluación.

Variable: Desempeño docente

Tabla 4: *Frecuencia de Desempeño docente*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente desempeño docente	40	12.6	12.6
	poco eficiente desempeño docente	206	65.0	77.6
	eficiente desempeño docente	71	22.4	100.0
	Total	317	100.0	100.0

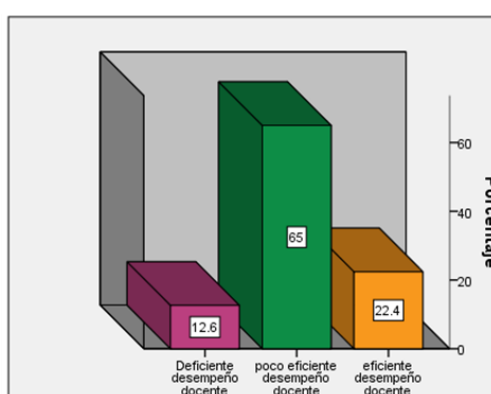


Figura 4: Desempeño profesional

ANÁLISIS: Los resultados que obtuvimos indican que el 12,6% de los estudiantes opina que los docentes presentan un deficiente desempeño, el 65% indica que es poco eficiente desempeño docente y el 22,4% de los estudiantes considera que desarrolla un eficiente desempeño docente.

Variable 2. Calidad educativa

Dimensión 1. Relevancia en la calidad educativa

Tabla 5: *Frecuencia de Relevancia en la calidad educativa*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Validos	No es relevante la calidad educativa	50	53.2	53.2
	Es poco relevante la calidad educativa	32	34.0	87.2
	Es relevante la calidad educativa	12	12.8	100.0
Total	94	100.0	100.0	

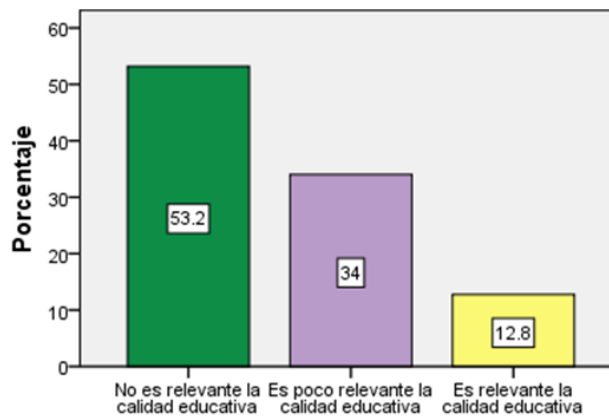


Figura 5: Relevancia en la calidad educativa

ANÁLISIS: Los resultados que obtuvimos indican que el 53,2% de los docentes indica que no es relevante la calidad educativa, el 34% indica que es poco relevante la calidad educativa y el 12,8% considera que es relevante la calidad educativa.

Dimensión 2. Pertinencia en la calidad educativa

Tabla 6: *Frecuencia de Pertinencia en la calidad educativa*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No existe pertinencia en la calidad educativa	32	34.0	34.0
	Existe poca pertinencia en la calidad educativa	46	48.9	83.0
	Existe pertinencia en la calidad educativa	16	17.0	100.0
	Total	94	100.0	100.0

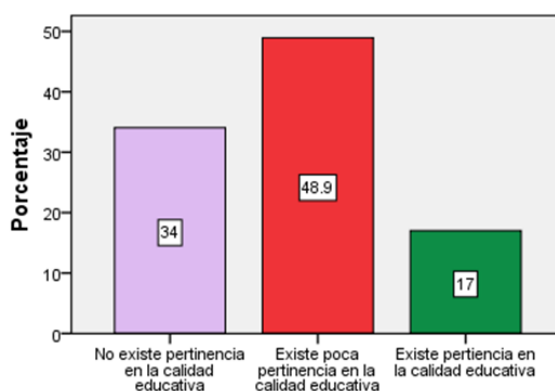


Figura 6: Pertinencia en la calidad educativa

ANÁLISIS: Los resultados que obtuvimos indican que el 34% de los docentes indica que no existe pertinencia en la calidad educativa y el 17% considera que existe pertinencia en la calidad educativa.

Dimensión 3. Eficacia en la calidad educativa

Tabla 7: *Frecuencia de la eficacia en la calidad educativa*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No existe eficacia en la calidad educativa	33	35.1	35.1
	Existe poca eficacia en la calidad educativa	44	46.8	81.9
	Existe eficacia en la calidad educativa	17	18.1	100.0
	Total	94	100.0	100.0

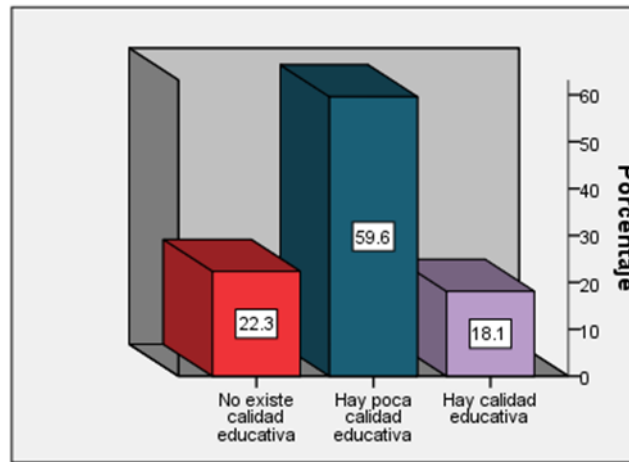


Figura 7: Eficacia en la calidad educativa

ANÁLISIS: Los resultados que obtuvimos indican que el 35,1% de los docentes indica que no existe eficacia en la calidad educativa y el 46,8% considera que existe poca eficacia en la calidad educativa y el 18,1% considera que existe eficacia en la calidad educativa.

