

# Autoevaluación Institucional en Establecimiento Federal de Educación Superior: una Mirada Bajo la Perspectiva Docente

▮ Marcia Zampieri Grohmann\*

▮ Zulmar Belmonte Nascimento\*\*

▮ Daiane Lindner Radons\*\*\*

---

## Resumen

La evaluación institucional se consolidó como herramienta que origina indicadores de calidad para supervisar el servicio que las Instituciones de Educación Superior (IES) aportan. En este sentido, el artículo trata de identificar cómo los profesores perciben el proceso de Autoevaluación Institucional de la Universidad e identificar la influencia del perfil del encuestado en la percepción del proceso de Autoevaluación Institucional. La encuesta realizada es de carácter descriptivo con aplicación de cuestionarios a los profesores, basados en el estudio de Morales (2001). Los resultados muestran que hay sintonía, por parte de los profesores, con la estrategia adoptada para aplicar la evaluación institucional de la Universidad. Pero, por otra parte, los docentes tienen una percepción menos favorable sobre el proceso de comunicación. En 34 planteos (15% del total) se observaron interferencias del perfil de los docentes en la evaluación de las dimensiones estudiadas.

**Palabras clave:** Evaluación. Docente. Institución de Educación Superior.

---

\* Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professora Associada do Departamento de Ciências Administrativas e do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: marciazg@gmail.com.

\*\* Mestre em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria; Técnico Administrativo da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: zbnas.adm@hotmail.com.

\*\*\* Mestre em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria; Assistente em Administração da Universidade Federal da Fronteira Sul E-mail: daialindner@yahoo.com.br.

## 1. Introducción

La Educación Superior, en Brasil, empezó a sufrir cambios durante la década del 80, debido a la demanda de profesionales habilitados para satisfacer las necesidades del mercado en búsqueda del desarrollo. Con el crecimiento de la globalización fue necesario que el gobierno investigara la formación de la mano de obra de calidad y también competitiva. Para tal finalidad surgió la evaluación educacional como una forma de medir el desempeño de las instituciones de Enseñanza Superior (IES). Así, la evaluación educacional se transformó en un instrumento capaz de originar indicadores de calidad que verificasen el servicio de las IES y pudieran estimular la definición de metas de expansión e inversión en la educación superior brasileña.

Dada la importancia del proceso de evaluación dentro de la esfera educacional, surgieron, a través de los años, varias propuestas para evaluación de IES: Programa de Evaluación de la Reforma Universitaria (PARU) – 1983; Grupo Ejecutivo para Reforma de la Educación Superior (GERES) \_ 1985; Programa de Evaluación Institucional de la Universidad Brasileña (PAIUB) – 1993; Examen Nacional de Cursos (ENC) \_ 1995; Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) – 2003.

Bajo este aspecto, la evaluación se consolida como una de las políticas de educación superior debido a la importancia alcanzada en la comunidad académica, como forma de legitimación de las prácticas de las instituciones, y también a la estructuración del Estado brasileño a partir de mediados de 1995 (RISTOFF, 2000; SILVA; GOMES, 2011).

Diversos autores han analizado los diversos matices de esta temática: La participación de la comunidad académica en el proceso de evaluación institucional de la IES (POLIDORI; FONSECA; LARROSA, 2007; VENTURINI et al., 2010; SANTOS; SADALA; BORGES, 2012; BATISTA, et al. 2013); La construcción interna de la evaluación en la IES y la percepción de los gestores involucrados (ANDRIOLA; SOUZA, 2010; VIEIRA; FREITAS, 2010; OLIVEIRA et al., 2013); El rol del SINAES en el proceso de evaluación (SGUISSARDI, 2008; ROTHEN; BARREYRO, 2010; PEIXOTO, 2011; FRANCISCO, et al. 2012; SILVA; MENDES, 2012); La actuación de las Comisiones Propias de Evaluación (CPA) en el proceso de implementación de la evaluación institucional en las IES (BRASIL, et al. 2007; SORDI; LUDKE, 2009; LEHFELD et al., 2010; SILVA; GOMES, 2011; SORDI, 2011; SILVA et al., 2014); y Los criterios que servirán de parámetros para el esbozo del instrumento de

investigación para la autoevaluación oficial de la institución (NICOTARI; NISHIKAWA, 2012). Ya Morales (2001) buscó analizar los factores que, según los docentes, interfieren en el proceso de Autoevaluación Institucional (AAI) de una institución Federal de Enseñanza Superior (IFES).

Las distintas demandas exigidas y las diferentes ofertas de cada IES contribuyen para que cada institución tenga un formato organizacional propio, dentro de su específica concepción de formación, su ideología y sus valores y también según sus relaciones sociales. Esto refuerza la idea de que las IES deben evaluarse, dentro de sus especificidades, no con el objeto de comparar instituciones, sino para identificar sus deficiencias y con ello poder programar sus acciones futuras que puedan mejorar su desempeño. Es decir, la evaluación es un importante factor para el desarrollo de la planificación de la institución.

A partir de lo expuesto sobre las contribuciones de la Autoevaluación para la institución, se destaca el rol importante de los docentes, como profesionales que conducen el proceso de creación y transferencia del conocimiento. Es necesario verificar cuál es su percepción sobre el proceso de Autoevaluación Institucional (AAI).

El presente artículo tiene como objetivo poder verificar cómo los docentes analizan el proceso de Autoevaluación Institucional utilizado actualmente en la institución, basado en el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), e identificar la influencia del perfil del respondiente en la percepción del proceso de Autoevaluación Institucional. Para ello, se realizó un estudio descriptivo con aplicación de cuestionarios a los docentes de la institución, elaborados según el estudio de Morales (2001).

