Artículo original
Revista Perspectivas Docentes
Volumen 37, Número 80
Año 2026
ISNN: 01883313
ISNN WEB: 2395-9886

Recibido el 02 de noviembre de 2026, aceptado para su publicación 16 de noviembre de 2026

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

EVALUATION OF TEACHING PERFORMANCE FROM THE PERSPECTIVE OF UNIVERSITY STUDENTS

Ángel Esteban Torres-Zapata
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6066-3258
etorre@pampano.unacar.mx
Universidad Autónoma del Carmen
México

Teresa del Jesús Brito-Cruz
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7030-4187
tbrito@pampano.unacar.mx
Universidad Autónoma del Carmen
México

José Rafel Villanueva-Echavarría
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6227-4793
jvillanueva@pampano.unacar.mx
Universidad Autónoma del Carmen
México

RESUMEN:

Introducción: Desde la década de 1980, la evaluación docente por parte del alumnado se ha promovido como una estrategia para fortalecer la enseñanza, aunque ha sido cuestionada por posibles sesgos y su orientación administrativa. El presente estudio analiza el desempeño docente desde la percepción de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de una institución de educación superior del sureste de México. **Método:** Se desarrolló una investigación cuantitativa, con diseño no experimental y muestreo no probabilístico por conveniencia. Participaron estudiantes que respondieron una encuesta digital de 20 reactivos, revisada por especialistas, que contempló cinco dimensiones del desempeño docente. La información se recopiló del 24 al 28 de junio de 2025, mediante

participación anónima y consentimiento informado. Los datos se procesaron con Microsoft Office y SPSS. **Resultados**: El 75% de los participantes evaluó favorablemente el dominio de los contenidos; el 69% consideró adecuados los recursos didácticos y el 63% reconoció la incorporación de actividades de aprendizaje relacionadas con el contexto social. Asimismo, el 70% destacó la evaluación integral, más allá de los exámenes, y el 71% señaló la disposición del profesorado para orientar prácticas y proyectos. **Conclusiones**: La percepción estudiantil refleja fortalezas en el dominio disciplinar y la disponibilidad docente, así como áreas de oportunidad en la vinculación social y el aprovechamiento de tecnologías. En este sentido, la evaluación constituye una herramienta relevante para identificar necesidades y orientar acciones de mejora continua que contribuya a la calidad educativa.

Palabras claves: calidad educativa; desempeño docente; evaluación; formación docente; percepción.

Abstrac:

Introduction: Since the 1980s, the evaluation of teaching by students has been promoted as a strategy to strengthen instruction, although it has also been questioned due to potential biases and its administrative focus. This study analyzes teaching performance based on the perceptions of students in a Nutrition degree program at a higher education institution in southeastern Mexico. **Method:** A quantitative study was conducted using a non-experimental design and non-probabilistic convenience sampling. Participants completed a 20-item digital survey reviewed by subject-matter experts that covered five dimensions of teaching performance. Data were collected between June 24 and 28, 2025, with participation being anonymous and based on informed consent. Data were processed using Microsoft Office and SPSS. **Results:** 75% of participants gave a favorable assessment of the instructors' mastery of course content; 69% considered the teaching resources to be adequate; and 63% noted the inclusion of learning activities linked to the social context. Furthermore, 70% highlighted the use of comprehensive assessment methods extending beyond traditional examinations and 71% pointed to the faculty's willingness to provide guidance for practical work and projects. **Conclusions:** Student perceptions reveal strengths in disciplinary mastery and faculty availability, as well as

ISNN: 01883313
ISNN WEB: 2395-9886

areas for improvement regarding social engagement and the use of technology. In this context, such evaluations serve as a valuable tool for identifying needs and guiding continuous improvement efforts that contribute to educational quality.

Keywords: Educational quality; teacher performance; evaluation; teacher training; perception.

Introducción

El desempeño docente se ha consolidado como uno de los ejes centrales del debate educativo en México, cuyo análisis y valoración han estado estrechamente vinculados con los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas, entre ellas ENLACE, EXCALE Y PISA. Estas evaluaciones han sido empleadas para clasificar a escuelas y docentes, además de fundamentar reformas educativas (George, 2020). A partir de la década de 1990, se pusieron en marcha diversas estrategias, entre ellas el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y el Programa Nacional de Carrera Magisterial, cuyo propósito fue impulsar la profesionalización y el fortalecimiento de la labor docente. En etapas posteriores se incorporaron nuevas iniciativas orientadas a la introducción de evaluaciones como el Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes (ENCHD) y la Evaluación Universal, con el propósito de personalizar la formación de los maestros y mejorar sus prácticas. La promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente en 2013 representó un avance en la consolidación de estas iniciativas, al establecer perfiles, parámetros e indicadores orientados a fortalecer la transparencia y la rendición de cuentas en el ámbito educativo. Por su parte, la Secretaria de Educación Pública (SEP) señala que la evaluación del desempeño docente tiene como finalidad reconocer las fortalezas e identificar las áreas de oportunidad para favorecer la mejora de la práctica educativa. En concordancia con esta perspectiva, Martínez-Chairez y Guevara-Araiza (2015) subrayan la relevancia de las competencias pedagógicas como elementos fundamentales para orientar los procesos de enseñanza y valorar los aprendizajes de los estudiantes.