Variable 2. Calidad educativa

Tabla 8: Frecuencia de la calidad educativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No existe calidad educativa	21	22.3	22.3
	Hay poca calidad educativa	56	59.6	81.9
	Hay calidad educativa	17	18.1	100.0
Total	94	100.0	100.0	

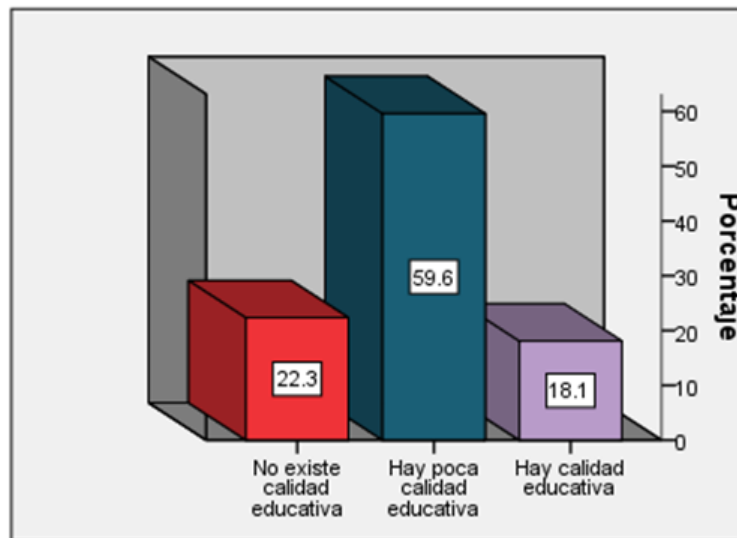


Figura 8: Calidad educativa

Los resultados que obtuvimos indican que el 22,3% de los docentes indica que no existe calidad educativa y el 59,6% considera que existe poca calidad educativa y el 18,1% considera que existe calidad educativa

Nivel inferencial

1. Prueba estadística para la determinación de la normalidad

Analizaremos los resultados considerando:

- El tipo de distribución que presentan los datos a nivel de los datos de la encuesta sobre Calidad educativa y Desempeño profesional docente con prueba de Kolmogorov – Smirnov midiendo la concordancia frente a la distribución de datos y teórica.
- Con el valor obtenido en la prueba de distribución, identificaremos el uso de estadísticos paramétricos (r de Pearson) o no paramétricos sean (Rho de Spearman, Chi cuadrado).

Prueba de normalidad

Variable 1: Desempeño docente

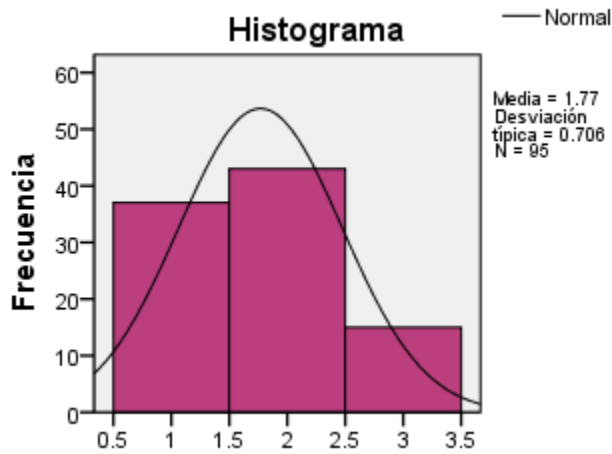


Figura 9: Histograma de Desempeño docente

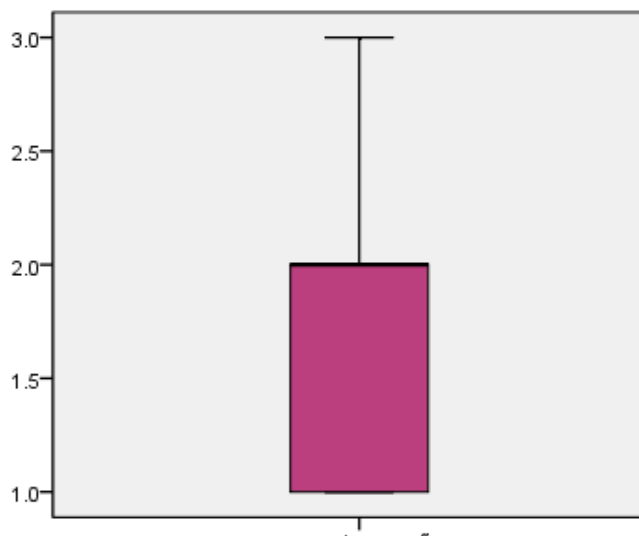


Figura 10: Caja y bigote de Desempeño docente

Variable 2: Calidad educativa

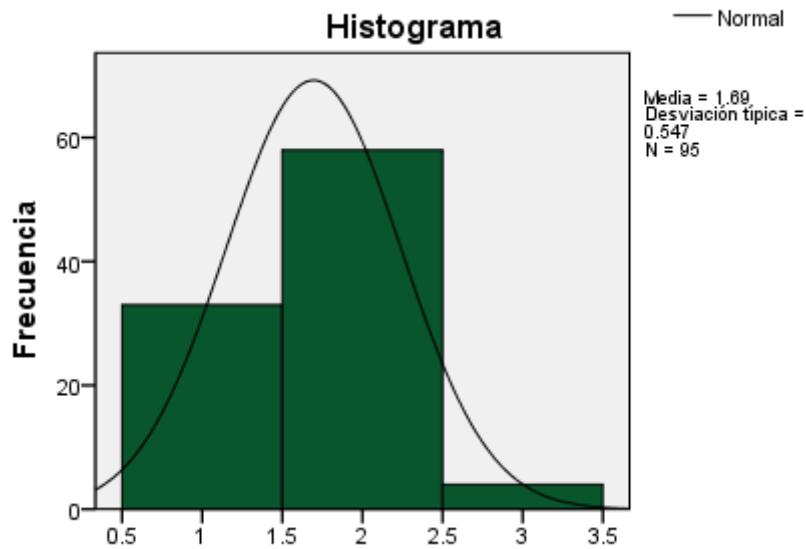


Figura 11: Histograma de calidad educativa

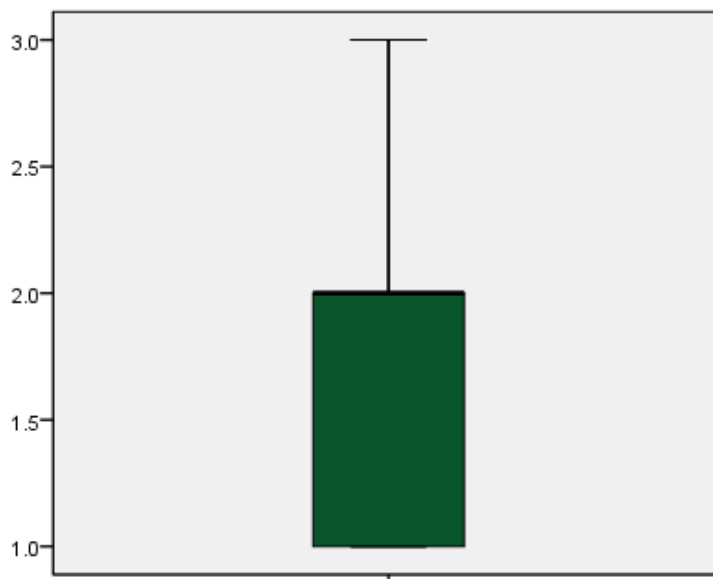


Figura 12: Caja y bigote de Calidad educativa

Tabla 9: *Prueba de Normalidad*

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Docente	.341	317	.000	.746	317	.000
Calidad	.303	94	.000	.784	94	.000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Prueba de hipótesis de la normalidad

H0: Los datos de las variables Desempeño docente y Calidad educativa, SI provienen de una población con distribución normal.