El presente trabajo se estructuró elaborando, en un primer momento, la revisión teórica sobre autoevaluación institucional y sus etapas. Después, en el método de la investigación, se presentan las características del estudio. A seguir, los análisis de los resultados y finalmente, las consideraciones finales.

## **2. Autoevaluación institucional**

La evaluación institucional se entiende como un proceso sistemático de búsqueda de subsidios para mejorar y perfeccionar la calidad de la institución conforme su misión

científica y social (BELLONI, 2000). Para Schlickmann, Melo y Alperstedt (2008), la evaluación institucional es un modo de afirmar valores a partir de un proceso preestablecido, suponiendo que evaluar la universidad es una forma de buscar el modelo que se desea; un proceso de conocimiento y autoconocimiento que promueve la comparabilidad de las dimensiones analizadas.

Ya la autoevaluación institucional – AAI, en el abordaje de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior – CONAES (2004), sistematiza informaciones, analiza colectivamente los significados de sus realizaciones, desvenda formas de organización, administración y acción, identifica punto flojos y fuertes con sus potencialidades, y, finalmente, establece estrategias de superación de problemas.

Cada autor, según su metodología laboral, objetivo o marco teórico de referencia, atribuye una definición diferente de evaluación (RODRIGUES, 2003), las cuales dependen del contexto que se quiere evaluar, pues las situaciones son diferentes. Lo que significa que el concepto de la evaluación institucional se considera de distintas formas, según el abordaje de cada autor.

El sistema de evaluación institucional vigente en Brasil es el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior – SINAES, instituido por la Ley nº 10.861/04. Este sistema considera la evaluación como un instrumento de política educacional con el objeto de desarrollar y mantener la calidad de la Enseñanza Superior, compuesto por tres elementos principales, la evaluación de las instituciones, de los cursos y del desempeño de los estudiantes.

Tal sistema evalúa todos los aspectos relacionados con la enseñanza, la investigación, la extensión, la responsabilidad social, el desempeño de los discentes, la gestión institucional, el cuerpo docente y las instalaciones, entre otros (AUGUSTO; BALZAN, 2007). La evaluación realizada por el SINAES es sistémica, ya que aborda varias dimensiones de la institución, cruzando información y datos entre sí, para alcanzar una evaluación general. Además existe el carácter regulatorio, que lo ejerce el gobierno, y también el carácter emancipador, anhelado por las IES's.

En la institución federal analizada, se constata que hubo una constante evaluación de las actividades académicas en los últimos años, ya en los años anteriores a la década del 80 las evaluaciones no se articulaban de manera centralizada, eran iniciativas

aisladas realizadas por los sectores con la finalidad de evaluar su propio desempeño. A partir de la década del 80, la IES empezó a adoptar un Sistema de Evaluación de Desempeño a través de algunos proyectos (UFSM – Universidad Federal de Santa María - Brasil, 1997).

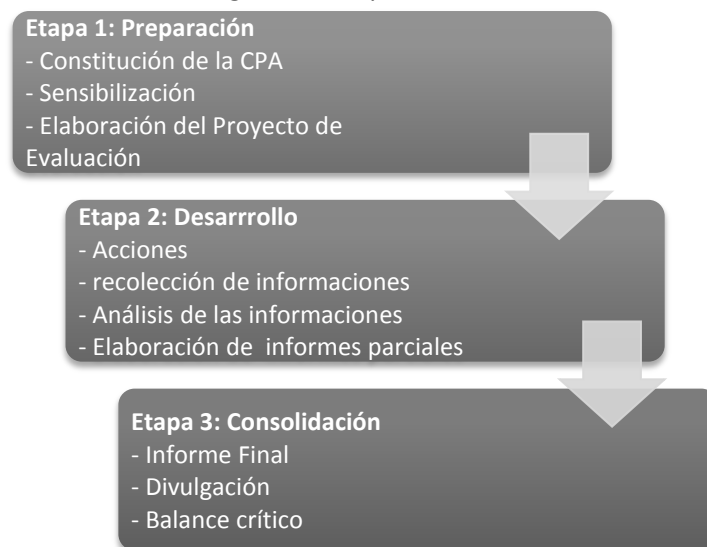
A lo largo de los años ocurrieron cambios en el proceso de autoevaluación y en 2004, a través de la Ley nº 10.861, del 14 de abril del mismo período, se instituyó el SINAES, y la IES constituyó su primera Comisión Propia de Evaluación, que en ese año elaboró el proyecto de AAI de la IES, en los moldes del SINAES.

Actualmente, la estructura de la IES, responsable por el proceso de AAI, cuenta con la Coordinaduría de Planificación y Evaluación Institucional (COPLAI), vinculada a la PROPLAN, que le ofrece el apoyo administrativo a la Comisión Propia de Evaluación (CPA), que, a su vez, coordina los trabajos sobre la AAI durante todo el año y las Comisiones Sectoriales de Evaluación (CSA) que interrelacionan la CPA a las unidades.

Cada institución debe desarrollar su propio proceso de AAI, según sus especificidades, su tamaño, sus objetivos, pero siempre en consonancia con lo dispuesto en el documento de orientaciones de la CONAES (2004). En tal documento, se describen las etapas de la AAI, que deben regir las IES, y que abarcan: preparación, desarrollo y consolidación.

La Figura 1 presenta, de forma resumida, las etapas de la AAI con las acciones más importantes.

Figura 1 – Etapas de la AAI



Fuente: CONAES (2004).

La primera etapa, la preparación, empieza con la constitución de la Comisión Propia de Evaluación (CPA, en su original), que debe tener representantes de todos los segmentos de la comunidad universitaria y de la sociedad civil, y debe coordinar y articular el proceso interno de evaluación y disponibilizar informaciones. Es importante que los miembros de la CPA estén dispuestos a ejercer el papel de diseminadores de la cultura de evaluación en la IES.

