

**EVALUACIÓN DOCENTE:
CONCEPCIONES, USOS Y TIPOS A PARTIR DE
EXPERIENCIAS DE UNIVERSIDADES DE MÉXICO Y BRASIL¹**

TEACHING EVALUATION:
CONCEPTIONS, USES AND TYPES SINCE MEXICAN
AND BRAZILIAN UNIVERSITIES EXPERIENCES

AVALIAÇÃO DOCENTE:
CONCEPÇÕES, USOS E TIPOS A PARTIR DE
EXPERIÊNCIAS DE UNIVERSIDADES DO MÉXICO E BRASIL

Adolfo-Ignacio Calderon¹
Carmen Barrera Rosado²
Carlos Marshal França³
Marco Wandercil⁴

RESUMEN: Aborda, dentro del campo de la educación comparada, los procesos e instrumentos de evaluación docente adoptados en universidades de México y Brasil, con el objetivo de identificar y analizar, concepciones, usos y tipos de evaluación docente predominantes en el ámbito de la gestión universitaria. Se tomaron como objeto de estudio una universidad pública, la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), México, y una universidad privada sin fines lucrativos, la Pontificia Universidad Católica de Campiñas (PUC-Campiñas), Brasil. En términos metodológicos se trata de un estudio comparativo, descriptivo, analítico-interpretativo que pretende alcanzar los objetivos trazados tomando como referencia analítica tres categorías referenciales: (1) inicios y objetivos de la evaluación docente, (2) administración y usos de la evaluación docente, (3) procedimientos e instrumentos de la evaluación docente. En lo que se refiere a los datos sobre la PUC-Campiñas fueron utilizados esencialmente datos secundarios por medio del análisis de documentos producidos por técnicos de esa universidad. En lo que se refiere a los datos de la UADY, aparte del análisis documental, fue aplicado un cuestionario a 15 encargados de operar los programas de evaluación docente en las facultades de esa universidad. Los resultados revelan la existencia de concepciones y tipologías fundamentadas en diferentes matrices teóricas de evaluación, la sumativa (*high stake*) y la formativa (*low stake*), que amplían la comprensión a respecto de la práctica de la evaluación docente y sus posibilidades, enfatizando algunas tendencias acerca de los usos de los resultados, tanto para gestión institucional, como para atender a los sistemas nacionales de evaluación.

PALABRAS CLAVE: Evaluación docente. Evaluación institucional. Educación superior. Administración Universitaria.

ABSTRACT: This article discusses, in the field of comparative education, teaching evaluation processes and instruments adopted in Mexican and Brazilian universities, with the objective of identifying and analyzing concepts, uses and types of prevailing teaching evaluation in the field of university governance. A public university, the Mexican Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), and a Brazilian private not-for-profit university, the Pontifical Catholic University of Campinas (PUC-Campinas) were studied. In methodological terms, it is a comparative, descriptive, analytic-interpretative study that aims at achieving the established objectives based on three categories of analytical reference: (1) beginnings and objectives of teaching evaluation, (2) management and use of teaching evaluation (3) teaching evaluation procedures and instruments. About analysis on PUC-Campinas, secondary data were essentially sed through the analysis of documents

Presentado en: 28/12/2017 – **Aceptado:** 31/01/2018 – **Publicado:** 09/02/2018.

produced by technicians from that university. As for UADY data, in addition to the documentary analysis, a questionnaire was applied to 15 people in charge of operating the teaching evaluation programs in the university's colleges. The results reveal the existence of conceptions and typologies based on different theoretical evaluation matrices, the sum (high stake) and the formative (low stake), that broaden the understanding about the practice of teaching evaluation and its possibilities, emphasizing some tendencies about the results use, both for institutional (internal) management and for addressing national (external) evaluation systems.

KEYWORDS: Teaching evaluation. Institutional evaluation. Higher education. University governance.

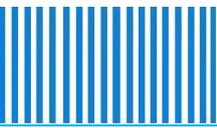
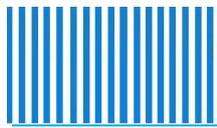
RESUMO: O artigo aborda, dentro do campo da educação comparada, os processos e instrumentos de avaliação docente adotados em universidades do México e Brasil, com o objetivo de identificar e analisar, conceitos, usos e tipos de avaliação docente predominantes na área de gestão universitária. Tomou-se como objeto de estudo uma universidade pública, a Universidade Autônoma de Yucatán (UADY), México, e uma universidade privada sem fins lucrativos, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Brasil. Em termos metodológicos trata-se de um estudo comparativo, descritivo, analítico-interpretativo que pretende alcançar os objetivos traçados tomando como referência analítica, três categorias referenciais: (1) inícios e objetivos da avaliação docente, (2) administração e usos da avaliação docente, (3) procedimentos e instrumentos de avaliação docente. No que diz respeito aos dados sobre a PUC-Campinas foram utilizados essencialmente dados secundários por meio de análise de documentos produzidos por técnicos da universidade. No que diz respeito aos dados da UADY, a partir da análise documental, foi aplicado um questionário a 15 encarregados de operar os programas de avaliação docente nas faculdades dessa universidade. Os resultados revelam a existência de concepções e tipologias fundamentadas em diferentes matrizes teóricas de avaliação, a somativa (alta participação) e a formativa (baixa participação), que ampliam a compreensão no que diz respeito à prática de avaliação e suas possibilidades, enfatizando tendências sobre os usos dos resultados, tanto para gestão institucional, como para atender aos sistemas nacionais de avaliação.

PALAVRAS CHAVE: Avaliação docente. Avaliação institucional. Educação superior. Administração universitária.

INTRODUCCIÓN

Las discusiones sobre la evaluación educativa envuelven aspectos técnicos, políticos, ideológicos y éticos dentro de múltiples dimensiones que se encuentran estrechamente entrelazadas: la evaluación del aprendizaje, la evaluación institucional y la evaluación de sistemas. Son discusiones que, tanto en Brasil como en México, se inserta, sea desde una perspectiva sistémica en busca de perfeccionamiento de instrumentos y de políticas educacionales (paradigma del consenso), sea desde una perspectiva teórico-crítica, de resistencia al avance de las políticas neoliberales (paradigma del conflicto). Sin embargo, dentro de esa disyuntiva, conviene destacar la predominancia de la tendencia, en el campo de las políticas educativas, por la búsqueda de la eficiencia, incorporando criterios del mercado, por medio de la función evaluadora del Estado, de la evaluación por resultados, de la productividad académica y de las políticas de ranqueamiento, enmarcadas en orientaciones de las grandes agencias multilaterales (BARRIGA, 2002; SGUISSARDI, 2005; RUEDA BELTRÁN, 2008; DIAS SOBRINHO, 2005).

En lo que se refiere a la evaluación del trabajo docente, dentro del campo de la evaluación institucional, se puede afirmar que asume diversas connotaciones a partir de las perspectivas

**Artículo**

DOI: 10.20396/riesup.v4i2.8651330

en las cuales se sustentan, tanto para justificar políticas de acreditación, evaluación a gran escala y ranqueamiento, como para propiciar espacios formativos y procesuales para la mejoría del desempeño docente en su dimensión académica pedagógica.

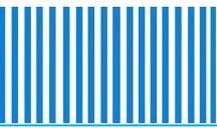
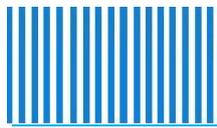
En este contexto, el presente artículo aborda la evaluación docente, partiendo del enfoque adoptado por Rueda Beltrán (2008, p. 11), por medio del cual:

La evaluación de la efectividad de la docencia es un aspecto que se considera fundamental en casi todas las IES [Instituciones de Educación Superior]; determinar la calidad con la que se llevan a cabo diversas funciones docentes es esencial para realizar una variedad de recomendaciones y decisiones académicas y administrativas. También proporciona retroalimentación a los profesores, lo que puede tener una influencia directa en su autoimagen y satisfacción profesional. Asimismo, permite establecer un clima que proporciona información acerca del compromiso institucional hacia el mejoramiento profesional y la confianza que se tiene en que cada miembro del personal docente pueda hacer una contribución valiosa al logro de metas compartidas.

Bajo esta perspectiva, este artículo estudia, dentro del campo de la educación comparada, los procesos e instrumentos de evaluación docente adoptados en universidades de México y Brasil, con el objetivo de identificar y analizar las concepciones, los usos y los tipos de evaluación docente predominantes en el ámbito de la gestión universitaria.

Es un estudio que también se inserta dentro de una tímida producción científica que viene siendo realizada sobre la educación superior, en una perspectiva comparada, que envuelve a Brasil y México, entre otros países, principalmente desde inicios de la década pasada. Bajo esta óptica, solamente fueron encontrados cuatro artículos científicos (DURHAM, SAMPAIO, 2000; SILVA, 2008; SIME-POMA, 2013; FERNANDEZ LAMARRA, MARQUINA, 2013), publicados en revistas de gran impacto, de los cuales solamente uno tiene una interface más directa con el presente artículo que enfoca la evaluación docente (FERNANDEZ LAMARRA, MARQUINA, 2013).