En el ámbito de la educación superior, el estudio del desempeño docente tiene sus antecedentes en Estados Unidos durante la primera mitad del siglo XX, cuando comenzaron a desarrollarse mecanismos para valorar la eficacia de la enseñanza a partir de los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes (Henríquez et. al., 2024). Posteriormente, cobró relevancia la participación del alumnado en los procesos de evaluación, al considerarse que, por su experiencia directa en el proceso formativo, contaba con elementos para emitir valoraciones sobre la calidad de la práctica docente. Durante la década de 1980, las transformaciones en los esquemas de financiamiento de

las instituciones universitarias favorecieron la incorporación de estos mecanismos como instrumentos para fortalecer la transparencia y la rendición de cuentas (Demarchi, 2020). Hacia la década de 1990, las políticas y los discursos educativos comenzaron a enfatizar los principios de calidad y equidad, impulsando una cultura de evaluación integral que abarcó los distintos componentes de las instituciones de educación integral que abarcó los distintos componentes de las instituciones de educación superior, incluida la función docente, en un escenario caracterizado por la globalización y la creciente mercantilización del conocimiento (Henríquez et al, 2024)

La evaluación del desempeño docente constituye un proceso sistemático de recopilación y análisis de información que responde a dos propósitos fundamentales: el sumativo y el formativo. El primero se orienta a la toma de decisiones institucionales relacionadas con la contratación, promoción y otorgamiento de reconocimientos al personal académico; mientras que el segundo tiene como finalidad de detectar oportunidades de mejora y proporcionar elementos para diseñar estrategias de formación y actualización profesional (Morales et al., 2020). Si bien la aplicación de escalas y cuestionarios dirigidos a los estudiantes representa una de las estrategias más utilizadas para valorar la práctica docente, estos instrumentos han sido objeto de cuestionamientos debido a su orientación predominantemente administrativa y a posibles sesgos derivados de la deseabilidad social, aspectos que pueden comprometer la validez y confiabilidad de los resultados (Bazán-Ramírez et al.,2021) Al respecto, Henríquez et alt. (2024) señalan que más del 80% de las universidades recurren a estos mecanismos principalmente para fundamentar decisiones sobre ascensos e incentivos económicos, dejando en segundo plano su aprovechamiento como herramientas para la retroalimentación y el fortalecimiento de las competencias docentes.

El uso de cuestionarios autoinforme dirigidos tanto al alumnado como profesorado constituye una estrategia que facilita el estudio de las interacciones didácticas y de las prácticas de enseñanza, considerando la diversidad de factores que intervienen en los procesos educativos (Zhao et al., 2022). Asimismo, investigaciones internacionales, como las desarrolladas en el marco de PISA, y perspectivas teóricas como la psicología interconductual de Kantor han permitido reconocer aspectos fundamentales de la práctica

docentes, entre los que destacan la relación e interacción entre profesores y estudiantes, la organización y planificación de la enseñanza, así como la selección y aplicación de estrategias pedagógicas (Zamora, 2021)

Durante las últimas décadas, la evaluación del desempeño docente ha adquirido una importancia creciente como mecanismo para promover y asegurar la calidad de la educación, posicionándose como parte de una agenda internacional impulsada por organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial. En el contexto latinoamericano, su incorporación cobró mayor impulso a partir de la década de 1990, en el marco de reformas educativas orientadas al fortalecimiento de la calidad de los procesos de enseñanza y al mejoramiento del ejercicio profesional del profesorado. No obstante, la implementación de estas políticas también ha generado cuestionamientos y manifestaciones de resistencia, principalmente por la necesidad de transitar hacia modelos de evaluación más inclusivos y participativos, capaces de reconocer las particularidades de cada entorno educativo. Desde esta perspectiva, examinar la trayectoria de los distintos modelos evaluativos, así como sus principales limitaciones y controversias, resulta indispensable para comprender sus repercusiones y reconsiderar su contribución al mejoramiento de la práctica docente (Galaz et al., 2019)

Ante los cuestionamientos surgidos en torno a los modelos tradicionales, se ha promovido la incorporación de mecanismos de evaluación más diversos, mediante la integración de metodologías innovadoras y la participación de distintos actores institucionales, entre ellos directivos, especialistas externos y el propio personal docente. Si bien la opinión de los estudiantes representa una fuente relevante de información para analizar la práctica y el desempeño del profesorado, su utilización requiere garantizar la representatividad de las muestras y la confiabilidad de los instrumentos empleados, a fin de obtener resultados válidos y consistentes (Henríquez et al. 2024). En el caso de México, los primeros instrumentos basados en escalas para valorar la actividad docente comenzaron a implementarse durante la década de 1960; sin embargo, fue en los años noventa cuando adquirieron mayor consolidación y reconocimiento como recursos

estratégicos para favorecer el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en las instituciones de educación superior (Henríquez et al., 2024)

Por lo anterior planteado, la presente investigación se centra en analizar la percepción del desempeño docente desde la perspectiva de los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de una institución de educación superior del sureste de México.

Desarrollo-Metodología

La investigación se llevó a cabo desde una perspectiva metodológica cuantitativa, con un alcance exploratorio-descriptivo y un diseño no experimental de corte transversal. El universo de estudio estuvo integrado por 187 estudiantes pertenecientes al programa educativo de la Licenciatura en Nutrición de una institución de educación superior localizada en la región sureste de México. Para la selección de los participantes se recurrió a un muestreo no probabilístico por conveniencia. La incorporación al estudio fue de carácter voluntario y se estableció como requisito la aceptación de las condiciones de participación mediante la lectura y firma del consentimiento informado.