La planificación integra la etapa de preparación y en ella se establecen los objetivos, las estrategias, la metodología, los recursos y el calendario de las acciones evaluativas. La sensibilización también integra la etapa de preparación y abarca la búsqueda por la participación de la comunidad académica en el proceso de AAI, por medio de realización de reuniones, conferencias, seminarios y otras actividades que activan a la comunidad universitaria a comprender la importancia de la participación.

La segunda etapa es el desarrollo y comprende la ejecución de las actividades planificadas, asegurando la coherencia entre las acciones planificadas y las metodologías adoptadas, la articulación entre los participantes y el respeto por los plazos (CONAES, 2004). El éxito de esta etapa depende de la capacidad de poner en práctica lo que se preparó en la etapa anterior y las actividades realizadas en el desarrollo son: realización de reuniones o debates de sensibilización; sistematización de demandas/ideas/sugerencias originadas en estas reuniones; realización de seminarios internos; definición de la composición de los grupos laborales, que atienden a los principales segmentos de la comunidad académica; construcción de instrumentos para recoger datos: entrevistas, cuestionarios, grupos focales y otros; definición de la metodología de análisis e interpretación de los datos; definición de las condiciones materiales para el desarrollo laboral: espacio físico, docentes y técnicos con horas de trabajo dedicadas a esta tarea y otros; definición de formato de informe de autoevaluación; definición de reuniones sistemáticas de trabajo; elaboración de informes; y organización y discusión de los resultados con la comunidad académica y publicación de las experiencias (CONAES, 2004).

Finalmente, la consolidación abarca la elaboración, divulgación y el análisis del informe final, que debe expresar el resultado de las discusiones, análisis e

interpretaciones de los datos del proceso de AAI. Si es posible, deben añadirse los resultados de la evaluación de cursos y desempeño de estudiantes.

El público objetivo del informe final se compone de: comunidad universitaria, evaluadores externos y sociedad. La divulgación del informe además de mostrarle al público los resultados de la AAI, debe estimular la discusión de todos ellos con la comunidad universitaria, por medio de reuniones, seminarios u otros medios.

Es necesario reflexionar sobre el proceso como un todo, al final de la AAI, evaluar las estrategias utilizadas, las dificultades y los avances presentados, para planificar acciones futuras. Los docentes, discentes y técnico-administrativos deben ser informados de los resultados de la AAI e invitados a discutir el informe y poder, así, reflexionar sobre él.

### **3. Método del Estudio**

El método utilizado en este estudio es una investigación descriptiva, donde se analizaron las características conocidas y se identificaron los elementos del proceso, para verificar la percepción de los docentes de la IFES sobre el sistema de Autoevaluación Institucional realizado en la institución.

El estudio utilizó un abordaje cuantitativo, transformó en números la percepción de los individuos analizados, para que esas informaciones pudieran ser clasificadas y analizadas.

La población objetivo eran los docentes de la enseñanza superior, del cuadro efectivo de servidores de la IFES, es decir, formada por 1180 docentes de la enseñanza superior. El tamaño mínimo de la muestra se determinó según criterio empírico de la recopilación de muestras, a través de la fórmula elaborada por Stevenson (1981) que considera la proporción poblacional para determinar el tamaño de la muestra necesaria en un intervalo de confianza de 95%. Se obtuvo el tamaño de la muestra igual a 380 personas.

Con la cuantificación de la muestra concluida, se definió la estratificación de los individuos que integrarían la muestra, por medio del criterio del departamento de capacidad calculada. Al final del proceso, se recogieron cerca de 300 cuestionarios, de

los cuales 217 estaban totalmente rellenos, lo que representa una proporción de 18,4% de la población.

El cuestionario aplicado constaba de ocho planteos cuyo objetivo era identificar demográficamente los respondientes y cuarenta y cinco sobre AAI, los cuales se desarrollaron y aplicaron en el estudio de Morales (2001) y también se buscó evaluar la satisfacción de los docentes acerca del proceso de AAI. La escala utilizada en el cuestionario es tipo *Likert*, de cinco alternativas, donde los respondientes seleccionan la que mejor expresa su satisfacción (1-pésimo; 5-excelente).

Los cuarenta y cinco planteos que miden la satisfacción con la AAI se dividen en ocho dimensiones: metodología (6 preguntas), estrategia (7 preguntas), comunicación (5 preguntas), liderazgo (3 preguntas), participación y comprometimiento (7 preguntas), acciones (7 preguntas), resultados (3 preguntas) y perspectivas futuras (7 preguntas).

El análisis de los datos se hizo con la ayuda del *software* SPSS, a partir de los procedimientos estadísticos: estadística descriptiva para identificar el perfil de los respondientes; cálculo de promedios y desvío estándar para medir la percepción sobre la AAI. El *test t* se utilizó para comparar los promedios de las preguntas en este estudio y el análisis de varianza – ANOVA – se utilizó para determinar si existen diferencias estadísticas entre tres o más promedios (HAIR Jr. et al., 2009).

#### 4. Análisis de los Resultados

El número de respondientes válidos fue de 217, de este total, 102 (47%) lo respondieron las mujeres y 115 (53%) los hombres. Sobre los títulos, 2,3% (5) de los respondientes tienen sólo graduación, 1,4% (3) son especialistas, 14,7% (32) tienen máster y 81,6% (177) son doctores, y de estos últimos, 24 realizaron pos-doctorado.