En inicio de la década pasada, Durham y Sampaio (2000) publicaron un estudio sobre las tendencias existentes en la relación entre el sector público y el sector privado en cinco sistemas nacionales de educación superior (Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México), demostrando las diferencias de *timing* en la expansión del sector privado en los cinco países analizados. Al final de la década pasada, Silva (2008), publicó un artículo que permite comprender las semejanzas y divergencias existentes en el proceso de implementación de la Evaluación de la Educación Superior en Brasil y en México, principalmente en lo que se refiere a la evaluación externa, revelando la tensión existente entre la evaluación de sistemas educacionales y la evaluación institucional, bien como los conflictos y resistencias existentes en las realidades de los países analizados. En inicios de la presente década fueron publicados dos artículos que de cierta forma abordan el trabajo docente. Sime-Poma (2013), realizó un estudio exploratorio sobre los programas de Doctorado en Educación considerados de

**Artículo**

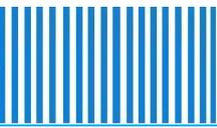
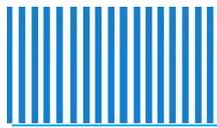
DOI: 10.20396/riesup.v4i2.8651330

excelencia por los sistemas públicos de acreditación de Brasil, México y Argentina, analizando, entre otros tópicos, algunos rasgos de sus docentes investigadores (cantidad, nivel de acreditación como investigadores, cantidad y características de artículos publicados), revelando también la forma como son evaluados en el campo de la producción científica. De todos los artículos localizados, el estudio realizado por Fernandez Lamarra y Marquina (2013), se enfoca específicamente en el estudio de la profesión académica tomando como referencia el análisis de la realidad de tres países: Brasil, México y Argentina. El autor apunta que los tres países modificaron su normativa a partir de una agenda común de reformas acontecidas durante los años 90, que incluía la privatización, la diversificación, la evaluación y las nuevas modalidades de financiamiento. Al estudiar los aspectos objetivos de la profesión académica (formación, condiciones de trabajo, utilización del tiempo, entre otros) y las percepciones de docentes a respecto de las condiciones de actuación profesional (preferencias, satisfacción, trayectorias), Fernandez Lamarra y Marquina (2013) concluyen que la profesión académica en la región refleja el impacto de las políticas recientes de educación superior y que, en ese marco, pese a que los académicos de los países estudiados sienten que sus condiciones han mejorado mostrando niveles aceptables de satisfacción por la tarea que realizan, surgen desafíos para los niveles institucional y nacional de toma de decisiones:

Los distintos sistemas universitarios latinoamericanos y sus académicos enfrentan en esta etapa desafíos comunes. Estos son procesos interrelacionados atravesados por la internacionalización, la regionalización, la armonización y la convergencia de sus sistemas, la adopción de sistemas de créditos transferibles, la evaluación y el aseguramiento de la calidad, la innovación institucional y académica y la mejor articulación con los sectores sociales y productivos. Los académicos afrontan nuevas regulaciones, como la evaluación de las diversas dimensiones de su actividad -en especial la investigación y la docencia-, así como mayor presión por incrementar una productividad científica que contribuya al desarrollo económico de sus sociedades. Además, otra de las tendencias a nivel latinoamericano planteará la redefinición de las normas de autorregulación típicas de la profesión, como son el acceso y la promoción de la actividad, o el gobierno, considerando -por ejemplo- la incorporación de sectores no académicos (FERNÁNDEZ LAMARRA; MARQUINA, 2013, p. 111).

Contextualizado en el estudio de Fernández Lamarra y Marquina (2013), que coloca como desafío la evaluación de las diversas dimensiones de la actividad docente, el presente artículo aborda “prácticas reales de evaluación”, de “diversas experiencias de evaluación en el contexto de universidades públicas y privadas” (RUEDA BELTRÁN, 2008, p.11), en el ámbito de la RIIED - Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (CALDERÓN, BARRERA ROSADO, FRANÇA, 2017).

Para alcanzar el objetivo trazado, se adopta la educación comparada en la óptica de Ferreira (2008), como componente pluridisciplinar de las Ciencias de la Educación que se enfoca, comparativamente, sobre dinámicas del proceso educativo, considerando contextos diversos definidos en función del tiempo y/o del espacio, de modo a obtener conocimientos que no

**Artículo**

DOI: 10.20396/riesup.v4i2.8651330

sería posible alcanzar a partir del análisis de una única situación. La educación comparada no es abordada como proceso neo colonizador de discurso de verdad o de juicio de valor, es entendida como un recurso metodológico que permite comprender los procesos y los instrumentos de evaluación existentes, tomando como referencia los sentidos predominantes en las universidades que los adoptan, sirviendo de base para comprender la diversidad de experiencias implantadas en el escenario universitario, a pesar de las tendencias hegemónicas en ámbito global.

En ese sentido se debe considerar que, como se constató en estudios comparativos realizados (CALDERÓN, FERREIRA, 2012), una tendencia hegemónica no significa homogenización de los sistemas educativos. Como afirma Schwartzman (2001), una tendencia no significa necesariamente que el futuro esté escrito, los sistemas educacionales cambian y las limitaciones que se le imponen, no importa lo pesimistas que sean, pueden ser superadas.

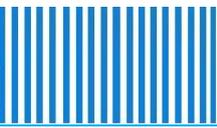
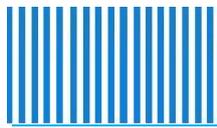
A pesar de las diferentes globalizaciones, de las ideologías transnacionales, de las consecuencias de imposiciones de modelos civilizatorios, no vemos todo acontecer de la misma forma y al mismo ritmo en todas las sociedades. No vemos todo suceder de igual forma en un mismo país. El énfasis dado a los diferentes aspectos educativos difiere de pueblo para pueblo, de grupo social para grupo social, de región para región, difiere de acuerdo con el grado de desarrollo tecnológico, las posturas ideológicas, la disposición geográfico-espacial, etc. (FERREIRA, 2008, p. 136, traducción de los autores)²

Para alcanzar el objetivo trazado se optó por seguir orientaciones de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 2009, promovida por la Unesco (2009) que destaca la importancia de dos tipos de instituciones para los sistemas educativos, por un lado los centros de enseñanza públicos de naturaleza estatal, y por otro, las entidades privadas de enseñanza superior con objetivos de interés público. De esta forma, se decidió analizar comparativamente los procesos e instrumentos de evaluación docente adoptados por dos tipos de instituciones, una Universidad Estatal, en este caso la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), México, y una universidad privada sin fines lucrativos, la Pontificia Universidad Católica de Campiñas (PUC-Campiñas), Brasil.

La UADY³, reconocida como tal en 1984, es una institución pública y autónoma de educación superior que se encuentra localizada en Mérida, Yucatán, México. Actualmente, imparte 45 licenciaturas, 28 especializaciones, 21 maestrías y 5 doctorados en 5 campus. La

² [Apesar das diferentes globalizações, das ideologias transnacionais, das consequências de imposições de modelos civilizacionais, não vemos tudo acontecer da mesma forma e ao mesmo ritmo em todas as sociedades. Não vemos mesmo tudo acontecer de igual modo no mesmo país. A ênfase dada aos diferentes aspectos educativos diverge de povo para povo, de grupo social para grupo social, de região para região, diverge segundo o grau de desenvolvimento tecnológico, o empenhamento ideológico, a disposição espacial, etc.].

³ Con antecedentes históricos que remontan al siglo XVII, su historia reciente está dividida en dos grandes momentos: la creación y extinción de la Universidad Nacional del Sureste (1922-1938) y su transformación en la UADY (1938-1984).

**Artículo**

DOI: 10.20396/riesup.v4i2.8651330

comunidad académica la componen 800 profesores de tiempo completo y una población aproximada de 16.063 alumnos de educación superior.

La PUC-Campiñas, reconocida como Universidad Católica en 1955⁴, habiendo obtenido el título de Pontificia en 1972, está localizada en el municipio de Campiñas, interior del Estado de São Paulo. La universidad ofrece 55 cursos de educación superior, 17 especializaciones, 6 maestrías, 2 doctorados. La comunidad académica está composta por cerca de 17.500 alumnos, 673 profesores y 1500 empleados técnico-administrativos.

Como se puede observar son universidades de mediano porte, si comparadas con las grandes universidades que existen en Brasil y en México, como la Universidad de San Pablo (USP), con aproximadamente 92 mil estudiantes y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con aproximadamente 337 mil alumnos, respectivamente. Aparte de eso, tanto la UADY como la PUC-Campiñas, son universidades que tienen cursos en los diversos campos del conocimiento, ciencias biológicas, ciencias exactas y ciencias humanas, los cuales en su gran mayoría son bien evaluados por las agencias acreditadoras.

En términos metodológicos se trata de un estudio comparativo, descriptivo, analítico-interpretativo. Fueron utilizados datos primarios y secundarios de las dos unidades comparativas, sistematizados a partir de tres categorías de análisis referenciales: (a) inicios y objetivos de la evaluación docente, (b) administración y usos de la evaluación docente, (c) procedimientos e instrumentos de la evaluación docente. Solamente después de la sistematización de los datos de las unidades comparativas, o sea, solo después de caracterizar las unidades comparativas, se procedió a analizar y a destacar, adoptando recursos de educación comparada (tendencias, semejanzas y diferencias), las concepciones, los usos y los tipos de evaluación docente.

En lo que se refiere a los datos de la PUC-Campiñas fueron utilizados esencialmente datos secundarios por medio del análisis de documentos producidos por equipos técnicos de esa universidad. En lo que se refiere a los datos de la UADY, aparte del análisis documental, fueron datos resultantes de un corto cuestionario⁵ aplicado a representantes institucionales encargados de operar y administrar los programas de evaluación docente en las facultades de esa universidad.

4 Su historia comenzó el 7 de junio de 1941, cuando fue creada la primera unidad de la Universidad, la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, ocupando propiedades adquiridas por la diócesis de Campiñas.

5 El cuestionario está constituido por quince preguntas semi estructuradas y un apartado de respuesta libre. Fue desarrollado por el Dr. Mario Rueda Beltrán, quien autorizó su utilización para la realización de este estudio.

CARACTERIZACIÓN DE LAS UNIDADES COMPARATIVAS

Inicios y objetivos de la evaluación docente

En la UADY las primeras experiencias de evaluación docente se remontan a la década de 1970, cuando la facultad de ingeniería por iniciativa propia realizaba la evaluación de su cuerpo docente. Es posible afirmar que, a partir de 2001, la mayoría de las facultades comenzó a implantar sistemas propios de evaluación docente como consecuencia de las presiones externas para la captación de recursos financieros, para la participación en proyectos gubernamentales y para completar los pre-requisitos para la acreditación de los cursos de pregrado y posgrado junto a las agencias gubernamentales. A pesar de esas iniciativas autónomas, por parte de cada facultad, en el 2010 fue creado en la UADY, el Programa Institucional de Evaluación Docente (PROEVAL)⁶, el mismo que fue ganando mayor aceptación de las facultades a medida que satisfacía las necesidades de información y procedimientos de cada Facultad.

Específicamente, en lo que se refiere al PROEVAL fue diseñado por la Coordinación del Sistema de Licenciatura de la Dirección General de Desarrollo Académico de la UADY con el objetivo de contar con un programa institucional que permitiera evaluar a los profesores bajo las mismas condiciones y poder obtener información para hacer comparaciones y tener un panorama general respecto al desempeño de los profesores. El programa hasta el momento no es obligatorio, se le brinda como un servicio a las facultades.

Como se puede observar, a pesar de que la universidad tiene una política institucional, las facultades de la UADY tienen autonomía para diseñar y administrar sus actividades académicas incluyendo la evaluación.

Se puede afirmar que, en la realidad mexicana, es nítida la influencia de la políticas públicas de evaluación en la forma de actuación de las instituciones de educación superior (IES), el caso de la UADY permite constatar los esfuerzos que las instituciones hacen para cumplir requisitos y uno de ellos ha sido la evaluación de profesores, por medio de la cual se puede obtener informaciones acerca del desempeño de los profesores, pero sin homogeneizar aspectos como su utilidad, fundamentación y eficiencia.