De los 187 estudiantes que integraban la población de estudio, 128 participaron en el proceso de evaluación, lo que representó una tasa de respuesta del 68.45%. En cuanto a los 59 estudiantes que no formaron parte del estudio, 32 estuvieron ausentes durante la fecha establecida para la aplicación del instrumento, mientras que los 27 restantes expresaron su negativa a participar. Respecto a la distribución por semestre académico, 37 participantes (28.91%) se encontraban inscritos en primer semestre; 29 (22.66%), en tercero; 25 (19.53%), en quinto; 20 (15.64%), en séptimo y 17 (13.28%), en noveno semestre. Para el análisis de los datos se consideraron exclusivamente aquellos cuestionarios que presentaron respuestas completas en la totalidad de los 20 reactivos del instrumento, garantizando así la ausencia de valores perdidos en los registros incluidos en el estudio.

Parar la valoración del desempeño docente se empleó un instrumento institucional diseñado por el Departamento de Evaluación del Proceso Educativo, en colaboración con la Coordinación de Informática Educativa de la Institución, tomando como referencia los principios y lineamientos de su modelo educativo. Su construcción y validación inicial estuvieron a cargo de pares académicos. Para efectos de la presente investigación, se

efectuaron exclusivamente modificaciones en la redacción de algunos enunciados, conservando tanto su estructura original como las dimensiones contempladas para la evaluación.

El cuestionario está conformado por 20 reactivos, organizados en cinco componentes: 1) compromiso y disponibilidad del docente; 2) dominio de los contenidos y planificación de la enseñanza; 3) utilización de recursos instruccionales; 4) desarrollo de actividades de aprendizaje y vinculación social; y 5) evaluación integral. La cantidad y distribución de los reactivos en cada componente se mantuvieron conforme a la organización definida originalmente por la institución, en concordancia con su modelo educativo.

En cuanto al formato de respuesta, los primeros 19 reactivos emplean una escala ordinal de cuatro categorías: “Siempre”, “A menudo”, “Raras veces” y “Nunca”; mientras que el último reactivo contempla una respuesta dicotómica mediante las opciones “Sí” y “No”. Adicionalmente, el instrumento fue sometido a un proceso de revisión por ocho especialistas, quienes se desempeñan como responsables de las áreas de tutoría en distintas facultades de la institución. Su participación estuvo orientada a examinar la pertinencia del contenido y la congruencia de la estructura del cuestionario con los principios establecidos en el modelo educativo institucional.

La recopilación de la información se realizó siguiendo el procedimiento metodológico propuesto por Cedeño y Torres-Zapata (2024), mediante la adaptación del cuestionario aun formato electrónico utilizando la plataforma de Google Forms. La recolección de información se llevó a cabo entre el 24 y el 28 de junio de 2025, cumpliendo con todos los procedimientos administrativos necesarios para la aprobación del estudio. Se garantizó que la participación fuera voluntaria, anónima e independiente. Se obtuvo el consentimiento informado de los estudiantes y, con la autorización del personal docente, se coordinó la aplicación de los cuestionarios en un entorno apropiado. Durante la aplicación, se brindó a los participantes una explicación clara sobre los objetivos y la estructura de la encuesta, estipulándose un tiempo estimado de 20 minutos para completarla. La información recopilada se sistematizó y analizó utilizando Microsoft Excel y el software estadístico SSPS. Para examinar los resultados, se efectuó un análisis

estadístico descriptivo, considerando la distribución de frecuencias y los porcentajes correspondientes a cada uno de los reactivos que integraron el instrumento de evaluación.

Resultados

De un total de 187 estudiantes matriculados en la Licenciatura en Nutrición, el 68.45% (128 estudiantes) completó la evaluación de manera satisfactoria, mientras que el 31.55% (59 estudiantes) no la finalizó. Dentro del grupo que participó, el 75.78% (97 estudiantes) fueron mujeres y el 24.22% (31 estudiantes) hombres. La edad promedio de los participantes fue de 21.07 ± 0.84 años (media ± desviación estándar), lo que indica una relativa uniformidad en la edad de los encuestados.

De acuerdo con la opinión de los estudiantes acerca de su rendimiento académico, los datos descriptivos se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

Percepción de los estudiantes sobre su desempeño docente

Pregunta	Siempre *f* (%)	A menudo *f* (%)	Raras veces *f* (%)	Nunca *f* (%)
1. ¿El profesor o la profesora me informa sobre el modelo educativo basado en competencias y me explica las nuevas formas de aprendizaje?	90 (70.3)	24 (18.8)	11 (8.6)	3 (2.3)
2. ¿El profesor o la profesora entrega el programa sintético y las secuencias de aprendizaje al inicio del curso?	90 (70.3)	23 (18.0)	11 (8.6)	4 (3.1)
3. ¿Al inicio de cada secuencia de aprendizaje, el profesor o la profesora explica las partes que la componen, como la situación problema, el cronograma de actividades, y las acciones que debo realizar (ejercicios, investigación, visitas, trabajo en laboratorio, lectura, etc.) para comprender los nuevos contenidos?	88 (68.8)	25 (19.5)	11 (8.6)	4 (3.1)
4. ¿El profesor o la profesora fomenta la investigación a través de las secuencias de aprendizaje y me permite participar en proyectos de generación y aplicación de conocimientos?	87 (68.0)	26 (20.3)	11 (8.6)	4 (3.1)