H1: Los datos de las variables Desempeño docente y Calidad educativa, No provienen de una población con normalmente distribuida.

Realizamos el siguiente análisis:

INSTRUMENTOS DE REPRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN		
Diagrama de Cajas y Bigotes	Histograma con curva Normal	normalidad de Kolmogorov – Smirnov
Desempeño docente (V1)	Calidad educativa (V2)	
Ambas variables tienen un nivel de probabilidad de (V1 p-valor >0.005 y V2 p-valor=0.000) menor al nivel de significancia de 0,05, por lo que se puede aceptar Hipótesis alterna, considerando que para el siguiente trabajo se utilizará una prueba No paramétrica; por lo cual utilizaremos la correlación de Spearman.		

2. Prueba de hipótesis

Para determinar el Nivel inferencial: Análisis de correlación y prueba de hipótesis.

Cuando probamos una hipótesis la sometemos a contraste, para así el coeficiente de correlación cuantifique la correlación entre dos variables, de existir esta.

Para ello usamos un coeficiente de tipo “rho” de Spearman cuando los datos no tienen agrupación, este coeficiente mide la magnitud y dirección de la correlación entre variables continuas a nivel de intervalos y es el más usado en investigación psicológica, sociológica y educativa.

Así se produce una variación entre +1 (correlación significativa positiva) y – (correlación negativa perfecta). De ser 0 el coeficiente significa que la correlación entre variables no existe. El estándar del coeficiente está en tablas a niveles de significación de 0.05 (95% de confianza y 5% de probabilidad de error) y 0.01 (99% de confianza y 1% de probabilidad de error) y grados de libertad determinados.

Magnitudes de correlación del coeficiente de correlación “rho” de Spearman

Tabla 10: *Valores de la Correlación del coeficiente “rho” de Spearman*

Valor del coeficiente	Magnitud de correlación
Entre 0.0 – 0.20	Correlación mínima
Entre 0.20 – 0.40	Correlación baja
Entre 0.40 - 0.60	Correlación Moderada
Entre 0.60 – 0.80	Correlación buena
Entre 0.80 – 1.00	Correlación muy buena

Fuente: “Estadística aplicada a la educación y a la psicología” de Cipriano Ángeles (1992).

HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

Hipótesis Especifica 1

Hipótesis planteada:

1.- En la medida que haya una adecuada capacidad pedagógica del docente, mejora la calidad educativa en la carrera profesional de Administración, Finanzas y Negocios Globales en la modalidad presencial de la Universidad Privada TELESUP

Hipótesis Nula

No existe relación significativa entre la capacidad pedagógica del docente con la calidad educativa en la carrera profesional de Administración, Finanzas y Negocios Globales en la modalidad presencial de la Universidad Privada TELESUP

Tabla 11: Relación entre Capacidad pedagógica y Relevancia de la calidad educativa

		Capacidad	Relevancia
Rho de Spearman	Capacidad	Coefficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.000
		N	94
	Relevancia	Coefficiente de correlación	.835**
		Sig. (bilateral)	.000
		N	94

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

CONCLUSIÓN:

Hipótesis valida, en la medida que haya una adecuada capacidad pedagógica del docente, mejora la calidad educativa en la carrera profesional de Administración, Finanzas y Negocios Globales en la modalidad presencial de la Universidad Privada.

Hipótesis Especifica 2

Hipótesis planteada:

2.- En la medida que las relaciones interpersonales de los docentes sean óptimas, mejora la calidad educativa en la carrera profesional de Administración, Finanzas y Negocios Globales en la modalidad presencial de la Universidad Privada TELESUP

Hipótesis Nula:

No existe relación significativa entre las relaciones interpersonales de los docentes con la calidad educativa en la carrera profesional de Administración, Finanzas y Negocios Globales en la modalidad presencial de la Universidad Privada TELESUP

Tabla 12: Relación entre relaciones interpersonales con la pertinencia de la calidad educativa

		Relaciones	Pertinencia
Rho de Spearman	relaciones	Coefficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.839**
	pertinencia	N	317
		Coefficiente de correlación	.839**
		Sig. (bilateral)	.000
		N	94

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

CONCLUSIÓN:

Hipótesis valida, en la medida que la relación interpersonal de los docentes sea óptima, mejora la calidad educativa en la carrera profesional de Administración, Finanzas y Negocios Globales en la modalidad presencial de la Universidad Privada TELESUP

Hipótesis Especifica 3

Hipótesis Planteada:

3.- En la medida que la evaluación del docente sea constante, mejora la calidad educativa en la carrera profesional de Administración, Finanzas y Negocios Globales en la modalidad presencial de la Universidad Privada TELESUP

Hipótesis Nula:

No existe relación significativa entre la evaluación del docente con la eficacia de la calidad educativa en la carrera profesional de Administración, Finanzas y Negocios Globales en la modalidad presencial de la Universidad Privada TELESUP

Tabla 13: Relación entre la Evaluación docente con la Eficacia de la calidad

		Evaluación	Eficacia
Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	1.000
	evaluación	Sig. (bilateral)	.919**
		N	.000
		N	94
		Coefficiente de correlación	.919**
	eficacia	Sig. (bilateral)	1.000
	N	.000	
	N	94	94

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
educativa

CONCLUSIÓN:

Hipótesis valida, en la medida que la evaluación del docente sea constante, mejora la calidad educativa de la carrera profesional de Administración, Finanzas y Negocios Globales en la modalidad presencial de la Universidad Privada TELESUP

Hipótesis General

Hipótesis Planteada:

En la medida que el desempeño docente sea óptimo, mejora la calidad educativa en la carrera profesional de Administración, Finanzas y Negocios Globales en la modalidad presencial de la Universidad Privada TELESUP