En el caso de la UADY, por ser una institución estatal, las acciones de evaluación de profesores se caracterizan principalmente por hacer parte de un programa de compensación salarial como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), siendo la

⁶ El PROEVAL se creó en 2010 por la Coordinación del Sistema de Licenciatura de la Dirección General de Desarrollo Académico de la UADY, el cual brinda a las dependencias de la universidad la administración de un instrumento en línea (online) en el cual los alumnos manifiestan la percepción sobre el profesor. Los resultados son procesados y se elaboran reportes individuales para los profesores y a los directivos se les entrega un reporte general en el cual pueden visualizar el panorama del desempeño de todos sus profesores. Más información se puede obtener en el link: <http://www.csl.uady.mx/>. [Aceso en: 28 dez. 2017].

evaluación docente una de varias condiciones para acercarse a compensaciones presupuestales. Aparte de eso, las presiones externas exigen la creación, por parte de las universidades de programas de evaluación específicos, por ejemplo, el Programa Institucional de Fortalecimiento Institucional (PIFI), así como el cumplimiento con los indicadores de las evaluaciones y acreditaciones de organismos externos.

La trayectoria de la evaluación docente en la PUC-Campiñas tiene una ruta muy semejante y parecida con la trayectoria de la UADY. Para comprender las especificidades de cada una es necesario tener en cuenta dos datos: a) la PUC Campiñas es una institución privada que para financiar sus actividades no recibe recursos financieros estatales, hay indirectamente algunas exoneraciones fiscales por ser una institución sin fines lucrativos, pero los costos son cubiertos, básicamente, por las mensualidades de los alumnos, b) su gestión centralizada, en términos de implantación de políticas institucionales, coexiste con estructuras democráticas que permiten la participación de alumnos, profesores y empleados en los procesos de toma de decisiones en las diversas instancias de la gestión universitaria.

De la misma forma que en la UADY, en la PUC-Campiñas, la estructuración de un sistema de evaluación docente institucional se dio en la década de 2000. A pesar de la larga trayectoria de la Universidad, las acciones de evaluación docente en una perspectiva institucional se remontan a la década de 1980 (FELICIELLO *et. al.*, 2005), ganando una dimensión mayor a partir de 2004, consecuencia, en cierta medida, de alteraciones en la legislación gubernamental a partir de la implantación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES)⁷, sistema al cual están sometidas todas las IES que actúan en el territorio brasileño. Como consecuencia de esas exigencias, vinculadas principalmente con la acreditación de cursos y de la universidad como un todo, fue creado, también en 2005, el Programa de Autoevaluación Institucional (PROAVI).

Con la implantación del PROAVI⁸, a partir de análisis interno de la Universidad, se verificó que específicamente en lo que se refiere a las actividades de evaluación de la enseñanza,

⁷ El SINAES – Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, criado por medio de la Ley 10.861, de 14 de abril de 2004, combina tres instancias de evaluación: evaluación de las instituciones; evaluación de los cursos de pregrado; y evaluación del rendimiento de los estudiantes. La evaluación institucional envuelve dos momentos: la autoevaluación y la evaluación externa. En estos dos casos, el proceso envuelve a utilización de diez dimensiones. Mas informaciones oficiales sobre el SINAES puede ser obtenidas en el link: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>.

⁸ Criado en 2005, el PROAVI – Programa de Autoevaluación Institucional de la PUC-Campiñas es el programa interno responsable por desenvolver e implementar las acciones de evaluación en atendimento a las exigencias del SINAES. El PROAVI tiene carácter permanente, y por medio de la participación efectiva de la comunidad académica, busca recoger elementos que permitan la concretización de la misión de la universidad, en particular sus compromisos sociales. La operacionalización de las acciones del PROAVI son responsabilidad de la Comisión Propia del Evaluación (CPA), composta por miembros de todos los segmentos académicos y del Núcleo Técnico de Evaluación (NTA). Los resultados de los trabajos de autoevaluación están disponibles para la comunidad universitaria por medio de dos publicaciones internas: Los Boletines CPA/NTA y los Cuadernos de

había puntuales y diversos procedimientos en las facultades de la universidad. Levantamiento realizado por un grupo de trabajo instituido por la propia PUC-Campiñas, en 2006, identificó que, en aquella época, de las 39 facultades que existían en la Universidad, 16 de ellas realizaban acciones evaluativas en relación a las actividades de enseñanza, incluyéndose en esa práctica formas de evaluación docente (PÁDUA, ALBERTO, 2007). Esas acciones eran diferentes una de otra, no había una uniformidad o cierta simetría en lo que se refiere a los objetivos, periodicidad, divulgación y uso de los resultados. La existencia de ese escenario, junto con los esfuerzos internos para la construcción de una cultura de evaluación duradera, integrada y sistematizada, culminó con la creación y constitución, a partir de 2007 del Programa de Evaluación de la Enseñanza⁹ que pasó a envolver la evaluación de las actividades de los docentes, la evaluación de la gestión de los directores y de algunos aspectos relacionados a las condiciones de enseñanza (LEMOS FILHO *et. al.*, 2012), con el objetivo de “diagnosticar, redefinir metas y de corregir rutas para mantener a misión de la Universidad” (LEMOS FILHOS *et. al.*, 2011, p.21) y “garantizar un proceso de evaluación continuo, yendo al encuentro de la misión de la PUC-Campiñas: una enseñanza de calidad y la formación integral de un ciudadano crítico y actualizado en relación a las necesidades de la sociedad contemporánea y las exigencias profesionales” (LEMOS FILHO *et. al.*, 2012, p. 49, traducción de los autores)¹⁰.

Administración y usos de la evaluación docente

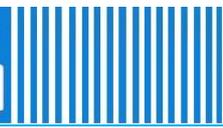
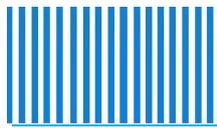
En la UADY la evaluación docente es un proceso descentralizado en cada facultad con tendencias para la centralización. Cada facultad es autónoma, aunque desde 2010 fue creado el PROEVAL, el mismo que fue ganando mayor aceptación entre las facultades.

En las diversas facultades de la UADY, predominan como sector responsable por la evaluación docente, la Secretaría Académica perteneciente a la dirección de cada facultad, sector que no solo tiene a su cargo esta actividad, sino tiene también asignado otras acciones de la gestión académica. Sin embargo, existen algunas facultades que tienen sectores específicos dedicados a la evaluación, con equipos dedicados a esa actividad. Conviene destacar que existen dos facultades que tienen comités específicos para conducir los procesos evaluativos. La Facultad de Matemáticas cuenta con un Comité de Evaluación de la Docencia en el cual pertenecen un grupo de profesores que constantemente se están capacitando y son

Evaluación CPA/NTA. A respecto de este asunto, otras informaciones pueden ser obtenidas en el link: <http://www.puc-campinas.edu.br/servicos/proavi>.

⁹ [Programa de Avaliação do Ensino]. Este Programa es desarrollado por la Pro-Rectoría de Pregrado de la Universidad para contribuir con el alcance de los objetivos de su Política de Pregrado, de forma integrada a los propósitos del PROAVI contemplando, simultáneamente, las exigencias legales de evaluación de la educación superior brasileña, implantadas a partir del SINAES (LEMOS FILHO *et. al.*, 2012, 2011 e 2009).

¹⁰ [garantir um processo de avaliação contínuo, indo ao encontro da missão da PUC-Campinas: um ensino de qualidade e a formação integral de um cidadão crítico, ético e atualizado em relação às necessidades da sociedade contemporânea e exigências profissionais]

**Artículo**

DOI: 10.20396/riesup.v4i2.8651330

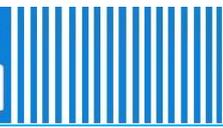
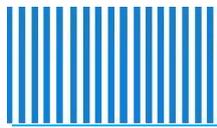
responsables del diseño y puesta en práctica de evaluación docente y la Facultad de Ingeniería que cuenta con un Comité de Innovación Educativa, que aparte de conducir la evaluación docente, realiza el diseño e implementación de cursos para los profesores. En las facultades que participan del PROEVAL, la evaluación es realizada por la Coordinación de Sistema de Licenciatura de la Dirección General de Desarrollo Académico de la administración central de la Universidad.

La evaluación de la enseñanza y, como parte de ella, la evaluación docente, en la PUC-Campiñas, es un proceso centralizado una vez que envuelve la evaluación global de todo el cuerpo docente de la Universidad, independientemente de la Facultad a la cual el profesor esté vinculado. Su gestión es competencia de la Pro-Rectoría de Pregrado, por medio de un Grupo de Trabajo constituido específicamente para tal finalidad, el mismo que organiza el proceso de evaluación; asesora al sector de informática responsable por administrar el sistema de colecta de informaciones de alumnos y profesores; analiza los resultados globales de la universidad; produce periódicamente informes y asesora al Pro-Rector en las reuniones con los centros y facultades para la discusión y socialización de resultados. Es conveniente mencionar que en la PUC-Campiñas en términos administrativos, cada facultad está vinculada a un Centro, existen cinco centros, cada uno aglutina facultades de acuerdo a su área de conocimiento de procedencia: centro de ciencias humanas y ciencias sociales aplicadas; centro de ciencias exactas, ambientales y de tecnología; centro de ciencias de la vida; centro de economía y administración; centro de lenguaje y comunicación¹¹.

Los datos de la evaluación son analizados de forma global, de la universidad como un todo, y son producidos informes específicos para que sean utilizados por cada facultad y en su respectivo centro al cual está vinculada, para que puedan contribuir en la definición de planes y políticas que objetiven la mejoría de la enseñanza. Cada uno de los profesores evaluados por los alumnos, reciben informes en línea de cada clase y disciplina en que fue evaluado, teniendo la posibilidad de comparar sus desempeños anteriores a partir de una alternativa existente en el programa de informática que sustenta el sistema de evaluación, que es la trayectoria de la evaluación del profesor.

En la UADY los resultados de la evaluación docente se emplean, predominantemente, para dar informaciones a los profesores, para que mejoren sus prácticas académicas, a las instancias administrativas, para que monitoreen el desempeño institucional (en el ámbito global o por facultades), y a los organismos acreditadores, para evaluar la calidad de la universidad y permitir que las facultades y la universidad como un todo puedan participar de proyectos y captar recursos. En las facultades, la evaluación docente es utilizada para realizar reportes para evaluaciones externas, informar individualmente a cada uno de los profesores y

¹¹ Los Centros, a los que hacemos referencia, pueden ser considerados como unidades administrativas que centralizan la gestión de facultades, divididas por áreas de conocimiento.