5. ¿El profesor o la profesora asiste puntualmente y participa activamente en las actividades programadas en las secuencias de aprendizaje que requieren su presencia, tales como orientaciones en el aula, presentaciones, prácticas, visitas, asesorías, etc.?	86 (67.2)	26 (20.3)	11 (8.6)	5 (3.9)
6. ¿El profesor o la profesora demuestra dominio de los contenidos o temas abordados en el curso?	91 (71.1)	24 (18.8)	10 (7.8)	3 (2.3)
7. ¿El profesor o la profesora utiliza adecuadamente los recursos instruccionales, como películas, gráficas, transparencias, proyector de multimedios, y Tecnologías de Información y Comunicación?	82 (64.1)	27 (21.1)	13 (10.2)	6 (4.7)
8. ¿Cuándo he necesitado que el profesor o la profesora me guíe en la realización de prácticas, diseño de proyectos, etc., se muestra disponible?	85 (66.4)	27 (21.1)	12 (9.4)	4 (3.1)
9. ¿Sí tengo dificultades en mi desempeño, el profesor o la profesora se interesa por ayudarme y me proporciona estrategias para continuar avanzando en mi formación?	85 (66.4)	27 (21.1)	12 (9.4)	4 (3.1)
10. ¿En las secuencias de aprendizaje, el profesor o la profesora especifica los criterios de evaluación, los productos esperados y los tiempos de entrega?	87 (68.0)	26 (20.3)	11 (8.6)	4 (3.1)
11. ¿El profesor o la profesora utiliza diferentes instrumentos de evaluación, como rúbricas, listas de cotejo, portafolios, proyectos, ensayos, entrevistas, debates, etc.?	84 (65.6)	27 (21.1)	12 (9.4)	5 (3.9)
12. ¿El profesor o la profesora organiza actividades de aprendizaje que me ponen en contacto con el entorno social, como visitas a comunidades, centros, y organizaciones?	76 (59.4)	25 (19.5)	13 (10.2)	14 (10.9)
13. ¿Entre las actividades de aprendizaje del curso, el profesor o la profesora incluye la consulta de textos en idiomas diferentes al español?	8 (53.1)	23 (18.0)	16 (12.5)	21 (16.4)
14. ¿El profesor o la profesora considera una serie de indicadores en la evaluación, como participación en clase, elaboración de proyectos, dominio de conceptos, etc., para evidenciar mi crecimiento profesional más allá del examen?	84 (65.6)	28 (21.9)	12 (9.4)	4 (3.1)
15. ¿En las secuencias de aprendizaje, el profesor o la profesora tiene en cuenta los diferentes escenarios de aprendizaje, como aula, laboratorio, biblioteca, canchas, entre otros?	74 (57.8)	26 (20.3)	14 (10.9)	14 (10.9)

16. ¿El profesor o la profesora promueve mi autoaprendizaje, planeando actividades que debo realizar solo o con mi equipo, con igual rigor para la evaluación de la secuencia de aprendizaje?	84 (65.6)	28 (21.9)	11 (8.6)	5 (3.9)
17. ¿El profesor o la profesora hace referencia a nuevos hallazgos, publicaciones u obras recientes relacionadas con el curso que imparte?	79 (61.7)	28 (21.9)	14 (10.9)	7 (5.5)
18. ¿El profesor o la profesora está disponible en su cubículo para atender mis dudas y preguntas sobre la clase y/o temas personales que afectan mi aprendizaje?	83 (64.8)	28 (21.9)	12 (9.4)	5 (3.9)
19. ¿El profesor o la profesora me ha explicado en qué consisten las Actividades de Formación Integral (foros, ciclos de cine, conferencias, seminarios, etc.) y cómo participar en ellas?	81 (63.3)	26 (20.3)	13 (10.2)	8 (6.2)
20. Si tuviera la oportunidad, ¿tomaría otro curso con este profesor o profesora?	SI		NO	
	117 (91.4)		11 (8.6)	

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes de la Licenciatura en Nutrición en junio de 2025. f = frecuencia absoluta; % = porcentaje.

Discusión

En la presente investigación, la evaluación del desempeño docente se concibe como un mecanismo fundamental para impulsar la mejora continua de las instituciones educativas. Su implementación permite obtener información sistematizada y confiable que favorece los procesos de análisis, reflexión y toma de decisiones, al tiempo que promueve la participación y corresponsabilidad de los distintos integrantes de la comunidad académica. En este sentido la valoración del profesorado desde la perspectiva de los estudiantes adquiere especial relevancia, debido a que constituye una fuente de retroalimentación que permite identificar los aspectos favorables de la práctica docentes, así como detectar oportunidades de mejora orientadas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (García et al.,2022; Torres et al., 2026)

Compromiso y disponibilidad docente

Entre los hallazgos más relevantes destaca la disposición del personal docente para brindar acompañamiento y orientación a los estudiantes a su proceso formativo. Al respecto, el 71% de los participantes señala que sus profesores muestran disponibilidad

para apoyarlos en la realización de prácticas y proyectos, lo que evidencia una actitud de compromiso con el seguimiento académico. De manera similar, el 69% reconoce que los docentes mantienen una actitud favorable para proporcionar asistencia cuando se presentan dificultades relacionadas con su desempeño escolar, reflejando atención a las necesidades particulares del alumnado.