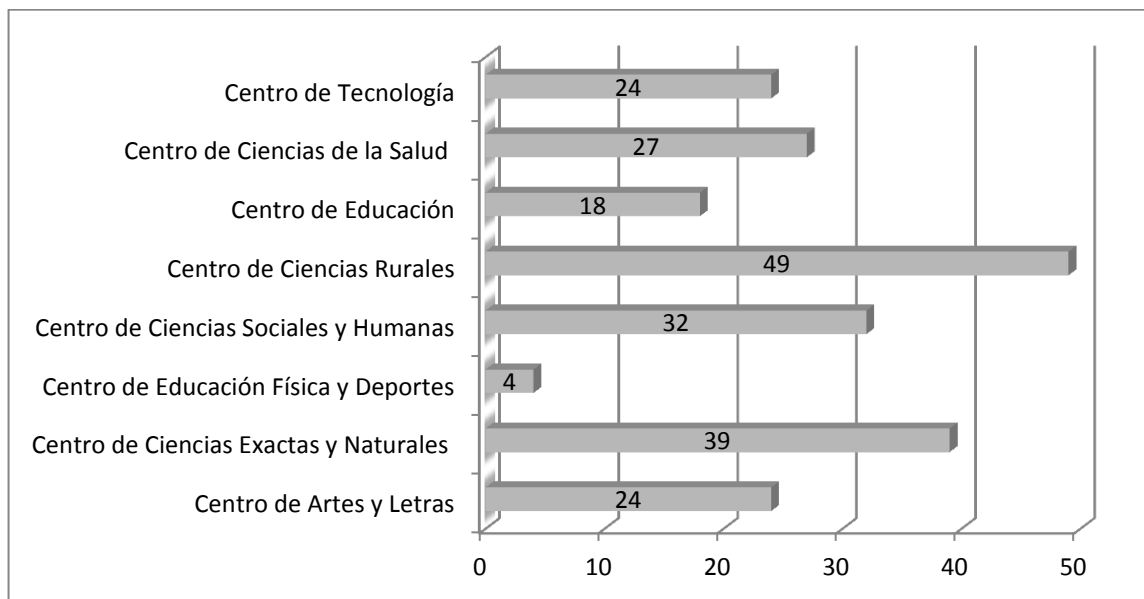
Sobre el régimen de trabajo, ninguno de los respondientes cumple régimen de trabajo de 20 horas, 5,1% (11) cumplen régimen de trabajo de 40 horas y 94,9% (206) cumplen régimen de trabajo de dedicación exclusiva. Sobre el tiempo de servicio en la IFES, 28,1% (61) tienen hasta cinco años de trabajo en la Institución, 8,8% (19) tienen de seis a diez años de trabajo, 15,2% (33) tienen de once a quince años de trabajo, 18,9% (41) tienen de dieciséis a veinte años de trabajo, 12,9% (28) tienen de veintiuno a veinticinco años de trabajo y 16,1% (35) tienen más de veinticinco años de trabajo.



La población analizada se distribuye en ocho centros de enseñanza, como lo muestra la Figura 2, donde 11,1% (24) de los respondientes son del Centro de Artes y Letras, 18% (39) del Centro de Ciencias Naturales y Exactas, 1,8% (4) del Centro de Educación Física y Deportes, 14,7% (32) del Centro de Ciencias Sociales y Humanas, 22,6% (49) del Centro de Ciencias Rurales, 8,3% (18) del Centro de Educación, 12,4% (27) del Centro de Ciencias de la Salud y 11,1% (24) del Centro de Tecnología.

Considerando las etapas de la AAI, las afirmaciones se dividieron en dimensiones temáticas. En la etapa de preparación, las preguntas se dividieron en las siguientes dimensiones: metodología, estrategia y comunicación. En la etapa del desarrollo, se dividieron entre las dimensiones: liderazgo, participación y comprometimiento y acciones desarrolladas. Y en la etapa de consolidación, se dividieron entre: resultados y perspectivas futuras.

Figura 2 – Distribución de los respondientes por Centro de Enseñanza



Fuente: Los autores (2014).

Para poder identificar la percepción de los docentes sobre el proceso de AAI utilizado en la IFES, se presentan, en la Tabla 1, los resultados de los promedios y los desvíos – estándar de las preguntas.

Cuatro afirmaciones presentaron promedios superiores a 4, según la escala utilizada, *Likert* de cinco puntos (1-pésimo; 5- excelente), lo que indica que los

respondientes consideran satisfactoria la realización sistemática de la AAI con el objeto de acompañar el desempeño realizado ( $\mu= 4,38$ ), creación de mecanismos que aseguren la participación externa en el proceso de AAI de la IFES ( $\mu= 4,04$ ), garantía de participación de la comunidad interna en el proceso de AAI de la IFES ( $\mu= 4,58$ ) y definición de que cada uno de los Centros de Enseñanza tenga su Comisión Sectorial de Evaluación ( $\mu= 4,11$ ). Se observa que de estos planteos, tres integran la dimensión estrategia utilizada, es decir, existe concordancia, por parte de los docentes, con la estrategia adoptada para implantar la evaluación institucional en la Universidad.

Por otro lado, los promedios menores se obtuvieron en los planteos que se refieren al nivel de conocimiento que la comunidad universitaria tiene sobre la AAI de la IFES ( $\mu=2,55$ ), nivel de conocimiento que la comunidad universitaria tiene sobre el Proyecto de AAI de la IFES ( $\mu =2,54$ ), nivel de conocimiento que la comunidad universitaria tiene sobre el PPI de la IFES ( $\mu= 2,55$ ), siendo estas afirmaciones de la dimensión proceso de comunicación, y nivel de participación de los egresados de la IFES en el proceso de AAI ( $\mu= 2,22$ ), perteneciente a la dimensión participación y comprometimiento con la AAI.