**Artículo**

DOI: 10.20396/riesup.v4i2.8651330

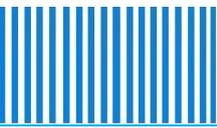
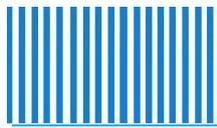
diseñar el programa de actualización docente. En algunos casos, facultades adoptan la reflexión colectiva de los resultados.

En la facultad de matemáticas aparte de los usos anteriormente mencionados, los resultados son utilizados para decidir que profesores recibirán premios académicos (reconocimiento en ceremonias especiales) y una carga de horas estables que les asegure su trabajo. En la facultad de ingeniería los resultados de evaluación son analizados por el Comité de Innovación educativa para identificar porcentajes más bajos de lo usual, determinando el diseño, la implementación y evaluación de cursos dirigidos a los profesores que hayan manifestado en sus evaluaciones una necesidad de formación para la mejora de su práctica docente.

Es preciso mencionar que ninguna facultad de la Universidad declaró que otorga premios económicos a los profesores que obtienen resultados favorables en sus evaluaciones, la evaluación es usada para brindar reconocimiento a los profesores y diseñar estrategias de mejora del desempeño docente. Un dato relevante es que no se encontró archivos en donde se puedan consultar resultados obtenidos a lo largo de los años por este tipo de actividades de evaluación docente, constatándose fragilidades en los registros de la memoria institucional de cada una de las facultades. Los resultados de las evaluaciones que realiza el PROEVAL son entregados a los directivos de cada Facultad y ellos se encargan de revisarlos y tomar decisiones al respecto, como puede ser retroalimentación al profesor de su desempeño, asignación de asignaturas y grupos al profesor y premiaciones o reconocimientos. De igual forma los reportes son utilizados como evidencias en los procesos de acreditación de los programas educativos.

En lo que se refiere a la PUC-Campañas, se destaca, inicialmente, su uso como herramienta de gestión universitaria, sea por parte de la Administración Superior, sea por parte de las direcciones de las Facultades y las direcciones de los Centros responsables por las Facultades. Los resultados obtenidos de las evaluaciones permiten reordenar las políticas de los diversos cursos ofrecidos por la Universidad, en la permanente búsqueda de la calidad.

Los resultados también han sido utilizados como subsidio para el diseño e implementación de talleres de formación y actualización didáctico-pedagógica del cuerpo docente de la universidad. De acuerdo con Lemos Filho *et. al.* (2011), una de las principales consecuencias de la evaluación ha sido el proceso constante de repensar la propia práctica pedagógica de los docentes, en la medida en que conlleva al ejercicio de la autorreflexión de los profesores, en la medida en que los docentes reciben *feedbacks* sucesivos sobre su práctica académico-pedagógica, contribuyendo para su perfeccionamiento.

*Procedimientos e instrumentos de la evaluación docente*

En el ámbito de la UADY, las facultades que tienen su propio sistema de evaluación adoptan los cuestionarios de apreciación estudiantil como el principal medio de conocer la práctica docente. La participación de los estudiantes en la respuesta de los cuestionarios es variable debido a que algunas facultades dejan que los alumnos participen libremente, como es el caso de la facultad de matemáticas y ciencias antropológicas, mientras otras convierten la participación de los alumnos en una actividad obligatoria, como un requisito para que los alumnos puedan inscribirse a su próximo semestre escolar.

Prácticamente en la totalidad de las facultades la evaluación se realiza con el apoyo de medios electrónicos, sólo en la facultad de Enfermería la evaluación se realiza con cuestionarios impresos, que posteriormente se procesan los resultados de forma manual; lo cual les lleva un tiempo considerable para la elaboración y entrega de reportes.

Los alumnos responden cuestionarios que tienen una media de 30 preguntas cerradas a las cuales se les asignan diferentes niveles de calificación, por ejemplo: en algunos casos se usa 4 clasificaciones o niveles de desempeño (destacado, competente, básico e insatisfactorio) y en otras situaciones, se utilizan 3 clasificaciones (sobresaliente, satisfactorio e insatisfactorio). Generalmente, los cuestionarios están compuestos por cuestiones cerradas, habiendo al final de ese instrumento un espacio en donde el alumno puede hacer comentarios generales a respecto al desempeño del profesor.

Aparte de los cuestionarios respondidos por los alumnos, existen otros instrumentos de evaluación que comenzaron a ser adoptados de forma complementaria, de manera todavía aislada por parte de algunas facultades. La facultad de enfermería complementa la evaluación de sus profesores con cuestionarios que realizan entre pares. En las dependencias de Medicina y de Matemáticas los profesores realizan la autoevaluación acerca de su práctica docente. Es preciso destacar que la dependencia de Medicina además de la evaluación por parte de los alumnos y de la autoevaluación docente, las autoridades responden una evaluación acerca del desempeño profesores que tienen a su cargo.

Respecto al momento de la aplicación del cuestionario, con excepción del curso de medicina, todos los cursos realizan la evaluación dos veces al año al finalizar cada semestre. La facultad de Medicina la realiza una vez al año. Se evalúa en cada una de las facultades a todos los profesores por asignatura de tiempo completo y a los que se encuentran contratados por horas. Como puede ser observado, en el Cuadro 1, en los cuestionarios que se aplican a los estudiantes se indagan múltiples aspectos de la práctica docente, articulados en 5 grandes categorías: habilidades docentes, dominio de la asignatura, manejo de grupo, actitudes docentes y evaluación del aprendizaje.

Cuadro 1. Principales Aspectos abordados por los alumnos en la evaluación docente de la Universidad Autónoma de Yucatán

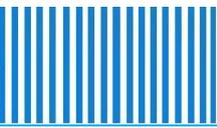
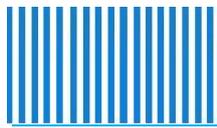
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Habilidades docentes	Conocimiento y dominio sobre el manejo de técnicas didáctico-pedagógicas
	Estímulo y fomento a la lectura
	Promoción del trabajo colaborativo
	Participación de los alumnos en clase
	Uso de variedad de materiales didáctico de apoyo como videos, slides, etc.
	Expresión de sus ideas con claridad tanto de forma oral como escrita
Dominio de la asignatura	Dominio de cada uno de los temas del programa
	Plantea la solución de problemas relacionados con la actualidad
	Establece relación entre la teoría y la práctica mediante ejemplos significativos y actividades de aprendizaje
Manejo de grupo	Mantiene el interés de los alumnos durante sus clases
	Mantiene la disciplina dentro y fuera del salón de clase.
Actitudes del docente	Disposición para aclarar dudas
	Mantiene una buena relación de respeto mutuo con los alumnos
	Imparcialidad en el trato y en la participación de los alumnos
	Cumple con los valores éticos y profesionales de la universidad
	Cumple con los horarios establecidos para sus clases
	Puntualidad y frecuencia
Evaluación de aprendizaje	Evalúa a sus alumnos de acuerdo a lo establecido en el programa
	Especifica los criterios para evaluar
	Es justo al momento de evaluar
	Las evaluaciones se relacionan con lo visto en clase
	Entrega los resultados de forma oportuna con una retroalimentación de cada una de ellas.

Fuente: Barrera Rosado (2014).

Una característica encontrada en el conjunto de actividades de las facultades, además de las comunes ya mencionadas, es la necesidad de reconocer la especificidad de diversas situaciones de enseñanza, para establecer las diferencias y características de los cursos teóricos, laboratorios, talleres, prácticas de campo, clínicas, etc. Este hecho revela una latente necesidad para diseñar e implementar instrumentos distintos para cada una de las facultades que lo ameriten.

En ese sentido, dos facultades incorporaron en sus cuestionarios preguntas que tratan de obtener informaciones acerca de la autoevaluación del desempeño de cada alumno durante el curso, con la intención de conocer el tiempo dedicado a los estudios y al cumplimiento de actividades de aprendizaje asignadas por el profesor, así como su comportamiento durante el curso.

La diversidad de formas de evaluar a los profesores, indicado en las dimensiones o categorías de evaluación docente, evidencia la falta de acuerdos de como evaluar dentro de una misma universidad, bien como la necesidad de promover espacios de intercambio de opiniones y revisión de propuestas, para que los profesores y autoridades involucrados acuerden cuales deberían ser los criterios de evaluación y así poder dar respuestas a la especificidades de la enseñanza de las distintas disciplinas, así como conocer cuáles son los obstáculos para implementar la evaluación.

**Artículo**

DOI: 10.20396/riesup.v4i2.8651330

En relación con las facultades que participan del PROEVAL, casi todas ellas realizan el proceso de evaluación docente al finalizar cada semestre, corresponde a dos veces por año. Únicamente, las facultades de ingeniería química y la de ciencias biológicas y agropecuarias evalúan a mitad de los dos semestres escolares y no al final para evitar que la opinión de los alumnos sea sesgada por los resultados obtenidos en las disciplinas cursadas.

En lo que refiere a la elaboración de los instrumentos de evaluación, en las facultades que tienen su sistema de evaluación autónomo existen tanto instrumentos creados por las propias facultades, como instrumentos adaptados de otras facultades, de acuerdo con cada realidad. Resaltándose que los instrumentos existentes en las facultades que participan del PROEVAL fueron adaptados a partir de un instrumento único, creado en 2009, bajo coordinación de la administración central de la universidad.

En la PUC-Campiñas la evaluación de la enseñanza es realizada tanto por alumnos como por profesores. Alumnos evalúan a sus profesores y se autoevalúan. De la misma forma, el cuerpo docente evalúa a sus alumnos y a sus salas de aula, sus gestores, las condiciones de la infraestructura de enseñanza ofrecida por la universidad y se autoevalúan.

Desde su inicio, en 2007, la evaluación docente, como parte del Programa de Evaluación de la Enseñanza, ha sido realizada por medio de formularios electrónicos respondidos de forma voluntaria, semestralmente, por los alumnos de la universidad, alcanzando la participación de una media de 30 a 40% del total de alumnos. A lo largo de su relativa corta existencia, los cuestionarios pasaron por algunas alteraciones en su forma de redacción, inclusive hubo alteración, inclusión y/o exclusión de algunas preguntas y cuestiones, sin comprometer o modificar estructuralmente los aspectos evaluados (LEMOS FILHO *et. al.*, 2011).

A partir del segundo semestre de 2008, la evaluación docente pasó a contemplar también la participación activa del propio cuerpo docente de la Universidad, que pasó a ser convidado, a cada dos años, voluntariamente, a autoevaluarse, evaluar sus gestores directos y evaluar aspectos relativos a las condiciones de enseñanza, respondiendo preguntas de formularios disponibles en la página web de la Universidad. La autoevaluación es un proceso que llega tener una participación de aproximadamente 50% del cuerpo docente (LEMOS FILHO *et. al.*, 2012).