Estos resultados guardan correspondencia con investigaciones anteriores que identifican la accesibilidad y disposición del profesorado como factores determinantes para generar experiencias educativas satisfactorias. En este sentido, Escribano (2018) destaca que la apertura de los docentes para acompañar a sus estudiantes contribuye a fortalecer la confianza y, consecuentemente, favorece su desempeño académico. Por su parte, Molina (2022) señala que la construcción de entornos de aprendizaje favorables está estrechamente relacionada con la facilidad que ofrece el profesor para atender inquietudes, resolver dudas y proporcionar orientación oportuna.

Diversas investigaciones respaldan esta perspectiva al evidenciar que la percepción del alumnado respecto a la accesibilidad y disposición de sus profesores influye significativamente en sus niveles de satisfacción y participación académica. En este sentido, Arias et al. (2023) sostienen que el acompañamiento permanente por parte del docente favorece la construcción de un entorno caracterizado por la confianza y el respeto recíproco, condiciones fundamentales para facilitar el aprendizaje. Por otra parte, Zamora (2021) advierte que la percepción de una limitada disponibilidad del profesorado puede generar distanciamiento entre estudiantes y docente, repercutiendo negativamente en la implicación y el rendimiento académico. En conjunto, estos planteamientos destacan la necesidad de fortalecer los vínculos y la interacción entre ambos actores educativos, no solo como una estrategia para favorecer los resultados académicos, sino también para contribuir el bienestar integral del estudiantado.

Dominio de contenidos y planeación docente

Otro de los elementos que sobresale en los resultados corresponde al conocimiento y dominio de los contenidos por parte del profesorado, aspecto que recibió una valoración favorable del 75% de los estudiantes. Este hallazgo coincide con lo reportado por Torres-Zapata et al. (2022) quienes reconocen la preparación académica y

el dominio disciplinar del docente como componentes esenciales en la formación del alumnado. Esta competencia no se limita al conocimiento profundo de la asignatura, sino que también comprende la habilidad para comunicar, explicar y transmitir los contenidos de manera comprensible y eficaz. En esta misma línea, Martínez et al. (2020) señalan que los estudiantes otorgan especial importancia a aquellos profesores que incorporan tanto su experiencia en el ámbito profesional como conocimientos actualizados en el desarrollo de las clases, debido a que estos elementos permiten establecer una conexión entre los fundamentos teóricos y su aplicación práctica. De igual manera, Alonso (2019) destaca que el dominio de la disciplina por parte del docente fortalece la confianza del estudiantado, favoreciendo las interacciones académicas y la construcción de ambientes de aprendizaje más participativos y enriquecedores.

La planificación docente y la claridad de los objetivos de aprendizaje también obtuvieron una valoración positiva, pues el 73% de los estudiantes señaló que sus profesores explicitan los criterios de evaluación y las expectativas académicas. Esto coincide con los planteamientos de Escribano (2018) y Morales et al. (2020), quienes destacan la transparencia evaluativa como factor que favorece el aprendizaje. Asimismo, Hincapié y Clemenza (2022) señalan que establecer objetivos y criterios claros facilita la comprensión de las actividades y fortalece la confianza del alumnado. Por su parte, Torres-Zapata et al. (2021) destacan que una planificación adecuada optimiza el tiempo y los recursos, favoreciendo aprendizajes significativos. Estos resultados evidencian la importancia de integrar el dominio de los contenidos, la organización de la enseñanza y una comunicación clara en la práctica docente.

Uso de recursos instruccionales

La utilización de recursos didácticos particularmente herramientas tecnológicas y materiales multimedia, recibió una valoración favorable del 69% de los estudiantes, lo que evidencia su relevancia en los procesos educativos actuales. Este resultado coincide con Torres-Zapata et al. (2024), quiénes destacan la integración de tecnologías como un elemento fundamental de la enseñanza, especialmente en el contexto posterior a la pandemia. Asimismo, estos recursos favorecen el acceso a información actualizada y la aplicación de estrategias dinámicas y colaborativas (Torres-Zapata et al., 2021). En

concordancia, Granados et al. (2020) señalan que las herramientas tecnológicas permiten atender distintos estilos de aprendizaje, favoreciendo la motivación y el rendimiento académico.

No obstante, todavía existen dificultades para incorporar estos recursos de manera efectiva en las aulas, debido a que algunos profesores no cuentan con la preparación necesaria para aprovechar su potencial pedagógico (Granados et al., 2020). Por ello, Blanco et al. (2024) destacan la importancia de la capacitación continua, tanto en habilidades tecnológicas como en competencias didácticas que permitan vincular estas herramientas con los objetivos de aprendizaje. Asimismo, Garzón et al (2022) identifican las limitaciones de infraestructura y el acceso desigual a la tecnología como obstáculos para su implementación. En consecuencia, la formación docente y el fortalecimiento de los recursos tecnológicos constituyen aspectos fundamentales para mejorar su aprovechamiento en los procesos educativos.