Hipótesis Nula:

No existe relación directa y significativa entre el desempeño docente con la calidad educativa en la carrera profesional de Administración, Finanzas y Negocios Globales en la modalidad presencial de la Universidad Privada TELESUP

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

Ho: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Resultados:

Tabla 14: Relación entre Desempeño docente y Calidad educativa

		Desempeño	Calidad
Rho de Spearman	Desempeño	Coefficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.000
		N	317
	Calidad	Coefficiente de correlación	.937**
		Sig. (bilateral)	.000
		N	317

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Del cuadro adjunto podemos observar que el p-valor = 0,000 ($p < 0.05$) por lo tanto rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que existe correlación entre las variables Desempeño docente y la calidad educativa

3.3 Análisis y discusión de la relación entre variables.

El análisis de la relación entre el desempeño docente y la calidad educativa constituye el eje central de este estudio, ya que permite comprender hasta qué punto las prácticas pedagógicas, las interacciones humanas y los procesos evaluativos del profesorado influyen en la experiencia formativa de los estudiantes. Los resultados obtenidos a través del coeficiente rho de Spearman ofrecen evidencia estadística clara

sobre la naturaleza de esta relación y permiten articular dichos hallazgos con los fundamentos teóricos desarrollados en capítulos anteriores.

Desde una perspectiva general, el análisis inferencial reveló una correlación muy alta entre el desempeño docente y la calidad educativa, con un valor de $\rho = 0.937$ y un nivel de significancia $p = 0.000$, inferior al umbral de 0.05. Esta correlación indica que ambas variables se encuentran estrechamente vinculadas y que, en la medida en que los docentes exhiben mejores capacidades pedagógicas, habilidades interpersonales y prácticas evaluativas coherentes, los estudiantes perciben mayores niveles de relevancia, pertinencia y eficacia en su formación. Como expresa el texto original, estos resultados “nos permiten evidenciar que el Desempeño docente y la Calidad educativa se encuentran relacionada”, confirmando la relación directa y significativa entre ambas dimensiones educativas.

Este hallazgo empírico coincide plenamente con las teorías analizadas previamente. En los fundamentos sobre desempeño docente se resaltó que la enseñanza universitaria implica no solo transmitir información, sino generar ambientes de aprendizaje efectivos, comunicar con claridad, orientar procesos cognitivos y emocionales, y aplicar estrategias pedagógicas adecuadas. Montenegro Aldana, citado en el texto base, sostiene que el desempeño docente es “un conjunto de acciones concretas para la formación de personas íntegras y competentes”. Por su parte, diversos modelos internacionales de evaluación docente enfatizan que la planificación, la gestión del aula, la relación con los estudiantes y la evaluación del aprendizaje constituyen dimensiones determinantes del impacto educativo. La correlación estadística obtenida en este estudio confirma que estos elementos no solo son teóricamente importantes, sino realmente influyentes en la práctica universitaria.

Al analizar la relación entre cada dimensión específica, los resultados también mostraron asociaciones muy altas. La **capacidad pedagógica** del docente obtuvo un valor de $\rho = 0.835$ en su relación con la **relevancia de la calidad educativa**. Esto indica que la claridad en la exposición, la planificación coherente, el dominio de contenidos y la capacidad de generar aprendizajes significativos influyen de manera directa en la percepción de los estudiantes respecto al valor formativo de sus estudios. El texto original ya señalaba que la capacidad pedagógica es crucial, afirmando que “las estrategias

didácticas son las que más impactan el aprendizaje de los estudiantes”. Esta coincidencia entre teoría, evidencia nacional previa y resultados del presente caso respalda la conclusión de que una docencia sólida en términos pedagógicos constituye un factor indispensable para la calidad universitaria.

La segunda relación significativa se observa entre las **relaciones interpersonales del docente y la pertinencia de la calidad educativa**, con un valor de $\rho = 0.839$. Este resultado confirma que la forma en que el docente interactúa con sus estudiantes —su nivel de empatía, respeto, apertura al diálogo y capacidad de generar un clima emocional adecuado— es fundamental para que los estudiantes perciban su educación como significativa y acorde con sus características personales. El texto base indica que *“el nivel de conocimiento, preocupación y comprensión de los problemas sociales y personales de sus alumnos”* constituye una dimensión clave del desempeño docente. De igual manera, la bibliografía contemporánea subraya que la pertinencia requiere que la enseñanza se adapte a la diversidad estudiantil, y este hallazgo lo reafirma empíricamente: cuando el docente reconoce la individualidad del estudiante, la calidad se vuelve más humana, cercana y contextualizada.

La tercera relación analizada revela un valor de $\rho = 0.919$ entre la **evaluación docente y la eficacia de la calidad educativa**, lo que indica que la manera en que el profesor evalúa —su justicia, claridad, consistencia, retroalimentación y uso de criterios adecuados— influye profundamente en la percepción de logro académico. El texto original lo expresa al afirmar que *“la evaluación constituye una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico”*. En otras palabras, la evaluación no es un evento aislado, sino un proceso pedagógico integral que orienta, regula y potencia el aprendizaje. Esta relación estadística confirma que, cuando los docentes aplican evaluaciones coherentes con los objetivos del curso, los estudiantes perciben mayores niveles de eficacia en su formación.

En conjunto, estos resultados no solo confirman la hipótesis general del estudio —que *“en la medida que el desempeño docente sea óptimo, mejora la calidad educativa”*—, sino que amplían la comprensión de cómo y por qué esta relación se produce. La docencia universitaria es un acto complejo donde convergen dimensiones técnicas, comunicativas, éticas y humanas. Cuando estas dimensiones se articulan de

manera adecuada, generan un impacto directo en la calidad de los aprendizajes y en la experiencia formativa global de los estudiantes. Por ello, la correlación muy alta hallada en este estudio no debe interpretarse únicamente como un dato estadístico, sino como una evidencia profunda del papel central que desempeña el docente en la construcción de instituciones educativas más sólidas y pertinentes.

En línea con la literatura internacional, estos hallazgos reafirman que un sistema de educación superior nunca podrá superar la calidad de sus docentes. La mejora institucional depende, en gran medida, de fortalecer las capacidades pedagógicas, las habilidades interpersonales y la evaluación justa y formativa. La discusión presentada en esta sección demuestra que la calidad educativa no es un fenómeno abstracto ni independiente de la práctica docente, sino una consecuencia directa de ella. Por ende, cualquier política de mejora universitaria debe colocar al docente en el centro de las estrategias de innovación, capacitación, acompañamiento y evaluación.