Tabla 1 - Estadísticas descriptivas de la percepción sobre la autoevaluación de la IFES

PLANTEO	$\mu$	$\sigma$
<b>Metodología utilizada en la AAI</b>		
29. Los criterios de evaluación utilizados en la AAI de la IFES	3,36	0,81
30. Los indicadores utilizados en la AAI de la IFES	3,39	0,76
31. El grado de los indicadores de la AAI según su atención a las diferentes actividades de la IFES	3,25	0,86
33. La adecuación del proceso de AAI de la IFES con su Proyecto Pedagógico Institucional	3,34	0,81
37. Instrumentos utilizados para recoger los datos utilizados en la AAI de la IFES	3,39	0,95
41. Nivel de concordancia de la comunidad universitaria con la metodología de la AAI de la IFES	3,09	0,78
<b>Estrategia utilizada</b>		
1. Realizar sistemáticamente la AAI con el objeto de acompañar el desempeño	4,38	0,71
2. Crear mecanismos que aseguren la participación externa en el proceso de AAI de la IFES	4,04	0,95
3. Asegurar la participación de la comunidad interna en el proceso de AAI de la IFES	4,58	0,58
4. Considerar la AAI un instrumento adecuado para efectuar o control de las actividades desarrolladas	3,81	0,94
22. Incluir en el proceso de AAI de la IFES la evaluación de los docentes hecha por los alumnos	3,72	1,21
23. La estrategia utilizada para implantar la AAI de la IFES	3,40	0,95
42. La IFES considera la AAI un instrumento adecuado para diagnosticar e indicar prioridades	3,88	0,93
<b>Proceso de Comunicación</b>		
10. El nivel de conocimiento que la comunidad universitaria tiene sobre la AAI de la IFES	2,55	0,80
27. El proceso de comunicación utilizado en la realización de la AAI de la IFES	3,08	1,02
28. El nivel de conocimiento que la comunidad universitaria tiene sobre el Proyecto de AAI de	2,54	0,92

la IFES		
32. El nivel de conocimiento que la comunidad universitaria tiene sobre el PPI de la IFES	2,55	0,88
34. La comprensión que la comunidad universitaria tiene sobre los objetivos de la AAI de la IFES	2,74	0,83
<b>Liderazgo ejercido</b>		
24. El liderazgo que la Rectoría ejerce en la realización de la AAI de la IFES	3,35	1,05
25. El liderazgo que la Dirección de su Centro de Enseñanza ejerce en la realización de la AAI de la IFES	3,46	0,94
26. El liderazgo que la jefatura de su departamento ejerce en la realización de la AAI de la IFES	3,27	1,14
<b>Participación y comprometimiento con la AAI</b>		
11. El nivel de participación y comprometimiento de los dirigentes de la IFES en el proceso de AAI	3,36	0,86
12. El nivel de participación y comprometimiento de la comunidad universitaria en el proceso de AAI	2,71	0,75
13. Nivel de participación y comprometimiento del consejo de su Centro en el proceso de AAI	3,41	0,95
14. Nivel de participación y comprometimiento de los Consejos Superiores de la IFES en la AAI	3,33	0,94
15. Nivel de participación y comprometimiento de su Consejo Departamental en el proceso de AAI	3,03	1,09
16. Nivel de participación de los egresados de la IFES en el proceso de AAI	2,22	0,98
43. Esfuerzo de la comunidad universitaria en la construcción de una universidad comprometida con la calidad	3,89	1,01
<b>Acciones desarrolladas en la implantación/consolidación de la AAI</b>		
7. El trabajo de concientización efectuado con el objeto de informar sobre la AAI	3,51	1,04
8. Las acciones implementadas con el objeto de efectivizar el proceso de AAI de la IFES	3,53	0,91
9. Participación de la comunidad universitaria en conferencias, encuentros y seminarios sobre la AAI	2,93	1,08
18. La cualificación técnica de la Comisión Propia de Evaluación	3,75	0,78
19. El hecho de la CPA estar vinculada al gabinete del rector para dar mayor credibilidad al proceso	3,61	1,08
20. Decisión de que cada uno de los Centros de Enseñanza tenga su Comisión Sectorial de Evaluación	4,11	0,86
21. La composición de la CPA, así como la Comisión Sectorial de Evaluación de su Centro.	3,91	0,75
<b>Resultados de la AAI</b>		
35. Nivel de los resultados obtenidos en la AAI de la IFES, según la atención a los objetivos propuestos.	3,07	0,82
36. La forma adoptada por la IFES para divulgar los resultados de su AAI	2,80	1,01
38. Las contribuciones de la AAI para la enseñanza, la investigación y la extensión de la IFES	3,24	1,02
<b>Perspectivas futuras de la AAI</b>		
5. El nivel de conocimiento que los profesores tienen sobre la misión de la AAI	2,69	0,84
6. El nivel de conocimiento que los profesores tienen sobre la misión y los objetivos de la IFES	3,02	0,88
17. El nivel de confianza que la comunidad universitaria tiene sobre el proceso de AAI	2,70	0,85
39. Contribuciones futuras de la AAI para la mejora del proceso didáctico-pedagógico	3,88	0,89
40. Posibilidades de contribución de la AAI para cualificar enseñanza, investigación y extensión	3,90	0,92
44. Las perspectivas futuras de la AAI de la IFES, considerando todas las cuestiones abordadas	3,62	0,85
45. El nivel de comprometimiento de los profesores con los objetivos de la IFES	3,22	0,84

\* 1 – Pésimo; 2 – Mal; 3 – Regular; 4 – Bueno; 5 – Excelente.

Fuente: Los autores (2014).

Vemos que los docentes presentan percepciones menos favorables al referirse al proceso de comunicación, especialmente sobre el nivel de conocimiento de la

comunidad universitaria. De forma similar, Morales (2001) constató que el proceso de comunicación utilizado en la AAI no alcanza los objetivos propuestos, lo que es preocupante visto bajo dos aspectos, primero, cuánto menor es el nivel de información y conocimiento de los docentes sobre el proceso de evaluación, menor son las posibilidades de obtener su participación y comprometimiento y segundo, la continuidad del proceso exige nuevos esfuerzos y estrategias en su proceso de comunicación como condición para garantizar su efectividad. Los problemas de divulgación de los resultados de la AAI permanecen después de haber pasado diez años de la investigación de Morales (2001), el proceso de comunicación todavía presenta fragilidades, por lo cual es necesario repensar la forma de divulgación de la AAI.