Actividades de aprendizaje y vinculación social

La vinculación con el contexto social constituye un aspecto susceptible de fortalecimiento, particularmente en programas como la Licenciatura en Nutrición, donde las experiencias en escenarios reales son fundamentales para la formación profesional. Aunque el 63% de los estudiantes señala que los docentes promueven actividades extramuros, como visitas a comunidades e instituciones especializadas, un 11% considera que estas se realizan con poca frecuencia o no se llevan a cabo. Esta diferencia refleja áreas de oportunidad en la incorporación de experiencias prácticas que acerquen al alumnado a su entorno social y laboral. Al respecto, García et al. (2022) y Damian et al. (2026) destacan que las actividades de vinculación, especialmente las prácticas comunitarias, contribuyen al aprendizaje significativo, al desarrollo de competencias profesionales y al fortalecimiento de la responsabilidad social de los futuros egresados.

Por su parte, Díaz-Muño et. al. (2022) identifican diferencias en las oportunidades de aprendizaje fuera del aula, lo que refleja una aplicación poco homogénea de estas actividades. Asimismo, Torres-Zapata et al. (2022) destacan que la vinculación social favorece el aprendizaje significativo al permitir que los estudiantes trasladen sus conocimientos teóricos a situaciones reales y desarrollen habilidades como la

colaboración, la empatía y la solución de problemas. Sin embargo, las limitaciones presupuestales y las responsabilidades administrativas del profesorado dificultan su implementación. Ante ello, Galaz et al. (2019) plantean la necesidad de establecer políticas institucionales que promuevan estas iniciativas y fortalezcan la formación docente en estrategias de aprendizaje comunitario. Atender estas condiciones permitiría consolidar una formación profesional más integral y vinculada con las necesidades del contexto social.

Evaluación integral

La evaluación integral, al incorporar criterios adicionales a los exámenes convencionales, obtuvo una valoración favorable del 70% de los estudiantes, quienes reconocen que sus profesores consideran aspectos como la participación en clase y la elaboración de proyectos. Este modelo ha adquirido importancia en la educación superior porque permite valorar de manera más amplia el aprendizaje y el desempeño del alumnado (Hincapié y Clemenza, 2022) En este sentido, Morales et al. (2020) señalan que esta modalidad permite reconocer, además de los conocimientos adquirido, competencias como el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la creatividad. Asimismo, Arias et al. (2023) destacan que su aplicación favorece aprendizajes significativos al promover una participación más activa de los estudiantes y ofrecer distintas oportunidades para demostrar sus avances académicos.

Diversos investigadores han señalado tanto las ventajas como las limitaciones de este modelo. García y Hervás (2020) destacan que la evaluación integral permite disminuir la dependencia de los exámenes tradicionales, otorgando mayor equilibrio entre los conocimientos teóricos, las habilidades prácticas y los resultados académicos. No obstante, advierten que su aplicación demanda una planificación detallada y mayor dedicación del profesorado, lo que puede dificultar su implementación ante cargas laborales elevadas. Por su parte, Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía (2021) señalan que es indispensable fortalecer la capacitación docente en la elaboración de rúbricas y criterios de evaluación precisos, con el propósito de garantizar procesos más objetivos, transparentes y equitativos. Aunque este enfoque implica mayores exigencias

organizativas, representa una alternativa para mejorar la valoración del aprendizaje y responder a las demandas de formación profesional actual.

De manera global, la comparación con investigaciones similares evidencia que los estudiantes de la institución mantienen una valoración favorable del desempeño de sus docentes. Sin embargo, se identifican aspectos que requieren fortalecimiento, particularmente la vinculación con el entorno social y la incorporación sistemática de recursos tecnológicos en las actividades de enseñanza. Aunque estudios anteriores también reconocen como fortalezas la claridad de los objetivos de aprendizaje y la disponibilidad del profesorado, su aplicación presenta variaciones en función de las características institucionales y los contextos educativos (Galaz et al. 2019; Granados et al., 2020; Díaz-Muño et al., 2022; García et al.,2022; Torres-Zapata et al., 2022; Damian et al., 2026).

Los hallazgos derivados de estas evaluaciones han servido de base para la toma de decisiones institucionales, orientadas al mejoramiento de la infraestructura, la implementación de programas de actualización docente y el fortalecimiento de los servicios dirigido a estudiantes y profesores. Esta perspectiva busca no solo elevar la calidad educativa, sino también consolidar el vínculo entre la universidad y la sociedad mediante un modelo formativo que promueva valores culturales, ambientales y científicos. En este contexto, la evaluación docente enfocada en el aprendizaje constituye un mecanismo fundamental para la mejora continua, pues permite que los estudiantes, como actores centrales del proceso educativo, identifiquen necesidades y áreas de oportunidad relacionadas con la preparación tecnológica del profesorado, el equipamiento de laboratorios y otros aspectos prioritarios para el fortalecimiento de la enseñanza (Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía, 2021).

La información obtenida mediante estos procesos evaluativos ha contribuido a orientar decisiones institucionales relacionadas con el mejoramiento de las instalaciones, la formación y actualización del personal docente, así como el fortalecimiento de los servicios destinados a la comunidad universitaria. Estas acciones pretenden mejorar la calidad educativa y consolidar la vinculación de la universidad con su entorno social, a través de un modelo formativo sustentado en valores culturales, ambientales y científicos.

