ISSN en línea 1688-7468 *Páginas de Educación* enero-junio 2026; *19*(1), e5034
DOI: 10.22235/pe.v19i1.5034

La evaluación docente en la universidad: ¿herramienta al servicio de la mejora o del control?

Evaluation of University Faculty: A Tool for Improvement or a Control Mechanism?

A avaliação docente na universidade: uma ferramenta de aprimoramento ou um mecanismo de controle?

La evaluación docente mediante encuestas de satisfacción estudiantil se ha consolidado como práctica institucional aparentemente neutral y técnica en la educación superior contemporánea. Sin embargo, su naturalización como sinónimo de calidad pedagógica merece un examen crítico que interrogue las implicaciones políticas, epistémicas y subjetivas de estos dispositivos. ¿Qué sucede cuando la satisfacción del estudiante se convierte en el criterio rector del desempeño académico? ¿Qué formas de conocimiento, de autoridad y de subjetividad docente se configuran bajo el régimen de la evaluación permanente?

La pregunta no es trivial. Los dispositivos de evaluación operan como tecnologías de gubernamentalidad que producen sujetos que se gobiernan a sí mismos mediante la interiorización de criterios de control (Foucault, 1975, 2007). El docente universitario se transforma en gestor de su propia visibilidad, orienta su práctica hacia la producción de impresiones favorables y adopta una postura autobservadora que anticipa la mirada evaluadora incluso sin supervisión tangible (Ball, 2003). La evaluación deja de ser un momento acotado para convertirse en una atmósfera estructurante del trabajo académico, proceso que moldea hábitos de autoexamen constante. El resultado es una subjetividad definida por ansiedad evaluativa, debilitamiento del criterio profesional y dependencia crónica de la validación externa (Shore & Wright, 2015).

Pero el dispositivo evaluativo no solo produce efectos disciplinarios sobre la conducta docente. También redefine los fundamentos de legitimidad del saber pedagógico. Tradicionalmente, la autoridad del profesorado se sustentaba en el capital científico y en el reconocimiento otorgado por pares (Bourdieu, 1988). Las encuestas de satisfacción introducen un principio heterónomo de validación donde la calidad se mide por el nivel de agrado estudiantil, desplazamiento que no considera la capacidad crítica del alumnado para valorar el rigor intelectual (Readings, 1996). Se consolida así la soberanía del consumidor como principio rector del campo universitario, otorgando a juicios inmediatos y emocionalmente cargados el poder de instituirse como verdades sobre la excelencia (Lyotard, 1979).

Tal mutación epistémica no es inocua. Cuando el conocimiento se subordina a la capacidad de generar placer cognitivo, la enseñanza se ajusta a criterios de accesibilidad y amenidad en detrimento de la complejidad analítica (Giroux, 2014). La pedagogía se reorganiza como economía emocional donde la autoridad se vincula con la producción de agrado (Illouz, 2007). Sin embargo, es crucial distinguir la potencia del vínculo pedagógico, que requiere de la confianza y el compromiso afectivo para florecer, de su degradación en una dinámica de complacencia. El trabajo emocional se convierte en requisito estructural: el profesorado debe sostener climas relacionales armónicos y desplegar estados afectivos de simpatía constante, entusiasmo dosificado y paciencia persistente (Hochschild, 1983). La incomodidad cognitiva, indispensable para el pensamiento crítico, se interpreta como deficiencia pedagógica (Biesta, 2013; Freire, 1970), con lo cual el aula pierde densidad intelectual y orienta sus dinámicas hacia la gratificación afectiva.

Las encuestas reconfiguran las jerarquías internas de la academia al introducir una nueva forma de capital: el capital de satisfacción, asociado al reconocimiento estudiantil en lugar del prestigio científico (Bourdieu, 1984, 1990). Quienes cuentan con alta producción académica pueden recibir bajas evaluaciones por su rigor, mientras otros alcanzan puntuaciones elevadas mediante estrategias de complacencia. La valoración académica se reorienta hacia la capacidad de producir experiencias gratificantes de consumo educativo (Slaughter & Rhoades, 2004). La violencia simbólica consolida criterios que se perciben naturales a pesar de corresponder a *habitus* dominantes, imponiendo un ideal

de docencia basado en la captura instrumental de la cercanía afectiva y la accesibilidad comunicativa que desplaza la exigencia intelectual y la autonomía crítica (Bourdieu & Passeron, 1977).

La dimensión política de esta transformación se revela con los sesgos sistemáticos documentados en la investigación empírica. Las evaluaciones penalizan de manera desproporcionada a académicas, profesorado racializado, docentes con acentos no nativos y quienes sostienen perspectivas críticas (Boring et al., 2016; Fan et al., 2019). Las mujeres enfrentan expectativas intensificadas de cuidado y disponibilidad emocional, siendo sancionadas cuando adoptan estilos pedagógicos exigentes (MacNell et al., 2015; Mitchell & Martin, 2018). El profesorado racializado recibe evaluaciones más bajas y valoraciones de competencia menos favorables, evidencia de estereotipos sobre autoridad e inteligencia que se institucionalizan como apreciaciones objetivas (Reid, 2010; Ahmed, 2012). La legitimación de indicadores sesgados refuerza desigualdades históricas bajo apariencia de neutralidad técnica.