El análisis del caso de estudio realizado en la carrera de Administración, Finanzas y Negocios Globales de la Universidad Privada TELESUP permite comprender con claridad la relación sustantiva entre el desempeño docente y la calidad educativa, y evidencia cómo dicha relación se manifiesta en un contexto universitario concreto. Los hallazgos obtenidos confirman que los procesos formativos no pueden comprenderse de manera fragmentada ni aislada: la calidad educativa es, ante todo, el resultado de un entramado de prácticas pedagógicas, interacciones humanas, decisiones evaluativas y políticas institucionales que se articulan en la vida académica cotidiana.

Los resultados descriptivos ofrecieron un panorama amplio sobre las percepciones de estudiantes y docentes respecto a las dimensiones del desempeño y la calidad. Estas percepciones revelaron patrones que, si bien expresan la diversidad del entorno estudiado, reflejan también la necesidad de fortalecer procesos institucionales orientados al aprendizaje, a la coherencia curricular y a la gestión del talento docente. Sin embargo, es en los resultados inferenciales donde se evidencia con mayor contundencia la fuerza de los vínculos entre las variables analizadas.

La correlación muy alta entre desempeño docente y calidad educativa —con un valor de **rho = 0.937**— constituye un hallazgo fundamental que permite afirmar que la

docencia universitaria continúa siendo el factor más influyente en la calidad de los procesos formativos. Tal como se desarrolló en capítulos anteriores, la literatura internacional sostiene que ningún sistema educativo supera la calidad de sus docentes; este estudio aporta evidencia empírica que reafirma esta premisa en el contexto peruano. De igual manera, las correlaciones específicas entre las dimensiones pedagógicas, interpersonales y evaluativas del docente y los componentes de relevancia, pertinencia y eficacia de la calidad educativa, demuestran que cada aspecto del desempeño se traduce en percepciones más favorables de la experiencia formativa.

Estos resultados adquieren especial relevancia en un país donde —como señalaba el texto base— la calidad educativa es un “problema latente” y donde la formación pedagógica del docente universitario aún presenta vacíos estructurales. El caso de estudio muestra que, incluso en contextos con limitaciones institucionales, es posible fortalecer la calidad mediante el desarrollo de capacidades docentes y mediante la implementación de estrategias que promuevan la mejora continua en la enseñanza, en la evaluación y en la interacción con los estudiantes.

Este capítulo no solo valida empíricamente los marcos conceptuales trabajados, sino que también ilumina el camino para intervenciones institucionales que busquen elevar la calidad educativa de manera sostenible. La evidencia demuestra que invertir en el docente —en su formación, en su evaluación, en su actualización y en su acompañamiento— constituye una de las estrategias más eficaces para fortalecer el sistema universitario. Asimismo, enfatiza la importancia de contar con instrumentos válidos, procesos de evaluación rigurosos y mecanismos institucionales de retroalimentación que permitan consolidar una cultura de calidad.

Finalmente, el caso de estudio sirve como puente entre la teoría y la práctica, mostrando que la calidad educativa no es una abstracción teórica ni un simple requisito administrativo, sino un fenómeno vivo que emerge del encuentro cotidiano entre docentes y estudiantes. La relación significativa encontrada entre las variables invita a reflexionar sobre la responsabilidad compartida que tienen las instituciones, los docentes y los estudiantes en la construcción de entornos educativos más pertinentes y formativos.

Los resultados presentados en este capítulo ofrecen un punto sólido de partida para las **reflexiones finales y conclusiones** del libro, en las que se sintetizarán los aportes teóricos y empíricos del estudio, se destacarán sus implicancias y se propondrán líneas de acción y mejora para fortalecer el desempeño docente y la calidad educativa en la educación superior peruana.

REFLEXIONES FINALES

El recorrido desarrollado a lo largo de este libro ha permitido examinar de manera profunda y articulada la relación entre el desempeño docente y la calidad educativa en la educación superior, integrando fundamentos teóricos, enfoques comparados y evidencia empírica proveniente del caso de estudio. Tras analizar los principales modelos conceptuales, los antecedentes nacionales e internacionales, las dimensiones que configuran la docencia universitaria y los criterios contemporáneos de calidad, así como los resultados obtenidos en la investigación realizada en la Universidad Privada TELESUP, es posible esbozar una serie de reflexiones que sintetizan los aprendizajes centrales y abren nuevas perspectivas para la mejora educativa.

Estas reflexiones finales no buscan repetir lo ya expuesto, sino iluminar el sentido profundo de los hallazgos, mostrar su relevancia para el contexto universitario peruano y global, y destacar los desafíos que persisten en la construcción de sistemas educativos más equitativos, pertinentes y transformadores. La evidencia empírica ha demostrado, con contundencia, que la calidad educativa no depende únicamente de políticas institucionales ni de recursos materiales, sino que se sostiene, en gran medida, en el trabajo cotidiano de los docentes y en la manera en que sus prácticas pedagógicas, éticas y evaluativas impactan la experiencia formativa de los estudiantes.

Así, las reflexiones que se presentan a continuación buscan proyectar los hallazgos hacia una perspectiva más amplia, en la que se considere el rol de la universidad frente a las exigencias de un mundo en constante cambio, la responsabilidad social de las instituciones formadoras de profesionales, y la necesidad de consolidar una cultura docente centrada en la excelencia, la innovación y la mejora continua. Se trata, en suma, de poner en diálogo la teoría, la práctica y la investigación para aportar a la construcción de un modelo educativo que responda de manera coherente a los desafíos actuales de la educación superior.

El estudio realizado en la carrera de Administración, Finanzas y Negocios Globales de la Universidad Privada TELESUP permite extraer conclusiones sólidas sobre la estrecha relación entre el desempeño docente y la calidad educativa. Estas conclusiones, enriquecidas por el análisis estadístico, la revisión teórica y la interpretación crítica de los resultados, ofrecen una visión integral del fenómeno y aportan elementos valiosos para la mejora continua en educación superior.

1. El desempeño docente es un predictor fundamental de la calidad educativa.

La correlación muy alta obtenida entre ambas variables ($\rho = 0.937$) confirma que la calidad de la experiencia formativa depende de manera directa de la actuación del docente en el aula. Este hallazgo empírico coincide con la literatura internacional analizada a lo largo del libro, que sostiene que ningún sistema educativo puede superar la calidad de sus docentes. La evidencia demuestra que, cuando el docente despliega prácticas pedagógicas claras, coherentes y fundamentadas, los estudiantes perciben mayor relevancia y sentido en su aprendizaje.