A seguir, se realiza el cruzamiento entre las variables del perfil de los docentes y las percepciones de la AAI, para que se identifiquen las diferencias de percepciones. En esta etapa, se analizan las variables de cada una de las dimensiones de la ALL.

La primera variable del perfil de los respondientes considerada es el género. Los *tests* de diferencia de promedios no identificaron diferencias significativas en las dimensiones del estudio (metodología, liderazgo, proceso de comunicación, estrategia usada en la AAI, participación y comprometimiento, acciones desarrolladas, resultados de la AAI y perspectivas futuras). De forma similar, el régimen laboral no obtuvo variables con diferencia significativa.

En la Tabla 2 se presentan las preguntas con diferencias significativas entre los promedios según el título de los docentes. Se realizó el *test* t entre los docentes que poseen doctorado y los que tienen título inferior a doctorado, con relación a la metodología utilizada en la AAI, estrategia, proceso de comunicación y liderazgo.

Tabla 2 – Influencia del título en la percepción de la metodología, la estrategia, el proceso de comunicación y el liderazgo en la AAI

Dimensión	Preguntas que presentaron diferencias significativas	Título	$\mu$	$\sigma$	T	Sig.
Metodología utilizada en la AAI	29. Criterios de evaluación utilizados en la AAI de la IFES	Dr. < Dr.	3,29 3,68	0,803 0,768	-2,545	0,012
	30. Indicadores utilizados en la AAI de la IFES	Dr. < Dr.	3,33 3,67	0,764 0,717	-2,425	0,016
	37. Instrumentos utilizados para recoger los datos de la AAI de la IFES	Dr. < Dr.	3,32 3,70	0,984 0,702	-2,738	0,008
	41. Nivel de concordancia de la	Dr.	2,99	0,762	-2,939	0,004

	comunidad universitaria con la metodología de la AAI de la IFES	< Dr.	3,46	0,744		
Estrategia utilizada en la AAI	1. Realizar sistemáticamente la AAI con el objeto de acompañar el desempeño.	Dr. < Dr.	4,33 4,60	0,729 0,591	-2,189	0,030
	4. Considerar la AAI un instrumento adecuado para efectuar el control de las actividades desarrolladas.	Dr. < Dr.	3,75 4,08	0,951 0,829	-1,976	0,049
	22. Incluir en el proceso de AAI de la IFES la evaluación de los docentes hecha por los alumnos.	Dr. < Dr.	3,61 4,20	1,246 0,911	-3,405	0,001
	42. La IFES considera la AAI un instrumento adecuado para diagnosticar e indicar prioridades.	Dr. < Dr.	3,82 4,15	0,932 0,893	-2,036	0,043
Proceso de Comunicación	27. El proceso de comunicación utilizado en la realización de la AAI de la UFSM	Dr. < Dr.	3,01 3,37	1,041 0,852	-1,968	0,050
	28. El nivel de conocimiento que la comunidad universitaria tiene sobre el Proyecto de AAI de la UFSM	Dr. < Dr.	2,47 2,82	0,895 0,999	-2,015	0,045
	32. El nivel de conocimiento que la comunidad universitaria tiene sobre el PPI de la UFSM	Dr. < Dr.	2,48 2,88	0,857 0,893	-2,404	0,017
	34. La comprensión que la comunidad universitaria tiene sobre los objetivos de la AAI de la UFSM	Dr. < Dr.	2,67 3,12	0,793 0,893	-2,931	0,004
Perspectivas futuras de la AAI	39. Las contribuciones futuras de la AAI para la mejora del proceso didáctico-pedagógico	Dr. < Dr.	3,81 4,17	0,919 0,707	-2,172	0,031
	44. Las perspectivas futuras de la AAI de la IFES, considerando todas las cuestiones abordadas.	Dr. < Dr.	3,54 4,00	0,827 0,870	-3,073	0,002

Fuente: Los autores (2014).

Si se considera la metodología utilizada en la AAI, las cuestiones 29, 30, 37 y 41 presentaron promedios menores entre los profesores con doctorado, y los docentes no doctores consideran mejores los criterios de evaluación, los indicadores utilizados en la AAI, los instrumentos de recolección de datos usados en la AAI y que la comunidad universitaria concuerda más con la metodología de la AAI que los docentes no doctores. De las 6 preguntas agrupadas en dicha dimensión, en 4 de ellas se constataron diferencia significativa entre los promedios analizados por doctores y no doctores.

Con respecto a las cuestiones sobre la estrategia utilizada en la AAI, se obtuvieron cuatro asertivas con diferencia significativa entre los promedios. Se observa que los docentes que no tienen doctorado perciben de una manera más positiva la realización sistemática de la AAI para acompañar el desempeño (4,60), concuerdan más que la AAI es un instrumento adecuado para controlar las actividades (4,08) y perciben, de forma

mejor, la evaluación de docentes hecha por los alumnos en la AAI (4,20) que los docentes doctores. En la pregunta sobre la utilización de la AAI para diagnosticar situaciones que deben ser corregidas (Cuestión 42), los docentes no doctores (4,15) concuerdan más con ese hecho que los docentes doctores (3,82).

Sobre el ítem proceso de comunicación y título se observó que hay diferencia significativa ( $\text{Sig.} \leq 0,05$ ) entre los promedios de los grupos para la percepción sobre el proceso de comunicación utilizado en la AAI (Pregunta 27), en relación con el nivel de conocimiento que la comunidad universitaria tiene sobre el Proyecto de la AAI (Pregunta 28), si se considera el nivel de conocimiento que la comunidad universitaria tiene sobre el PPI de la IFES (Pregunta 32) y la comprensión de la comunidad universitaria sobre los objetivos de la AAI de la IFES (Pregunta 34).