Las encuestas de satisfacción operan como dispositivos hegemónicos que articulan una concepción mercantilizada de la educación superior (Gramsci, 1971; Hall, 1996). La relación educativa se redefine como intercambio entre proveedor y consumidor, naturalizando intereses particulares como sentido común colectivo (Molesworth et al., 2009). La retórica de la calidad y la rendición de cuentas despolitiza procesos de dominación al presentarlos como condiciones técnicas de transparencia (Shore & Wright, 2015). La hegemonía resultante erosiona la función crítica de la universidad, históricamente asociada con la producción de pensamiento autónomo y resistencia frente a estructuras de poder (Readings, 1996; Collini, 2012). La enseñanza crítica se vuelve objeto de penalización simbólica, pues la dificultad intelectual y el disenso tienden a traducirse en menores valoraciones estudiantiles.

¿Cómo recuperar la dimensión formativa de la evaluación sin reproducir lógicas de control? La pregunta no admite respuestas instrumentales. Reorientar la evaluación hacia una ética deliberativa requiere reconocer que las encuestas no solo miden la docencia, sino que la producen como campo de control simbólico. Promover espacios colegiados de reflexión pedagógica, garantizar la participación activa del profesorado en el diseño de los mecanismos evaluativos y reconocer la pluralidad de formas de enseñar se convierte en tarea urgente. La formación universitaria debería avanzar hacia una cultura evaluativa crítica que conciba la retroalimentación como diálogo interpretativo y no como sanción o gratificación, validando la dimensión afectiva como el soporte ético que permite habitar la incertidumbre y el rigor del saber.

Tales transformaciones no implican abandonar la rendición de cuentas, sino reorientarla hacia un horizonte emancipador que devuelva a la docencia su sentido público y formativo. Recuperar la densidad de la experiencia universitaria exige reivindicar el valor del pensamiento complejo, del desacuerdo productivo y de la incomodidad inherente a toda transformación cognitiva. El desafío demanda una reconfiguración profunda del imaginario educativo capaz de situar el conocimiento más allá de la lógica del agrado. Solo en esa apertura puede la universidad reafirmar su función como espacio de interrogación crítica, donde la excelencia no dependa de complacer, sino de la capacidad de fomentar procesos de comprensión y liberación intelectual.

Fernando A. Ramos Zaga[1]

Referencias

Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy, 18*(2), 215-228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.

Boring, A., Ottoboni, K., & Stark, P. (2016). Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *ScienceOpen Research*. https://doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AETBZC.v1

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.

[1] Universidad Privada del Norte. Correspondencia: fernandozaga@gmail.com

Páginas de Educación enero-junio 2026; *19*(1), e5034
DOI: 10.22235/pe.v19i1.5034

Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford University Press.
Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
Collini, S. (2012). *What are universities for?* Penguin.
Fan, Y., Shepherd, L. J., Slavich, E., Waters, D., Stone, M., Abel, R., & Johnston, E. L. (2019). Gender and cultural bias in student evaluations: Why representation matters. *PLoS ONE, 14*(2), e0209749. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209749
Foucault, M. (1975). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage.
Foucault, M. (2007). *Security, territory, population: Lectures at the Collège de France 1977-1978*. Palgrave Macmillan.
Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.
Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. International Publishers.
Hall, S. (1996). Gramsci's relevance for the study of race and ethnicity. En D. Morley & K.-H. Chen (Eds.), *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies* (pp. 411-440). Routledge.
Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
Illouz, E. (2007). *Cold intimacies: The making of emotional capitalism*. Polity Press.
Lyotard, J.-F. (1979). *The postmodern condition: A report on knowledge*. University of Minnesota Press.
MacNell, L., Driscoll, A., & Hunt, A. N. (2015). What's in a name: Exposing gender bias in student ratings of teaching. *Innovative Higher Education, 40*(4), 291-303. https://doi.org/10.1007/s10755-014-9313-4
Mitchell, K. M. W., & Martin, J. (2018). Gender bias in student evaluations. *PS: Political Science & Politics, 51*(3), 648-652. https://doi.org/10.1017/S104909651800001X
Molesworth, M., Nixon, E., & Scullion, R. (2009). Having, being and higher education: The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education, 14*(3), 277-287. https://doi.org/10.1080/13562510902898841
Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.
Reid, L. D. (2010). The role of perceived race and gender in the evaluation of college teaching on RateMyProfessors.com. *Journal of Diversity in Higher Education, 3*(3), 137-152. https://doi.org/10.1037/a0019865
Shore, C., & Wright, S. (2015). Governing by numbers: Audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology, 23*(1), 22-28. https://doi.org/10.1111/1469-8676.12098
Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.