2. La capacidad pedagógica del docente determina en gran medida la relevancia educativa percibida por los estudiantes. La relación estadística obtenida ($\rho = 0.835$) confirma que los aspectos vinculados con la planificación, la claridad expositiva, el dominio disciplinar y el uso de estrategias didácticas efectivas inciden directamente en qué tan significativo consideran los estudiantes el proceso formativo. Esta conclusión reafirma lo señalado en el texto original, donde se describe que *“las estrategias didácticas son las que más impactan el aprendizaje de los estudiantes”*. La formación docente en pedagogía universitaria se muestra, por tanto, como una necesidad impostergable.

3. Las relaciones interpersonales del docente constituyen un pilar de la pertinencia educativa. Con un valor de $\rho = 0.839$, la relación entre la calidad de los vínculos docente–estudiante y la pertinencia formativa resulta evidente. Los estudiantes perciben la educación como más ajustada a sus necesidades cuando los docentes muestran empatía, apertura, respeto y capacidad para generar un clima emocional positivo. El texto base destaca que el desempeño docente incluye el *“nivel de conocimiento, preocupación y comprensión de los problemas sociales y personales de sus alumnos”*, lo cual se

confirma en la correlación hallada. Una educación pertinente es, ante todo, una educación humana.

4. La evaluación formativa y coherente potencia la eficacia de la calidad educativa. La relación obtenida ($\rho = 0.919$) revela que la forma en que el docente evalúa no solo mide el aprendizaje, sino que lo orienta, lo regula y contribuye a la percepción de logro formativo. El texto original recuerda que la evaluación es “*una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico*”, y los resultados del estudio lo respaldan: una evaluación transparente, justa y formativa se traduce en mayor percepción de eficacia educativa.

5. El modelo propuesto para medir ambas variables demostró ser pertinente y útil. Tanto los análisis de confiabilidad (alfa de Cronbach entre 0.616 y 0.626) como los análisis factoriales de validez confirmaron que los instrumentos empleados constituyen herramientas adecuadas para evaluar desempeño docente y calidad educativa en contextos universitarios similares. Aunque la confiabilidad es moderada, los instrumentos permiten captar constructos complejos con precisión suficiente para el propósito del estudio.

6. La calidad educativa no puede fortalecerse sin políticas institucionales que desarrollen el desempeño docente. Los resultados muestran que la mejora de la calidad no depende exclusivamente del equipamiento, del currículo o de los procesos administrativos, sino del fortalecimiento del capital humano docente. En consonancia con los modelos internacionales analizados en el capítulo teórico, este estudio evidencia la urgencia de invertir en formación pedagógica, actualización disciplinar, acompañamiento docente y evaluación formativa del profesorado.

7. El caso de estudio evidencia tensiones estructurales que afectan la calidad universitaria en el Perú. Tal como se expuso en los antecedentes, en el país “*no existe un perfil por competencias del docente universitario*” y la formación pedagógica es insuficiente. Los resultados del estudio confirman que estas carencias institucionales se reflejan directamente en la percepción de la calidad educativa. Esto resalta la necesidad de marcos normativos nacionales más sólidos y políticas universitarias orientadas al desarrollo profesional del docente.

8. La relación entre desempeño docente y calidad educativa es consistente, profunda y estructural. El análisis demuestra que no se trata de una relación superficial o circunstancial, sino de una interacción permanente que influye en la experiencia educativa a todos los niveles. Cada dimensión del desempeño docente se refleja en una dimensión de la calidad educativa, mostrando que ambas variables forman parte de un mismo sistema de procesos formativos.

9. El estudio aporta evidencia local que dialoga con tendencias globales. Las conclusiones obtenidas no solo resultan relevantes para la institución analizada, sino que contribuyen a los debates sobre la educación superior en contextos con desafíos similares: falta de profesionalización docente, necesidad de innovación educativa, brechas en la gestión institucional y debilidades en los sistemas de evaluación.

10. Los hallazgos abren oportunidades concretas de mejora institucional. Entre ellas destacan: implementar programas de formación docente continua, revisar los mecanismos de evaluación y retroalimentación, fortalecer el acompañamiento pedagógico, promover la innovación educativa y establecer políticas institucionales centradas en el desarrollo profesional del profesorado. La evidencia demuestra que estas acciones tendrían un impacto significativo en la percepción y en la realidad de la calidad educativa.

Estas conclusiones ampliadas permiten comprender el alcance y el sentido del caso de estudio, a la vez que sientan las bases para las **Reflexiones Finales**, donde se proyectarán los hallazgos hacia una visión más amplia sobre el rol de la universidad en la construcción de sistemas educativos pertinentes, inclusivos y de alta calidad.

Reflexiones sobre la formación y práctica docente en educación superior.

La formación y práctica docente en la educación superior se encuentran hoy en un punto de inflexión. Las transformaciones en el conocimiento, la tecnología, las demandas profesionales y las expectativas estudiantiles han modificado de manera sustancial el concepto mismo de docencia universitaria, exigiendo perfiles más complejos, multidisciplinarios y éticos. El caso de estudio presentado en este libro refleja con claridad que la docencia no puede continuar siendo entendida únicamente como la

transmisión de contenidos ni como una actividad sustentada exclusivamente en el dominio disciplinar. La evidencia teórica y empírica demuestra que la enseñanza universitaria requiere de un conjunto de competencias pedagógicas, comunicativas, emocionales y tecnológicas que no se adquieren de forma espontánea, sino a través de procesos sistemáticos de formación, actualización y acompañamiento institucional.

Uno de los primeros elementos que emerge de esta reflexión es la necesidad de definir de manera clara el perfil del docente universitario. El texto base advertía que en el Perú *“no hay un perfil por competencias del docente universitario”*, lo cual genera heterogeneidad, desigualdad formativa y debilidades en la calidad educativa. Esta carencia estructural se traduce en prácticas docentes desiguales, procesos evaluativos poco consistentes y dificultades para garantizar estándares institucionales. En un contexto donde la calidad educativa es un objetivo prioritario, resulta imprescindible establecer marcos de referencia que definan qué significa ser un docente competente en educación superior, cuáles son las expectativas pedagógicas básicas, y qué procesos formativos deben garantizar las instituciones.