En la dimensión perspectivas futuras de la AAI dos preguntas presentaron diferencias significativas entre los promedios de los grupos: La Pregunta 39 – los docentes no doctores (4,17) consideraron mejores las contribuciones futuras que la AAI puede traer para mejorar el proceso didáctico-pedagógico de la IFES, diferente de los que perciben los docentes doctores (3,81); y, la Pregunta 44 – los docentes no doctores (4,00) consideran mejores las perspectivas futuras de la AAI de la IFES (Pregunta 44), mayor que los de los docentes doctores (3,54).

Si se considera la percepción de liderazgo en la AAI, los docentes sin doctorado (3,70) perciben de una manera más optimista el liderazgo ejercido por su departamento didáctico en la realización de la AAI (Pregunta 26), que los docentes con doctorado (3,18), y esa diferencia es significativa a un nivel de 1,1% ( $0,011 < 0,05$ ). El desvío estándar de los dos promedios (1,135 y 1,051) señala una dispersión elevada de las respuestas en los grupos.

Sobre la influencia de títulos con relación a las acciones realizadas, los docentes doctores (2,85) perciben de regular para mal la participación de la comunidad universitaria en conferencias, encuentros o seminarios sobre AAI (Pregunta 9), mientras que los docentes no doctores (3,24) la consideran de regular para buena.

En la dimensión resultados de la AAI, una pregunta obtuvo diferencia significativa entre los promedios de los docentes doctores (2,98) y los de los no doctores (3,41), es decir, los docentes no doctores consideran que los resultados de la AAI de la UFSM

atienden a los objetivos propuestos (Pregunta 35) en un nivel mayor que los docentes doctores. Aplicando el *Test* en las cuestiones sobre participación y comprometimiento, se observó que el título no interfiere en las percepciones de los docentes.

Con la realización del *Test* ANOVA entre las franjas de tiempo de servicio y las cuestiones de las dimensiones estrategia y metodología utilizadas en la AAI no se obtuvieron cruzamientos con diferencia significativa. En la Tabla 3 se demuestran los planteos de las preguntas con diferencia significativa y sus respectivas dimensiones.

Con respecto al proceso de comunicación utilizado en la AAI, se observó que una pregunta (Pregunta 10) presentó diferencia significativa. Se puede observar que el promedio de los docentes de 21 a 25 años de servicio (2,77) es más alto, seguido del promedio de los docentes con más de 25 años de servicio (2,74), de los docentes con hasta 5 años de servicio (2,66), de los docentes de 11 a 15 años (2,45), de los docentes de 16 a 20 años y finalmente, de los docentes de 6 a 10 años (2,19) de servicio en la IFES. El desvío estándar de los promedios de los grupos señala baja dispersión ( $\sigma < 1$ ) de las respuestas

El *Test* ANOVA entre los planteos sobre el liderazgo ejercido en la implantación de la AAI y las franjas de tiempo de servicio en la institución resultó en dos preguntas que presentaron diferencia entre los promedios. Sobre el liderazgo que ejercen las direcciones de los centros de enseñanza en la realización de la AAI de la IFES (Pregunta 25), el promedio más alto es el de los docentes de 21 a 25 años (3,78), seguido de los docentes con hasta cinco años de servicio (3,70).

Tabla 3 – Influencia del tiempo de servicio en la percepción del liderazgo ejercido, proceso de comunicación, participación y comprometimiento, acciones desarrolladas en la implantación/consolidación de la AAI

Dimensión	Pregunta	Tiempo	$\mu$	$\sigma$	F	Sig.
Proceso de comunicación	10. El nivel de conocimiento que la comunidad universitaria tiene sobre la AAI de la IFES	até 5 años	2,66	0,815	2,284	0,048
		de 6 a 10 años	2,19	0,750		
		de 11 a 15 años	2,45	0,948		
		de 16 a 20 años	2,34	0,617		
		de 21 a 25 años	2,77	0,528		
		mais de 25 años	2,74	0,931		
Liderazgo	25. El liderazgo que ejerce la dirección de su Centro de Enseñanza en la realización de la AAI de la IFES	até 5 años	3,70	0,931	2,590	0,027
		de 6 a 10 años	3,35	0,931		
		de 11 a 15 años	3,11	1,031		
		de 16 a 20 años	3,22	0,866		
		de 21 a 25 años	3,78	0,902		