En cualquier caso, sea en la evaluación realizada por los alumnos, sea en la evaluación realizada por los profesores, el procedimiento envuelve la respuesta a cuestiones estructuradas, disponibles para la comunidad académica mediante formularios/cuestionarios electrónicos respondidos en línea por medio de la página web de la Universidad.

Una característica importante del proceso de evaluación de la enseñanza en la PUC-Campiñas es la transparencia en las informaciones, a cada semestre, “todos los profesores tienen acceso

a los resultados de su evaluación” (LEMOS FILHO *et. al.*, 2011, p. 22, traducción de los autores)¹². Esta transparencia es complementada por otro aspecto relevante del proceso, el sigilo de los informantes. Las informaciones ofrecidas por los alumnos no permiten identificarlo nominalmente.

El instrumento de evaluación disponible para los alumnos contempla dos dimensiones (Evaluación del Profesor y Autoevaluación del alumno) compuestas por cuestiones cerradas. Al final de cada una de las dimensiones, hay un espacio donde el alumno puede escribir las consideraciones que le parece necesarias mencionar que no fueron completamente mencionadas en las cuestiones cerradas (LEMOS FILHO *et. al.*, 2011). Conforme al Cuadro 2, la dimensión de evaluación del profesor tiene varias subcategorías agrupadas en torno de cinco grandes categorías: plano de enseñanza de la disciplina, desarrollo de la disciplina, evaluación del aprendizaje, formación del alumno y postura del profesor.

Cuadro 2. Categorías y subcategorías de la dimensión evaluación del profesor

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Plano de enseñanza de la disciplina	Discusión del Plano de Enseñanza de la Disciplina
	Cumplimiento del Plano de Enseñanza de la Disciplina
Desarrollo de la disciplina	Didáctica / Mediación del conocimiento
	Realiza una buena aula con procedimientos metodológicos y recursos didácticos diversificados
	Interdisciplinaridad y relación teoría/práctica
Evaluación del aprendizaje	Evaluación coherente y evaluación procesual
Formación del alumno	Autonomía intelectual del alumno y formación integral del alumno
Postura del profesor	Exigencia y liderazgo
	Postura ética y de respeto
	Puntualidad y asistencia

Fuente: Lemos Filho *et. al.* (2012).

Conforme al Cuadro 3, la dimensión Autoevaluación del alumno también presenta varias subcategorías agrupadas en dos categorías: compromiso del alumno con el curso y evaluación de la clase en que el alumno estudio.

¹² [todos os professores têm acesso aos resultados de sua avaliação]

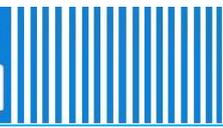
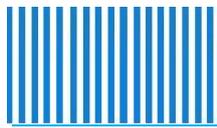
Cuadro 3. Categorías y subcategorías de la autoevaluación del alumno

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Compromiso del alumno con el curso	Puntualidad en los compromisos académicos
	Frecuencia a las aulas
	Lectura de los textos básicos
	Realización de las actividades propuestas por los profesores
	Relación de respeto con los colegas
	Relación de respeto con los profesores
	Conocimiento del proyecto pedagógico del curso
Evaluación de la clase	Actitud de la clase y desempeño académico
	Puntualidad de la clase
	Actitud de la clase y desarrollo de las aulas
	Actitudes de la clase, respeto y solidaridad entre los alumnos

Fuente: Lemos Filho *et. al.* (2012).

La autoevaluación docente es realizada por medio de seis formularios independientes y complementares, que buscan recoger informaciones sobre cuatro dimensiones, la primera de ellas subdivida en tres partes: a) Evaluación de las condiciones para las actividades de los docentes, b) Evaluación del involucramiento del docente con la Universidad, c) evaluación de las actividades docentes referentes a prácticas pre-profesionales y trabajos de conclusión de curso (solo para los profesores que participan directamente de las actividades académicas citadas). La segunda dimensión se foca en la evaluación de las características académicas de los alumnos con los cuales el profesor trabajo ese semestre. La tercera dimensión aborda la autoevaluación de las características de su práctica docente, por medio de un formulario semejante al formulario utilizado por los alumnos para evaluar sus profesores, de tal forma que el profesor se autoevalúa en los mismos aspectos que es evaluado por sus alumnos, permitiendo confrontar las percepciones que el profesor tiene de sí mismo con las percepciones del cuerpo docente y que el profesor reflexione sobre el desarrollo de sus actividades en sala de aula. Finalmente, la cuarta dimensión, exige la evaluación de los directores de la facultad en que actúa el profesor, por medio de un formulario constituido por once cuestiones¹³, con cinco alternativas de respuesta de tipo escala Likert (“conuerdo

¹³ Las cuestiones son las siguientes: el/la director/directora ha liderado la construcción y/o implementación y/o consolidación del proyecto pedagógico, de modo conjunto con los profesores; ha liderado la construcción y/o implementación y/o consolidación del proyecto pedagógico, de modo conjunto con los alumnos (as); ha mantenido al cuerpo docente informado sobre asuntos importantes referentes a la Universidad y al Curso; ha debatido con el conjunto de profesores de la Facultad, de forma reflexiva, el proceso de evaluación de la enseñanza implantado en la universidad, contribuyendo para un ambiente que favorezca a la mejoría continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; ha aceptado y respetado cualquier cuestionamiento, respondiendo de forma clara e directa; ha dialogado con los alumnos del curso; ha participado activamente en el Programa Permanente de Capacitación Docente, enviando sugerencias de talleres que debían ser realizado, divulgando la agenda de los talles entre los profesores e incentivándola participación de los profesores; ha adoptado una postura aglutinadora, que favorezca a la integración del cuerpo docente; ha sabido dar solución a las demandas de los docente de la facultad; ha sabido dar solución a las demandas de los alumnos de la facultad (LEMOS FILHO *et. al.*, 2012).



totalmente”, “conuerdo más que discuerdo”, “discuerdo más que conuerdo”, “discuerdo totalmente” o “no tengo condiciones de responder”). De la misma forma, como en los formularios de los alumnos, aunque sean compuestos de cuestiones cerradas, al final existe un espacio para que los profesores hagan las observaciones que les parezcan necesarias y pertinentes.

CONCEPCIONES, USOS Y TIPOS DE EVALUACIÓN DOCENTE

Concepciones y usos de la evaluación docente

Las estrategias de evaluación adoptadas por las universidades estudiadas permitieron verificar la coexistencia de concepciones de evaluación que se fundamentan en diferentes matrices teóricas y desencadenan usos específicos de los resultados, sea avanzando para un proceso de responsabilización denominado de medidas *high stakes* con políticas adecuadas de clasificación y valorización individual, dentro de las llamadas evaluaciones sumativas, sea por medio de medidas *low stakes* con acciones dirigidas para una evaluación formativa y más reflexiva sobre la actuación docente, con consecuencias más simbólicas (BROOKE, 2013). Destacándose que los casos estudiados revelan que en los usos de los resultados predominan medidas *low stakes*, vinculadas a procesos de evaluación formativa, aunque, como se verá posteriormente, es evidente la existencia de iniciativas con característica sumativas.

Existen dos grandes matrices referenciales en lo que se refiere a las concepciones de evaluación con sus respectivas formas de usos de los resultados. Tratase de matrices, didácticamente divididas, pero que en determinados contextos acaban generando pasiones que acaban por dicotomizarlas de forma maniqueísta. Por un lado, de acuerdo con Freitas, Conta e Miranda (2014, p.87, traducción de los autores)¹⁴, “la evaluación formativa es realizada a lo largo del proceso, es continua, y proporciona parámetros al profesor para verificar si los objetivos fueron alcanzados, pudiendo interferir en lo que puede estar comprometiendo el aprendizaje”. Por otro lado, la evaluación sumativa, está dirigida a individuos y productos objetivando medir el desempeño del profesor y la identificación de los resultados de su trabajo. De acuerdo con Dias Sobrinho (2003, p. 168, traducción de los autores), es una evaluación

burocrática, de prestación de cuentas y responsabilización. Sigue la lógica del control y objetiva recoger informaciones que sirvan de soporte para la toma de decisiones relacionadas a la gestión eficientista, especialmente en lo que se refiere a

¹⁴ [A avaliação formativa é realizada ao longo do processo, é contínua, e dá parâmetros ao professor para verificar se os objetivos foram alcançados, podendo interferir no que pode estar comprometendo a aprendizagem].

las cuestiones contractuales del profesor, a las promociones y bonificaciones por mérito y productividad¹⁵.

Aunque el uso efectivo de la evaluación dependerá exclusivamente de la postura de la IES frente a los resultados del proceso evaluativo, es conveniente mencionar que independientemente del tipo de evaluación docente adoptada no existe a priori una estrategia mejor o menos eficaz. Existe la necesidad de adecuarlas a los objetivos institucionales y a la realidad institucional, y hacer uso adecuado de sus resultados siguiendo los procesos decisorios internos de cada IES y los objetivos institucionales.

Esa visión defendida en este artículo, puede ser englobada en un movimiento teórico que advoga por abordajes más eclécticas en el ámbito de la evaluación, que pueden ser llamadas de evaluaciones híbridas, como aquella destacada por Worthen, Sanders y Fitzpatrick (2004) que, lejos de preocuparse en identificar cual abordaje es la mejor, parten del principio de que todas los abordajes son útiles, “[...] escogiendo y combinando conceptos de abordajes evaluativas para adaptarlas a cada situación, usando partes de las diversas abordajes cuando parecen apropiadas” (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p. 260, traducción de los autores)¹⁶.

A partir de Worthen, Sanders y Fitzpatrick (2004) puede afirmarse que las concepciones teóricas no se deberían circunscribir a la devoción a una modalidad específica de evaluación, sea emancipatoria o técnico-burocrática, objetivista o subjetivista (CALDERÓN, BORGES, 2013). Esos autores nos alertan sobre los peligros existentes de ser “discípulo irracionales” de determinado modelo de evaluación, convencidos de que “solamente ese abordaje sirve para toda y cualquier situación” (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p. 248, traducción de los autores)¹⁷, convidándonos a escoger y combinar diversos conceptos, modelos, métodos y técnicas para adaptarlos a la situación que va ser evaluada, usándolas siempre que parezcan más apropiadas para alcanzar los objetivos de la evaluación.