Por otro lado, las reflexiones derivadas del estudio confirman que la formación pedagógica del docente universitario es una condición indispensable para la calidad educativa. El caso mostró que la capacidad pedagógica tiene una relación directa con la percepción de relevancia formativa, lo cual valida la necesidad de fortalecer el dominio del docente sobre metodologías activas, diseño curricular, evaluación formativa, gestión del aula y acompañamiento del estudiante. El desempeño docente eficaz —entendido como el conjunto de acciones que *“movilizan el proceso de formación dentro del sistema educativo formal”*— no puede improvisarse; requiere preparación, reflexión y actualización constante.

La práctica docente también debe considerarse desde una perspectiva ética. La enseñanza universitaria no solo implica conocimiento técnico, sino un compromiso con el desarrollo humano del estudiante. Una parte sustantiva de la calidad educativa depende del trato respetuoso, la capacidad de escucha, la sensibilidad hacia la diversidad y la inclusión, así como de la integridad académica. La evidencia del estudio demostró que las relaciones interpersonales del docente están estrechamente ligadas a la pertinencia

educativa percibida, confirmando que la docencia universitaria es un acto profundamente humano.

Las universidades, en este sentido, tienen la responsabilidad de crear condiciones para que la práctica docente se desarrolle en un entorno profesional que promueva la mejora continua. Esto implica una gestión docente sólida: procesos de selección rigurosos, programas de inducción, formación continua, espacios de reflexión pedagógica, sistemas de evaluación justos y orientados al desarrollo, y políticas institucionales que valoren el esfuerzo académico y la innovación. La evidencia empírica ha dejado claro que la calidad educativa no surge únicamente del esfuerzo individual del docente, sino de estructuras institucionales que sostienen, acompañan y fortalecen su práctica.

Otro aspecto fundamental que surge de esta reflexión es la importancia de la actualización continua. El conocimiento avanza con rapidez, los entornos digitales transforman la enseñanza y los modelos de aprendizaje evolucionan. El docente universitario debe ser un aprendiz permanente, capaz de revisar sus métodos, cuestionar sus supuestos, integrar tecnologías y adaptar sus estrategias a las necesidades de nuevas generaciones de estudiantes. En un mundo donde la información es abundante, el rol del docente se reconfigura: ya no es solo transmisor, sino mediador, facilitador, diseñador de experiencias y orientador del pensamiento crítico.

Finalmente, la formación y práctica docente deben articularse con una visión de responsabilidad social. Las universidades forman profesionales que influirán en la economía, la salud, la cultura, la política y la vida cotidiana de la sociedad. La docencia universitaria, por tanto, no puede limitarse a la instrucción técnica; debe fomentar la ética profesional, la ciudadanía responsable, el liderazgo comprometido y la capacidad de contribuir al desarrollo sostenible. El docente universitario es, en última instancia, un actor estratégico en la construcción del país.

En síntesis, las reflexiones derivadas de este estudio subrayan que la formación y práctica docente en educación superior deben replantearse bajo una perspectiva más integral y exigente. Se requiere una docencia que integre competencias pedagógicas, dominio disciplinar, ética profesional, innovación, sensibilidad humana y capacidad de

adaptación. Solo a través del fortalecimiento del rol docente será posible construir instituciones de educación superior que respondan con pertinencia, equidad y calidad a los desafíos contemporáneos.

Proyecciones para la gestión universitaria y futuras investigaciones.

Los hallazgos presentados en este estudio permiten proyectar una serie de líneas de acción que pueden orientar la gestión universitaria hacia modelos más sólidos, pertinentes y sostenibles de calidad educativa. Asimismo, abren oportunidades para nuevas investigaciones que permitan profundizar en aspectos aún poco explorados del desempeño docente y de su impacto en la educación superior.

En primer lugar, la evidencia empírica muestra con claridad que la gestión universitaria debe situar al docente en el centro de sus estrategias de mejora. La relación significativa y elevada entre el desempeño docente y la calidad educativa implica que los esfuerzos institucionales deben orientarse a consolidar políticas estables de desarrollo docente. Esto incluye: fortalecer los procesos de selección mediante perfiles por competencias, institucionalizar programas de formación pedagógica permanente, incentivar la investigación e innovación educativa, promover prácticas reflexivas, y asegurar sistemas de evaluación orientados al crecimiento profesional. La gestión universitaria debe abandonar modelos basados únicamente en el control administrativo y migrar hacia un enfoque de acompañamiento, retroalimentación y mejora continua, alineado con los modelos de aseguramiento de la calidad más avanzados del mundo.

En segundo lugar, los resultados sugieren la necesidad de integrar de manera más consistente la dimensión pedagógica en la gobernanza universitaria. La planificación curricular, la gestión académica, la toma de decisiones sobre recursos, y los procesos de acreditación no pueden desvincularse de la práctica docente real. En este sentido, las instituciones deben generar espacios donde los docentes participen activamente en la construcción de propuestas curriculares, en el diseño de estrategias de evaluación institucional y en la definición de criterios de calidad educativa. Esto permitirá evitar la brecha —a menudo evidente— entre el discurso institucional y la práctica cotidiana en el aula.

Otro aspecto de relevancia es el fortalecimiento de los mecanismos institucionales de seguimiento y análisis de datos. En un contexto educativo caracterizado por la necesidad de decisiones informadas, es fundamental que las universidades desarrollen sistemas integrales de monitoreo del desempeño docente, rendimiento estudiantil, satisfacción, empleabilidad y progresión académica. Estos sistemas deben servir no solo como instrumentos de control, sino como plataformas de aprendizaje organizacional que permitan identificar tendencias, anticipar necesidades y diseñar intervenciones focalizadas.

En términos de proyección social, la gestión universitaria debe reconocer que la calidad educativa no se limita a la formación técnica del estudiante, sino también a la capacidad de la institución para generar impacto en su entorno. Esto implica articular el trabajo docente con proyectos de investigación aplicada, iniciativas de responsabilidad social, alianzas estratégicas con sectores productivos y espacios de innovación comunitaria. De este modo, la universidad contribuirá de forma más efectiva al desarrollo económico, social y cultural del país, cumpliendo con su rol público más allá del cumplimiento normativo.