Asimismo, la evaluación docente orientada al aprendizaje representa un recurso estratégico para impulsar la mejora continua, al brindar a los estudiantes la oportunidad de señalar necesidades y aspectos susceptibles de fortalecimiento, como la preparación tecnológica del profesorado, la disponibilidad de equipamiento en los laboratorios y otras condiciones necesarias para favorecer la enseñanza (Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía, 2021).

Entre las principales restricciones de la investigación destacan la utilización de muestreo no probabilístico por conveniencia y la participación de 128 de los 187 estudiantes que conformaban la población de estudio. Asimismo, el análisis se limitó a una sola institución de educación superior y al programa de la Licenciatura en Nutrición, por lo que los hallazgos deben valorarse dentro de estas condiciones, evitando su extrapolación a otros contextos universitarios. Estas particularidades acotan el alcance de los resultados y evidencian la necesidad de desarrollar futuras investigaciones en diferentes instituciones y programas académicos, que permitan ampliar la comprensión del desempeño docente en la educación superior.

Conclusiones

Los hallazgos evidencian que los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición mantienen una valoración favorable del desempeño docente, particularmente en aspectos relacionados con el conocimiento de los contenidos, la organización de la enseñanza y la disposición del profesorado para brindar acompañamiento académico. No obstante, se reconocen oportunidades de fortalecimiento en la realización de actividades de vinculación social y en la incorporación sistemática de herramientas tecnológicas y recursos didácticos. Estos resultados coinciden con estudios anteriores que destacan la relevancia de dichas dimensiones para garantizar una formación profesional integral y acorde con las exigencias educativas actuales.

En este sentido, la evaluación docente, al considerar aspectos que trascienden la enseñanza tradicional, como la participación estudiantil, el desarrollo de proyectos y la interacción con el contexto social, representa un mecanismo importante para promover la mejora continua. La información obtenida permite reconocer fortalezas y detectar áreas

de oportunidad desde la perspectiva del alumnado, proporcionando elementos para orientar estrategias de intervención y perfeccionamiento de la práctica educativa. Por tanto, resulta necesario mantener el compromiso institucional con la calidad académica mediante la actualización permanente del profesorado y el establecimiento de acciones que favorezcan la innovación pedagógica, la igualdad de oportunidades en el acceso a recursos y el fortalecimiento de la vinculación social. Estas iniciativas contribuirán a enriquecer la formación de los estudiantes y a mejorar la pertinencia de los procesos de enseñanza en función de las necesidades identificadas.

Contribución de autoría

Conceptualización: A.E.T.Z.; Metodología: T.J.B.C.; Investigación: J.R.V.E.; Análisis formal: A.E.T.Z, T.J.B.C.; Redacción: borrador original: T.J.B.C., J.R.V.E.; Redacción: revisión y edición: A.E.T.Z.

Conflicto de interés

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en el presente documento.

Financiamiento

Los autores declaran que la investigación no recibió financiamiento externo de instituciones públicas, ni privadas.

Declaración de uso de Inteligencia Artificial

Los autores declaran que se utilizó IA exclusivamente como herramienta de apoyo para la revisión lingüística del manuscrito, particularmente en aspectos relacionados con la redacción, la sintaxis y la corrección ortográfica.

Referencias

Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía. *Perfiles Educativos, 41*(164), 68–81. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58906

Arias, K., Wong, B., Varela, S., Morán, G., & Wong, E. (2023). El Impacto de la satisfacción docente en el rendimiento educativo: Un análisis de factores y resultados. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando, 4*(2), 623–636. https://doi.org/10.60100/rcmg.v4i2.153

Bazán-Ramírez, A., Pérez-Morán, J. y Bernal-Baldenebro, B. (2021). Criteria for teaching performance in psychology: invariance according to age, sex, and academic Stage of Peruvian students. *Front. Psychol, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.764081

Blanco, J., Rocha, J., Rocha, E., Rocha, M., & Criollo, L. (2024). La necesidad de capacitación docente para una implementación efectiva de la tecnología educativa en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(2), 2347-2367. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10676

Cedeño, F, & Torres-Zapata, Á. (2024). Impacto de las TIC en la enseñanza-aprendizaje: caso de estudio en la carrera de Tecnología de la Información de la Universidad Técnica de Manabí. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo,* 15(29). https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2099

Damian, J., Villanueva-Echavarría, J., Zarza-García, A., Solís, O., Brito-Cruz, T., & Torres, Á. (2026). Colaboración, descubrimiento e iteración en la formación práctica universitaria: Revisión de la literatura como apoyo para la toma de decisiones educativas. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar, 3*(1), 95-105. https://doi.org/10.63415/saga.v3i1.330

Demarchi, G. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. *Revista En-Contexto, 8*(13), 107–133. https://doi.org/10.53995/23463279.716

Díaz-Muño, R., Coronado, I., & Gonzalez-Sodis, J. (2022). Una experiencia con estudiantes universitarios: Metodología Clase Invertida. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 15*(29), 47–59. https://doi.org/10.55777/rea.v15i29.4175

Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación, 42*(2), 738–752. https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033

Galaz, A., Jiménez-Vásquez, M., & Díaz-Barriga, Á (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles educativos, 41*(163), 177-199. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100177&lng=es&tlng=es.