Con relación a los procesos de evaluación identificados, se debe mencionar que estos están estrechamente vinculados con la realidad de cada institución. La literatura académica apunta la importancia de que las universidades desarrollen modelos y prácticas alternativas de evaluación que atiendan sus necesidades particulares dentro de la realidad en que están insertas. De esa forma, algunos aspectos deben ser considerados en el acto de evaluar, destacando contextos, conceptos, personas, culturas, historias, compromiso social, entre otros elementos

Cualquier proceso de evaluación solo tienen sentido social y características científicas cuando se tiene bien definido su contexto de referencia y sus objetivos. A

¹⁵ [burocrática, de prestação de contas e responsabilização. Segue a lógica do controle e objetiva colher informações que sirvam de suporte às tomadas de decisões relacionadas a gestão eficientista, especialmente no que se refere às questões contratuais do professor, às promoções e pagamentos por mérito e produtividade].

¹⁶ [escolhendo e combinando conceitos de abordagens avaliativas para adapta-las a cada situação, usando partes das diversas abordagens quando parecem apropriadas].

¹⁷ [somente essa abordagem serve para toda e qualquer situação].

partir de eso es necesario especificar con claridad como son elaborados los conceptos que serán utilizados, su ámbito de validez y cuáles serían las conclusiones que realmente pueden ser sustentadas por la metodología empleada. Sin la atención a estas condiciones mínimas, la base científica de los procesos evaluativos y su significado social se pierden, generando graves sesgos, quedando a servicio de pretensiones ambiguas, de prejuicios, pasible de manipulaciones e interpretaciones hechas de forma muy ligera. (GATTI, 1999, p. 11, traducción de los autores)¹⁸.

El análisis de las experiencias de la PUC-Campiñas y de la UADY revela cierta semejanza en lo que se refiere a los aspectos evaluados de la práctica docente, centralizándose en la forma como los profesores evalúan el aprendizaje; la postura del profesor en sala de aula y en relación a los alumnos, envolviendo aspectos éticos y técnicos en el ejercicio de la docencia; los aspectos didácticos-metodológicos de la práctica docente; y el dominio de la disciplina por parte de profesor. De la misma forma, el uso de cuestionarios en línea, con respuestas cerradas, tipo escala Likert en la clasificación de las respuestas, es la tendencia predominante en las dos universidades estudiadas.

Como puede ser observado en la Figura 1, la investigación realizada permite verificar que los resultados de la evaluación son usados en dos niveles.

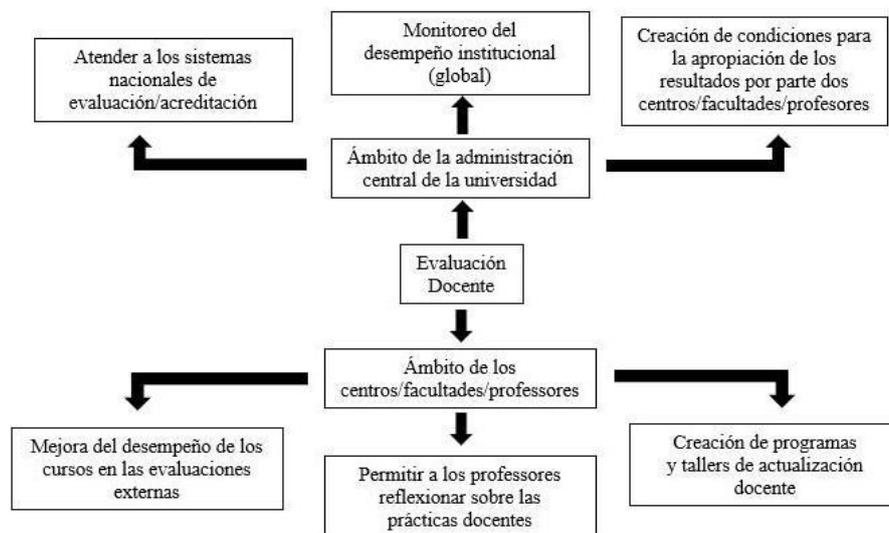


Figura 1. Usos de la evaluación docente

Fuente: los autores

En el ámbito de la administración central de la universidad se constata una estrecha vinculación entre el monitoreo del desempeño institucional (global), los sistemas nacionales

¹⁸ [Qualquer processo de avaliação só tem sentido social e características científicas quando se tem bem definidos seu contexto de referência e seus objetivos. A partir disto, necessário é especificar-se com clareza como são elaborados os conceitos a serem utilizados, seu domínio de validade e, quais conclusões podem ser realmente sustentadas pela metodologia empregada. Sem o atendimento a estas condições mínimas, as científicas dos processos avaliativos e seu significado social se perdem, gerando graves vieses, ficando a serviço de pretensões ambíguas, de pré-conceitos, passível de manipulações e interpretações aligeiradas].

de evaluación/acreditación, y la creación de condiciones para la apropiación de los resultados por parte de los centros/facultades/profesores para la mejora de la calidad de la enseñanza. En el ámbito de los centros/facultades se constata la estrecha vinculación entre la mejora del desempeño de los cursos en las evaluaciones externas, la entrega de los resultados a los profesores con la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas docentes para buscar continuamente su perfeccionamiento y la creación de programas/talleres de actualización docente.

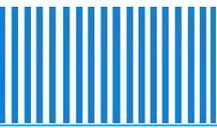
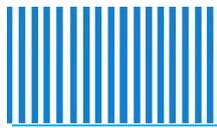
Como fue mencionado anteriormente, los resultados de la evaluación docente en las dos universidades estudiadas, por lo general, generan prácticas *low stakes*, una vez que los resultados no implican acciones de responsabilización directa de los profesores, o sea, de la evaluación no resultan acciones de punición por los resultados insatisfactorios que los profesores puedan obtener, ni tampoco, necesariamente, fuertes acciones de estímulo para la mejoría del desempeño, por medio de beneficios directos para los docentes. Los profesores con bajo desempeño docente no son sancionados ni son estimulados a mejorar por medio de bonificaciones por desempeño u otras premiaciones.

Considerando los tipos de concepciones de evaluación ya mencionadas, en el estudio realizado se sobresalió, como tendencia predominante, la dimensión formativa de la evaluación docente entendida como una evaluación procesual. Estas opciones institucionales significarían, en la voz de autores como Dias Sobrinho y Balzan (2011, p.66-67, traducción de los autores), que “priorizar la evaluación formativa es, por lo tanto, reafirmar el valor del proceso y de las relaciones pedagógicas, es privilegiar las redes intersubjetivas que dan consistencia al esfuerzo colectivo aunque no homogéneo de construcción de una universidad social y cualitativamente relevante”¹⁹.

Si, por un lado, la concepción formativa es la que prevalece en las dos universidades, hay que destacar la existencia de casos aislados en la UADY, en los cuales los resultados de las evaluaciones son utilizados para reconocer públicamente el buen desempeño de los profesores en ceremonias especiales y para determinar cargas horarias más estables para los profesores mejores evaluados. Estas iniciativas basadas en el reconocimiento público y en la meritocracia son experiencias de evaluaciones *high stakes* que merecen mayor estudio y profundización para evaluar las consecuencias de estas acciones dentro del cuerpo docente y verificar hasta qué punto realmente pueden ser inductores de la mejoría del desempeño docente.

En ese sentido, comprender la concepción de evaluación docente predominante, sus modelos y propuestas, envolviendo los procesos internos de conducción de las actividades de

¹⁹ Priorizar a avaliação formativa é, portanto, reafirmar o valor do processo e das relações pedagógicas, é privilegiar as teias intersubjetivas que dão consistência ao esforço coletivo embora não homogêneo de construção de uma universidade social e qualitativamente relevante.



enseñanza, contribuye para entender la propia práctica docente y los resultados alcanzados o que se desean alcanzar en términos de aprendizaje. Como parte de ese proceso comprensivo, no se puede desconsiderar los inúmeros factores que impactan y contribuyen directamente en el aprendizaje de los alumnos, tales como: grado de complejidad de los contenidos curriculares, postura del docente y relacionamiento con los alumnos, aspectos éticos y técnicos, aspectos didáctico-pedagógicos, dominio de la disciplina, entre otros.

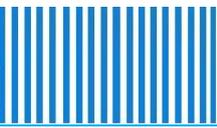
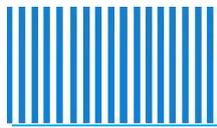
Cuando el proceso de evaluación es construido con el fin de mejorar las actividades institucionales, específicamente, en el caso de la evaluación docente, se puede afirmar que se tiene en manos una herramienta que puede potencialmente orientar los métodos de trabajo, de tal forma que sus resultados pueden ser utilizados para contribuir para la toma de decisiones de los propios docentes y de las instituciones. Dentro de una perspectiva pragmática y racional, todo sistema de evaluación debería prever en su diseño, el uso de sus resultados y posteriores desdoblamientos, dependiendo de la postura a ser adoptada por la equipe gestora para alcanzar los objetivos institucionales.

Así, bajo la perspectiva del ciclo de las políticas públicas (SECCHI, 2011), la evaluación docente tiene que ser considerada como una etapa dentro de un proceso mayor, no debiendo tener un fin en sí misma. El proceso de evaluación docente exige análisis y reflexión para que los datos generados sean analizados detalladamente a fin de obtenerse un retrato lo más fiel posible de la realidad y, de esa forma, servir para retroalimentar el proceso de cualificación del cuadro docente y superar las fragilidades que por ventura puedan surgir.

Tipos de evaluación docente

El análisis de las dos experiencias revela que en el proceso de la evaluación docente predomina la evaluación por parte de los estudiantes. Sin embargo, es conveniente mencionar que de forma complementaria, en la PUC-Campiñas esta institucionalizada la autoevaluación docente. Así, las experiencias analizadas demuestran que la evaluación docente puede ser realizada por medio de dos formas complementarias: la evaluación realizada por los alumnos (apreciación estudiantil) y la autoevaluación realizada por los propios profesores (apreciación del profesorado).

En lo que respecta a la evaluación realizada por los alumnos, tanto en la UADY como en la PUC-Campiñas la respuesta de los cuestionarios, por parte de los alumnos, es realizada de forma libre, no es obligatoria, no existiendo ninguna sanción o acción coercitiva que obligue a los alumnos a utilizar parte de su tiempo para que responder el cuestionario, a pesar de haber estrategias de sensibilización sobre la importancia de la participación de los alumnos en el proceso evaluativo. Sin embargo, existe, en pocas facultades de la UADY, la practica instituida de obligar a los alumnos a participar de la evaluación, como requisito para que los alumnos puedan inscribirse al semestre siguiente de estudios. Esta experiencia, de evaluación

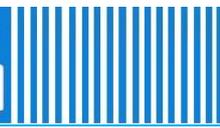
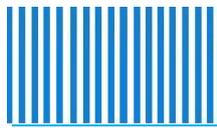


high stake, merece una atención especial, y una investigación más profunda sobre sus alcances y limitaciones. Adoptar una medida de este tipo, reduciendo los riesgos de sabotaje o de adulteración de los datos como un acto de rebeldía estudiantil, exige llegar a tener elevado grado de consenso entre profesores y alumnos sobre la importancia de la participación de los alumnos y más que eso, los alumnos deben creer, con evidencias, en el potencial transformador que existe en los resultados del proceso evaluativo. La evaluación y sus resultados por sí solo no transforman la realidad, cabe a los gestores saber usar esas informaciones para mejorar la calidad de la enseñanza y atender las múltiples expectativas existentes por detrás de los procesos evaluativos.