Respecto a líneas futuras de investigación, el estudio abre múltiples posibilidades. Una de ellas es explorar cómo influyen en la calidad educativa variables institucionales específicas como el clima organizacional, el liderazgo académico, los modelos de gestión universitaria o la cultura evaluativa. Del mismo modo, resulta relevante investigar el papel de las tecnologías digitales en el desempeño docente, especialmente considerando la expansión de modalidades híbridas y virtuales que redefinen la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, sería valioso desarrollar estudios longitudinales que permitan observar cómo evoluciona la relación entre desempeño docente y calidad educativa a lo largo del tiempo, así como investigaciones comparativas entre universidades públicas y privadas, o entre distintas áreas profesionales.

Otra línea posible es profundizar en el estudio de las percepciones estudiantiles respecto a la docencia y la calidad educativa, incorporando metodologías cualitativas que permitan captar dimensiones afectivas, éticas y culturales difícilmente medibles con instrumentos cuantitativos. De igual manera, se sugiere investigar el impacto de

programas específicos de formación docente en la mejora del desempeño y, consecuentemente, en la percepción de calidad educativa.

Finalmente, este estudio invita a reflexionar sobre la necesidad de desarrollar políticas públicas que fortalezcan la profesionalización docente en educación superior. La ausencia de un perfil por competencias y de estándares nacionales claros constituye una limitación que afecta la calidad educativa en el país. La investigación futura podría aportar a la formulación de marcos normativos, modelos de certificación docente y sistemas integrales de evaluación que respondan a las necesidades reales de la docencia universitaria contemporánea.

En conjunto, estas proyecciones muestran que el camino hacia una educación superior de calidad requiere un compromiso permanente con la innovación, la investigación y la gestión estratégica. Las universidades que asuman estos desafíos con seriedad estarán mejor preparadas para formar profesionales competentes, éticos y comprometidos con el desarrollo de la sociedad.

Las reflexiones desarrolladas en esta sección permiten comprender que el fortalecimiento del desempeño docente y la consolidación de la calidad educativa no son procesos aislados ni esfuerzos circunstanciales, sino componentes esenciales de un proyecto universitario que aspire a la excelencia y a la pertinencia social. A lo largo del libro, se ha mostrado que la educación superior enfrenta desafíos complejos vinculados con la formación pedagógica del docente, la gestión académica, los avances tecnológicos, las expectativas estudiantiles y las exigencias del entorno profesional. En este contexto, las instituciones que no sitúen al docente en el centro de su transformación difícilmente podrán garantizar una formación sólida, integral y coherente con las demandas de la sociedad contemporánea.

Las reflexiones aquí presentadas también evidencian que la calidad educativa debe asumirse como una construcción colectiva, donde convergen la práctica docente, la gestión institucional, las políticas públicas y las dinámicas sociales. La educación superior no puede reducirse a indicadores administrativos ni a procesos aislados de certificación; requiere una mirada humanista, ética e innovadora que reconozca la centralidad del estudiante, la diversidad de sus trayectorias y la necesidad de ofrecer

oportunidades reales de desarrollo académico y personal. En este sentido, la docencia universitaria no solo es un acto profesional, sino una responsabilidad pública que incide de manera directa en la construcción de ciudadanía y en el fortalecimiento del tejido social.

El caso de estudio analizado aporta una valiosa evidencia que refuerza estas reflexiones: el desempeño docente constituye un factor decisivo en la percepción y en la realidad de la calidad educativa. Este hallazgo, respaldado tanto teórica como empíricamente, invita a las instituciones a replantear sus prioridades y a diseñar estrategias más integrales de desarrollo docente, acompañamiento pedagógico y evaluación formativa. Asimismo, abre horizontes para futuras investigaciones y para la implementación de modelos de gestión más coherentes y orientados a la mejora continua.

En definitiva, las reflexiones finales resaltan que el futuro de la educación superior requiere visión estratégica, compromiso ético, innovación constante y un profundo respeto por el proceso formativo. La universidad que aspire a ser relevante en el mundo actual debe ser capaz de articular conocimiento, pedagogía, tecnología y humanidad. Solo así podrá responder de manera efectiva a los desafíos de un entorno global cambiante y contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad. Estas reflexiones constituyen, por tanto, un llamado a la acción para docentes, autoridades, investigadores y estudiantes: la calidad educativa es una construcción permanente que necesita de todos para hacerse realidad.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Acevedo Álvarez, Raziél (2003). Factores que inciden en la competencia docente universitaria: un modelo jerárquico lineal. Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Madrid.

Capelleras i Segura, J.-L. (2001). Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria: un análisis empírico. Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de economía de empresa. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Estrada Lesly (2013). El Desempeño docente

Espinoza Montes, Ciro (2014). Tesis doctoral Desempeño docente y calidad educativa en las facultades de ingeniería en el Perú.

Euroforum Escorial. (1998). Medición del capital intelectual. Modelo Intelect. Madrid, España

Gonzales Figueroa Maily Alexandra (2015) Artículo de Uniminuto.

<http://ocw.usal.es/ciencias-sociales-1/investigacion-evaluativa-en-educacion/contenidos/Calidad.pdf>

Hernández Sampieri, Roberto (2006). Metodología de la Investigación

Ishikawa, Kaoru (1986). ¿Qué es control total de la calidad? Editorial Normal-Colombia

León S. María (2008). Calidad docente y rendimiento escolar en Chile

Montalvo Aldana Ignacio. (2011). Evaluación del desempeño docente, fundamentos, modelos e instrumentos

Montalvo Fritas Willner (2011) El clima organizacional y su influencia en el desempeño docente en las Instituciones Educativas del nivel de Educación Secundaria de la UGEL 15 de Huarochirí

Muñoz Limasaca Bertha (2008) Desempeño docente vs Rendimiento escolar

Palomino Zamudio, Francisco Cesar (2012). El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad San Martín de Porres.

Portilla Rendón, Adriana B. (2003). Tesis doctoral: La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación

Rosales López, Carlos (1998). Criterios para una formación formativa: objetivos, contenido, profesor, aprendizaje, recursos.

Senlle Andrés-Gutiérrez Nilda (2005, Calidad en los Servicios Educativos-Madrid-España)

SIECE-Colombia (2011) Sistema de Evaluación Integral para la Calidad Educativa

Torres de Moral Concepción (2005) Tesis doctoral: “Análisis y estudio de los departamentos de orientación de los IES de Granada y la periferia”- Universidad de Granada.

Valdés Veloz H. (2000). Evaluación del desempeño docente.

Valenzuela Medina J. (2002). Evaluación del desempeño docente a partir de la opinión de los Alumnos