García, A., Villa, A., Aláez, M., & Romero-Yesa, S. (2022). Aplicación y resultados de un sistema para evaluar la calidad de la docencia universitaria en una década de experimentación. *Revista de Investigación Educativa, 40*(1), 51–68. https://doi.org/10.6018/rie.401221

García, C., & Hervás, M. (2020). Los sistemas de evaluación de la Educación Superior en México y España. Un estudio comparativo. *Revista de la educación superior, 49*(194), 115-136. https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1127

Garzón, A., Segovia, J., & Mora, R. (2022). Estudio de la Brecha Digital y el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Ecuador - Caso de Estudio: Universidad Técnica De Machala. *RAC: Revista Angolana de Ciências. 4*(1), e040109. https://doi.org/10.54580/R0401.09

George, C. (2020). Pruebas estandarizadas y calidad de la educación en México, sexenio 2012-2018. *Revista Universidad y Sociedad, 12*(4), 418-425. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000400418&lng=es&tlng=es.

Granados, M., Romero, S., Rengifo, R., & García, G. (2020). Tecnología en el proceso educativo: nuevos escenarios. *Revista Venezolana de Gerencia, 25*(92), 1809-1823. https://doi.org/10.37960/rvg.v25i92.34297

Henríquez, P., Pérez, J., Contreras, S., & Javier, C. (2024). Evaluación del desempeño docente por estudiantes de una universidad pública del noroeste de México:

análisis descriptivos y comparativos. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15(*29). https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2100

Hincapié, N., & Clemenza, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista De Ciencias Sociales, 28*(1), 106-122. https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37678

Martínez, G., Esparza, A., & Gómez, R. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21), e013. https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.703

Martínez-Chairez, G., & Guevara-Araiza, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai, 11*(4), 113–124. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596007

Mejía-Rodríguez, D., & Mejía-Leguía, E. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare, 25*(3), 702-715. https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.38

Molina, M. (2022). Influencia de la evaluación del desempeño docente en la efectividad de la gestión pública educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(5), 1704-1722. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3187

Morales, S., Hershberger, R., & Acosta, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina (México),* 63(3), 46-56. https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2019.63.3.08

Torres, Á., Sánchez, J., Brito, T., & Moguel, J. (2026). Niveles de estrés y su relación con el rendimiento académico y la reprobación en universitarios. *CPU-E, Revista De Investigación Educativa, 1*(42). https://doi.org/10.25009/cpue.v1i42.2928

Torres-Zapata, Á., Acuña-Lara, J., Rivera-Domínguez, J., & Brito-Cruz, T. (2024). Transición de la educación presencial a online: explorando su influencia en la deserción escolar. *RIIIT Revista Internacional de Investigación e Innovación Tecnológica*, 67–85. Disponible en https://riiit.com.mx/apps/site/idem.php?module=Catalog&action=ViewItem&id=6671&item_id=8559.

Torres-Zapata, A., Javier-Rivera, L., Zarza, A., Moguel, J., & Zúñiga, M. (2021). Caracterización del plan de continuidad académica universitaria ante pandemia por COVID-19. *Revista Cognosis, 6*(4), 01–10. https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i4.2926

Torres-Zapata, Á., Pérez-Jaimes, A., Lara-Gamboa, C., & Estrada-Reyes, C. (2022). Caracterización de los factores docentes en torno al índice de reprobación en universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12*(24), e05. https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1123

Zamora, E. (2021). La evaluación del desempeño docente mediante cuestionarios en la universidad: su legitimidad según la literatura y los requerimientos para que sea efectiva. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 21*(3), 1-23. doi:10.15517/aie.v21i3.46221

Zhao, L., Xu, P., Chen, Y., y Yan, S. (2022). A literature review of the research on students' evaluation of teaching in higher education. *Frontiers in Psychology, 13*. doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1004487

Semblanza de los autores

Dr. Ángel Esteban Torres-Zapata

Doctor en Educación, maestro en Ciencias Alimentarias y maestro en Pedagogía y Práctica Docente; y licenciado en Nutrición. Es profesor investigador de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Carmen y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel I, donde se desempeña en actividades de docencia, investigación y gestión académica. Su trayectoria académica se orienta a la nutrición aplicada, la educación y la formación de recursos humanos en ciencias alimentarias y de la salud.

Dra. Teresa del Jesús Brito-Cruz

Doctora en Psicopedagogía, licenciada en Psicología y maestra en Psicología Organizacional y Mercadotecnia. Es profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Carmen y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e

Investigadores nivel C. Cuenta con formación complementaria en investigación, competencias profesionales y seguridad laboral. Es capacitadora independiente ante la STPS, evaluadora del CONOCER y cofundadora de ADHOC Consultoría. Sus actividades profesionales comprenden la investigación, la formación profesional, el emprendimiento y la vinculación académica y empresarial.

Dr. José Rafael Villanueva-Echavarría

Doctor en Educación, maestro en Ciencias de la Salud y en Pedagogía y Práctica Docente, y licenciado en Enfermería. Cuenta con formación especializada en enfermería neonatal y 33 años de trayectoria profesional en el sector salud. Se desempeña como profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Carmen y como enfermero especialista en el Hospital General Dra. María del Socorro Quiroga Aguilar, de IMSS-Bienestar. Su experiencia integra la atención asistencial, la docencia, la investigación y la gestión de servicios de salud.