En los casos de las dos universidades, constatase la existencia de una tendencia de evaluar a los alumnos al final del semestre. Sin embargo, en la UADY se identifican dos facultades, las facultades de ingeniería química y la de ciencias biológicas y agropecuarias, en las cuales los profesores son evaluados en la mitad del semestre y no al final, como se hace predominantemente tanto en la UADY como un todo y en la PUC-Campiñas, alegándose que de esa forma se evita que la opinión de los alumnos sea sesgada por los resultados obtenidos en las evaluaciones del aprendizaje al final del semestre. Como se puede observar, las medidas tomadas por esas facultades acaban tocando en un aspecto continuamente cuestionado por muchos profesores de las dos universidades estudiadas, como es la contaminación del proceso evaluativo por informaciones falsas como consecuencia de represalias, por parte de estudiantes, con relación a los profesores que acaban tomando medidas menos condescendientes o agradables a los alumnos en las evaluaciones finales. Esas experiencias de evaluación durante el semestre y no al final de este, exige una mirada atenta en términos investigativos para verificar sus resultados en el proceso de evaluación docente.

Aparte de la percepción de los alumnos sobre la actuación de sus profesores, en la PUC-Campiñas está instituida la autoevaluación del alumno, los cuales autoevalúan su propio compromiso con el curso (puntualidad en los compromisos académicos, frecuencia de asistencia a las aulas, lectura de los textos básicos, realización de las actividades propuestas por los profesores, relación de respeto con los colegas, relación de respeto con los profesores y relación con el proyecto pedagógico del curso) y la actuación de la clase en la cual el alumno ha estudiado (actitud de la clase, desempeño académico, puntualidad de la clase, desarrollo de las aulas, respeto y solidaridad entre los alumnos). Es conveniente registrar que, en la evaluación docente de dos facultades de la UADY, se incorporaron cuestiones acerca de la autoevaluación del desempeño de cada alumno durante el curso, con la intención de conocer el tiempo que le dedican al estudio de la clase, cumplimiento de actividades de aprendizaje asignadas por el profesor, así como su comportamiento durante el curso.

En lo que se refiere a la evaluación docente por medio de la autoevaluación e apreciación de los propios profesores, en la PUC-Campiñas es un proceso en el cual los profesores participan de forma voluntaria, alcanzando la participación aproximada del 50% del cuerpo docente.



Este proceso se destaca por llevar al profesor a autoevaluar sus actividades docentes, su involucramiento con la Universidad, las características académicas de los alumnos con los cuales trabajó ese semestre, la actuación de los gestores a los cuales está vinculado y las condiciones de enseñanza que la universidad ofrece. Es un proceso sigiloso que no genera ninguna medida de tipo *high stake*. Es conveniente destacar que los profesores tienen acceso a los resultados de la autoevaluación de sus alumnos, pudiendo confrontar, comparativamente, sus percepciones con las percepciones de los alumnos.

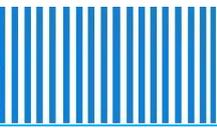
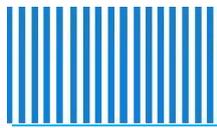
En relación a la UADY, se ha identificado que son solamente dos facultades, la de Medicina y la de Matemática, las que realizan además de la evaluación por parte de los alumnos, la autoevaluación docente. Aparte de la autoevaluación, como componente del proceso de evaluación docente, en algunas facultades de la UADY se constata, la existencia de forma aislada, de otros componentes del proceso evaluativo que también exigen mayor profundidad investigativa para verificar su efectividad en la evaluación docente. Concretamente, en la facultad de enfermería se identifica la existencia de forma complementaria la evaluación realizada entre pares.

Como puede ser observado, el estudio comparativo realizado permitió constatar la existencia de cuatro tipos de estrategias de evaluación docente, algunas ampliamente adoptadas, otras utilizadas de forma aislada y focalizada: a) evaluación docente por parte de los beneficiarios o usuarios (alumnos); b) evaluación docente por parte de la administración universitaria (directores de facultad o coordinadores de cursos); c) evaluación docente por pares y; d) autoevaluación docente por parte del sujeto evaluado.

La tipología de evaluación docente enunciadas revela que por detrás de su incorporación a las prácticas institucionales existe todo un proceso gradual de maduramiento vinculado a contextos e culturas universitarias específicas. No se trata de prácticas evaluativas efémeras, estandarizadas o creadas apenas para cumplir normativas burocráticas que figuran en los calendarios académicos.

La evaluación docente en las IES estudiadas ocupa un lugar específico en las agendas universitarias a lo largo de todo el año, envolviendo diversas fases, aparte del estímulo continuo para el uso de los resultados de las evaluaciones para la mejoría de la práctica docente, pasa también por un proceso continuo de perfeccionamiento de los instrumentos de colecta de datos, de las estrategias más adecuadas para realizar el acto evaluativo e inclusive de las estrategias de sensibilización de los diversos participantes.

Se puede afirmar que a pesar de ser una actividad administrativa incorporada en la rutina de las universidades y asimilada por los profesores la evaluación docente siempre presenta la incógnita de saber hasta qué punto los resultados son efectivamente utilizados para mejorar el trabajo en sala de aula. En ese sentido, no resta duda de que la evaluación docente es un

**Artículo**

DOI: 10.20396/riesup.v4i2.8651330

campo cargado de contradicciones una vez que no es una actividad esporádica, puntual y discontinua, por lo contrario, es un acto continuo que envuelve constantes reconfiguraciones y múltiples decisiones.

Considerando esa realidad y los desafíos continuos del proceso evaluativo se defiende en este artículo la tesis de Fernandes (2010, p. 18, traducción de los autores), como es la adopción del discernimiento pragmático, como actitud del evaluador frente a “cierto caos teórico que se vive en el ámbito de la evaluación y cierta tendencia que, inevitablemente, todavía persiste, para la subordinación de los evaluadores a las clásicas ortodoxias ontológicas, epistemológicas y metodológicas”²⁰.

Dentro de esa tesis se entiende por discernimiento pragmático el

[...] proceso de distinguir, de separar, diferentes abordajes evaluativos para, exactamente, poder reagruparla e integrarlas e para poder utilizarlas adecuadamente cuando la evaluación está no terreno, o sea, cuando la evaluación está situada en un contexto en que se evidencian las más variadas prácticas sociales, concepciones, intereses, valores o políticas por parte de los diversos participantes (FERNANDES, 2010, p. 18, traducción de los autores)²¹.

Para Fernandes (2010), el discernimiento pragmático exige una toma de posiciones más elaboradas, más sofisticadas y sustentadas en los recursos teóricos y prácticos disponibles, encuadrándose en la perspectiva [...] “de que toda acción evaluativa debe ser útil y tiene que contribuir para ayudar a resolver problemas y, consecuentemente, para crear bienestar en las personas, en las instituciones y en la sociedad en general” (FERNANDES, 2010, p. 18, traducción de los autores)²².

Bajo esta óptica, el proceso valorativo de las diversas estrategias e instrumentos que pueden ser utilizados en procesos de evaluación radicaría en su utilidad y eficacia frente a los objetivos establecidos en las tareas evaluativas. Dentro de esta perspectiva cabría escoger las teorías, estrategias y técnicas más adecuadas para alcanzar determinados objetivos establecidos, sea para evaluar el aprendizaje, las instituciones e/o los sistemas educacionales, prevaleciendo la dimensión técnica de la evaluación sobre su dimensión política.

CONCLUSIONES

²⁰ [certo caos teórico que se vive no domínio da avaliação e certa tendência, que inevitavelmente vai persistindo, para a subordinação dos avaliadores às clássicas ortodoxias ontológicas, epistemológicas e metodológicas].

²¹ [processo de distinguir, de separar, diferentes abordagens avaliativas para, precisamente, as poder reagrupar e integrar e para as poder utilizar adequadamente quando a avaliação está no terreno; isto é, quando a avaliação está situada num contexto em que se evidenciam as mais variadas práticas sociais, concepções, interesses, valores ou políticas por parte dos diversos intervenientes].

²² [de que toda a ação avaliativa tem que ser útil e tem que contribuir para ajudar a resolver problemas e, consecuentemente, para criar bem-estar nas pessoas, nas instituições e na sociedade em geral].

La investigación realizada permite constatar que en las dos universidades estudiadas los programas institucionales que envuelven la evaluación docente fueron creados en la segunda mitad de la década de 2000, teniendo como uno de los ejes estimuladores las acciones gubernamentales para la acreditación de la calidad, como parte de las políticas nacionales de evaluación de la educación superior, una tendencia que gana fuerza en la primera década del siglo XXI. Prioritariamente, las presiones externas acabaron estimulando a que los órganos centrales de las universidades se preocupasen con diagnosticar la realidad de las diversas facultades en lo que se refiere a la evaluación docente, identificando practicas diversificadas, muchas veces aisladas, fragmentadas y puntuales, proponiendo practicas más sistemáticas, continuas, uniformes que permitan monitorear la evaluación del desempeño docente tanto dentro de una perspectiva macro, global, como dentro de una perspectiva micro, de cada curso de la universidad.

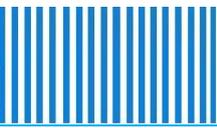
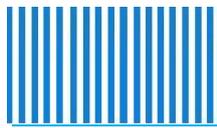
En esa perspectiva, la creación de programas institucionales que contemplen la evaluación docente revela la transición de experiencias descentralizadas, marcadas por la autonomía de las facultades, para la centralización de prácticas evaluativas, por medio de programas institucionales que monitorean la calidad educativa. Este proceso de centralización, por lo menos en las universidades estudiadas, no son sinónimos de prácticas autoritarias marcadas por un verticalismo absolutista que eliminan o neutralizan prácticas democráticas.

Las estrategias adoptadas por las universidades están alineadas a sus políticas y prácticas cotidianas. Incluyendo las especificidades y particularidades, las prácticas existentes en las universidades estudiadas fueron sistematizadas de forma general en el Cuadro 4. Esa tipología no implica determinismo ni agota las posibilidades de prácticas evaluativas. No son ni mejores ni peores, ni más o menos eficaces. Ellas representan posibilidades que deben ser ponderadas y adoptadas a partir del llamado discernimiento pragmático (FERNANDES, 2010).

Cuadro 4. Tipologías de evaluación docente

Tipologías de evaluación docente	Concepciones de Evaluación	Evaluaciones Formativas Evaluaciones Sumativas Evaluaciones Híbridas
	Usos de los resultados	Acciones <i>Low Stakes</i> Acciones <i>High Stakes</i>
	Estrategias evaluativas	Evaluaciones realizadas por alumnos Evaluaciones realizadas gestores de facultad o de cursos. Evaluaciones realizadas por los pares Autoevaluación docente
	Momento de la evaluación	Evaluaciones durante el proceso Evaluaciones al final del proceso

Fuente: los autores



Como se puede observar, el cuadro 4 presenta un gran abanico de posibilidades, con diversos tipos de concepciones, usos de los resultados, estrategias evaluativas y momentos para realizar los procesos evaluativos. Sin duda alguna, como afirman Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 20), “la evaluación es una empresa compleja”. El reflejo de esa complejidad se observa no solamente en esa rica tipología presentada, como también, y principalmente, en el momento de decidir cuál de esas alternativas deben ser utilizadas para realizar el proceso evaluativo e emitir juicios de valor o mérito sobre la práctica y el trabajo docente. Como apuntan los autores anteriormente citados, dependiendo de la posición valorativa adoptada, muchas veces se obtendrán evaluaciones distintas y posiblemente contradictorias.

El estudio realizado permitió verificar que las IES al proponerse trabajar en torno de la evaluación docente, lo hacen para identificar las lagunas existentes dentro de aquello que de hecho existe con el objetivo de mejorar y alcanzar determinados padrones de excelencia. Es precisamente en la mejora de los procesos y de las organizaciones donde radica lo que Stufflebeam e Shinkfield (1987, p. 20) llaman de la “fuerza positiva” de la evaluación. O sea, evaluar como acto de juzgar y valorar, posee una fuerza positiva “si sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y los fuertes, y para tender hacia una mejora” (STUFFLEBEAM, SHINKFIELD, 1987, p. 20).

Dentro de esta perspectiva, la evaluación puede ser considerada como “un proceso mediante el cual se proporcionará información útil para la toma de decisiones” (STUFFLEBEAM, SHINKFIELD, 1987, p. 179). Así, los resultados de la evaluación docente no deben ser engavetados, pues la fuerza positiva de la evaluación está precisamente en la busca de la mejora.

Si, por un lado, la evaluación es una herramienta importante de gestión, una fotografía panorámica del cuadro docente que debe servir para la toma de decisiones tanto de gestores, como de docentes, buscado la mejora de la práctica docente y del desempeño institucional, por otro, su realización debe sustentarse en un principio ampliamente conocido (aunque algunas veces poco practicado) y defendido por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* - JCSEE (SANDERS, 1994), como es la ética para proteger los derechos de los sujetos envueltos y afectados por la evaluación. En ese sentido, de acuerdo con JCSEE (SANDERS, 1994), la evaluación debe ser completa y justa en el examen y registro de las fortalezas y debilidades del programa que se evalúa, debe ser equilibrada al informar tanto sus aspectos positivos como sus aspectos negativos, siendo inadmisibles la manipulación de datos con el objetivo de atender a intereses individuales o de grupos específicos. Aparte de eso, todos los *stakeholders*, o sea, todos los docentes, envueltos en el proceso evaluativo tienen el derecho de ser informados de las conclusiones de la evaluación, de la metodología de colecta, interpretación y análisis de datos, pues la falta de acceso a informaciones puede generar resistencias, por parte de los docentes, por no tener oportunidad

de examinar críticamente los resultados, principalmente si pueden ser perjudicados por acciones y conclusiones parciales y de poca credibilidad. En ese sentido, la evaluación docente no debe ser solamente útil, aparte de ser técnicamente viable y precisa, debe ser, principalmente, ética.

REFERENCIAS

BARRERA ROSADO, Carmen. Diagnóstico de la evaluación docente de una universidad pública, **Revista iberoamericana de evaluación educativa**, v. 7, n. 2, p. 97-104, 2014. Disponível em: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art7.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

BROOKE, Nigel. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2719>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

CALDERÓN, Adolfo. Ignacio. y BORGES, Regilson. M. La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora, **Educación**, Lima, v. 22, p. 77-95. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5292>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

CALDERON, Adolfo Ignacio; FERREIRA, Antonio. O ensino superior privado: um estudo comparado Brasil-Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n.3, p. 563-584, set/dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/39819>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BARRERA ROSADO, Carmen.; FRANCA, Carlos. M. Evaluación docente en la educación superior: un dialogo comparativo México-Brasil. In: SERRANO, Edna Luna y RUEDA BELTRÁN, Mario (Org.). **Experiencias de evaluación de la docencia en iberoamerica**. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California., 2017, v. 1, 603 p.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, Rio de Janeiro, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014>. Acesso em: 28 dez. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: Políticas educacionais e reforma da educação superior**. São Paulo: Cortez 2003. 200 p. ISBN-10: 8524909625

DIAS SOBRINHO, José e BALZAN, Newton Cesar (Org). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 5. ed. São Paulo: CORTEZ, 2011. 184 p. ISBN 8524905964

BARRIGA, Angel Diaz. A avaliação no marco das políticas para a educação superior: desafios e perspectivas, **Avaliação**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 09-27. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/issue/view/79>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

DURHAM, Eunice R. y SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 7-37. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a01.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

FELICIELLO, Domenico. *et al.* As experiências de auto-avaliação da PUC-Campinas, 1980-2001, **Cadernos de Avaliação**, Campinas, n. 1, p. 17-59. 2005. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-cadernos-de-avaliacao-cpa-nta-n-01.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Tereza; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. 176 p. ISBN: 9788524916236.

FERNANDEZ LAMARRA, Norberto y MARQUINA, Mónica. La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. **Espacios en blanco. Serie indagaciones**, Tandil, v. 23, n.1, p. 99-117. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852013000100006&Ing=es&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2017.

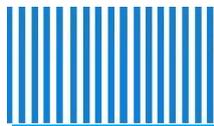
FERREIRA, António G. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade, **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764/2111>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

FREITAS, Sirley L.; COSTA, Michele G. N. da; MIRANDA, Flavine A. de. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/217>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

GATTI, Bernadete A. Avaliação Institucional e Acompanhamentos de Instituições de Ensino Superior. **Série Acadêmica** (PUC-Campinas [Publicação Interna]), n. 13, 1999. 20 p.

LEMOS FILHO, Arnaldo. *et al.* Avaliação do ensino: quando alunos e professores se avaliam, **Cadernos de Avaliação**, v. 10, n. 37, p.51. 2012. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-cadernos-de-avaliacao-cpa-nta-n-10.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

LEMOS FILHO, Arnaldo; *et al.* SINAES: dimensão política de graduação: Avaliação do Ensino na PUC-Campinas: Análise da série histórica (2007-2010), **Cadernos de Avaliação**, Campinas, n. 9, p. 21-45. 2011. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-cadernos-de-avaliacao-cpa-nta-n-11.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2017.



LEMOS FILHO, Arnaldo. *et al.* Avaliação docente: um importante componente do processo de auto-avaliação institucional”, **Cadernos de Avaliação**, Campinas, n. 6, p. 21-53. 2009. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-cadernos-de-avaliacao-cpa-nta-n-06.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

PÁDUA, Elisabete M. M.. de y ALBERTO, Jorge L. M.. Programa de Auto-avaliação Institucional da PUC-Campinas: Avaliação do ensino de graduação: experiência 2006-2007, **Cadernos de Avaliação**, Campinas, n. 4, p. 19-75. 2007. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-cadernos-de-avaliacao-cpa-nta-n-04.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

PUC-CAMPINAS. Avaliação do Ensino. *In: Programa de Autoavaliação Institucional da PUC-Campinas (PROAVI)* aprovado na 384ª reunião do Conselho Universitário de 23-3-2005. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/institucional/avaliacao-institucional/avaliacao-do-ensino/#1460052443662-8e4a19d6-ce78>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

RUEDA BELTRÁN, Mário. La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas en México, **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1 (3e), p. 8-17. 2008. Disponível em: <http://rinace.net/rie/numeros/vol1-num3_e/art1.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2017.

SANDERS, James R. The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. **The program evaluation standards: how to assess evaluations of educational programs**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. 222 p. ISBN: 0803957327, 9780803957329.

SCHWARTZMAN, Simon. **El futuro de la educación en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: Unesco. 2001. 109 p.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. 133 p. ISBN-10: 852211353X

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: Entre o público e o privado/mercantil, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a09v2690.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

SILVA, Mônica Aparecida da Rocha. Políticas públicas para la educación superior: la implementación de la evaluación en Brasil y México, **Perfiles educativos**, v. 30, n. 122, p. 7-37. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400002>. Acesso em: 2 dez. 2017.

SIME-POMA, Luis. La excelencia en los doctorados en educación: Brasil, México y Argentina, **Educación y Educadores**, v. 16, n. 3, 2013. p. 433-451. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830003>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

STUFFLEBEAM, Daniel; SKINKFIELD, Anthony J. **Evaluación sistemática**: guía teórica y práctica. Madrid: Paidós, 1987. 384 p. ISBN: 9788475094458

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009**: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris: Unesco. 2009. Disponible em: <http://www.Unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf>. Acesso em: 10 de enero de 2014.

WORTHEN, Blaine R., SANDERS, James R. y FITZPATRICK, Jody. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente. 2004, 730 p. ISBN: 853140827X, 9788531408274

¹ Este artículo fue realizado en el ámbito de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED) y contó con el auxilio de la *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo* (FAPESP), Gobierno del Estado de São Paulo, Brasil, proceso n° 2014/14292-6.

Sobre los Autores

¹ Adolfo-Ignacio Calderon

E-mail: adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6534-2819>
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) - Brasil
Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra.

² Carmen Barrera Rosado

E-mail: carmen.barrera@correo.uady.mx / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4482-9649>
Universidad Autónoma de Yucatán - México
Maestría en Administración de Organizaciones Educativas por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

³ Carlos Marshal França

E-mail: carlos.marshal@puc-campinas.edu.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4039-1689>
Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

⁴ Marco Wandercil

E-mail: marcowandercil@puc-campinas.edu.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9295-1051>
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e Faculdade Santa Lúcia de Mogi Mirim - Brasil
Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).