		mais de 25 años	3,48	0,871		
	26. El liderazgo que ejerce la jefatura de su departamento en la realización de la AAI de la IFES	até 5 años	3,74	0,923	3,875	0,002
		de 6 a 10 años	3,11	1,231		
		de 11 a 15 años	2,87	1,118		
		de 16 a 20 años	3,00	1,198		
		de 21 a 25 años	3,58	0,945		
		mais de 25 años	3,09	1,234		
Participación y comprometimiento	12. El nivel de participación y comprometimiento de la comunidad universitaria en el proceso de AAI	até 5 años	2,85	0,690	2,637	0,025
		de 6 a 10 años	2,44	0,892		
		de 11 a 15 años	2,80	0,925		
		de 16 a 20 años	2,40	0,591		
		de 21 a 25 años	2,84	0,375		
		mais de 25 años	2,83	0,834		
	15. El nivel de participación y comprometimiento de su Consejo Departamental en el proceso de AAI	até 5 años	3,45	0,942	3,455	0,005
		de 6 a 10 años	3,06	1,305		
		de 11 a 15 años	2,68	1,077		
		de 16 a 20 años	2,71	1,006		
		de 21 a 25 años	3,38	0,752		
		mais de 25 años	2,91	1,284		
Acciones Desarrolladas en la implantación/ consolidación de la AAI	18. La cualificación técnica de la Comisión Propia de Evaluación	até 5 años	3,82	0,772	2,502	0,034
		de 6 a 10 años	3,17	0,937		
		de 11 a 15 años	3,84	0,765		
		de 16 a 20 años	3,89	0,641		
		de 21 a 25 años	3,38	0,768		
		mais de 25 años	3,89	0,751		
	19. El hecho de la CPA estar vinculada al gabinete del rector para dar mayor credibilidad al proceso	até 5 años	3,65	1,109	2,318	0,045
		de 6 a 10 años	3,00	1,237		
		de 11 a 15 años	4,03	0,865		
		de 16 a 20 años	3,54	0,913		
		de 21 a 25 años	3,46	1,240		
		mais de 25 años	3,70	1,045		
	21. La composición de la CPA, así como la Comisión Sectorial de Evaluación de su Centro	até 5 años	3,89	0,655	2,541	0,031
		de 6 a 10 años	3,79	0,802		
		de 11 a 15 años	4,00	0,739		
		de 16 a 20 años	3,57	0,858		
		de 21 a 25 años	4,11	0,737		
		mais de 25 años	4,19	0,622		
Perspectivas futuras	5. El nivel de conocimiento que los profesores tienen sobre la misión de la AAI	até 5 años	2,81	0,875	2,426	0,037
		de 6 a 10 años	2,40	0,828		
		de 11 a 15 años	2,32	0,945		
		de 16 a 20 años	2,64	0,743		
		de 21 a 25 años	2,88	0,726		
		mais de 25 años	2,87	0,763		

Fuente: Los autores (2014).

El liderazgo que ejerce la jefatura de los departamentos (Pregunta 26) tiene el mejor promedio entre los docentes con hasta 5 años de servicio (3,74), seguido por los docentes de 21 a 25 años (3,58), en los cuales los promedios se acercan al concepto de bueno. Los docentes de 6 a 10 años (3,11), con más de 25 años (3,09) y de 16 a 20 años



(3,00) presentan promedios más próximos al regular y el promedio más bajo es de los docentes de 11 a 15 años (2,87).

Un análisis entre las preguntas sobre participación y comprometimiento y todas las franjas de tiempo de servicio señala diferencia significativa entre los promedios de las cuestiones 12 y 15. Se puede observar que los docentes con hasta 5 años de servicio (2,85), los de 21 a 25 años (2,84), los con más de 25 años (2,83) y los de 11 a 15 años (2,80) de servicio en la institución presentan un promedio más parecido y próximo al regular para el nivel de participación y comprometimiento de la comunidad en el proceso de AAI (Pregunta 12). Sobre el consejo del departamento, los docentes con hasta 5 años (3,45) de servicio, los de 21 a 25 años (3,38) y los de 6 a 10 años (3,06) de servicio presentan un promedio entre regular y bueno para el nivel de participación y comprometimiento del consejo del departamento (pregunta 15).

En la dimensión acciones desarrolladas en la implantación/consolidación de la AAI se verifica que la cualificación técnica de la CPA (Pregunta 18) es percibida como mejor por los docentes con más de 25 años (3,89) y por los docentes de 16 a 20 años (3,89), seguidos por los docentes de 11 a 15 años (3,84) y por los docentes de hasta 5 años de servicio (3,82). Sobre el hecho de la CPA estar vinculada al gabinete del Rector (Pregunta 19), el promedio de los docentes de 11 a 15 años de servicio (4,03) considera bueno ese hecho y la de los docentes con más de 25 años (3,70), de los docentes con hasta 5 años (3,65) y de los docentes de 16 a 20 años (3,54), consideran el hecho entre regular y bueno, pero más próximo al bueno. La composición de la CPA y de las Comisiones Sectoriales de Evaluación (Pregunta 21) tiene un promedio más alto entre los docentes con más de 25 años (4,19) de servicio, seguido del promedio de los docentes de 21 a 25 años (4,11) y de los docentes de 11 a 15 años (4,00) de servicio, promedios que van de bueno a excelente.

Aplicando el *test* ANOVA entre los planteos de la dimensión perspectivas futuras y las franjas de tiempo de servicio en la institución, sólo la Pregunta 5 presenta diferencia significativa entre los promedios demostrando que los docentes de 21 a 25 años (2,88) de servicio presentan el mayor promedio sobre el nivel de conocimiento que los profesores tienen sobre el promedio de la AAI (Pregunta 5).

Finalmente, utilizándose como filtro el Centro de Enseñanza (Tabla 4), se nota que sobre la metodología utilizada en la AAI, dos planteos presentaron diferencia significativa. El promedio de las muestras por centro de enseñanza considerando los indicadores utilizados en la AAI de la UFSM (Pregunta 30) varía de 3,08 a 4,33, siendo que el promedio del CCS (3,81) y del CEFD (4,33) muestra que ellos perciben como bueno los indicadores utilizados en la AAI de la UFSM. El nivel de concordancia de la comunidad universitaria con la metodología de la AAI de la UFSM (Pregunta 41) presenta promedios entre 2,83 y 4,00 y los docentes del CEFD (4,00) perciben esa concordancia como buena.

Las dimensiones estrategia utilizada, proceso de comunicación y participación y comprometimiento con la AAI no presentaron diferencias significativas entre los promedios de las variables y el centro de capacitación calculada.

La pregunta que se refería al liderazgo que ejercen las jefaturas de departamento en la realización de la AAI (Pregunta 26) fue la única que presentó diferencia significativa ( $0,027 < 0,05$ ) entre los promedios en la dimensión liderazgo. Así, los docentes del CCS consideran casi regular el liderazgo de sus departamentos (2,81), a seguir aparecen el CT (3,14), el CCR (3,16), el CCSH (3,19) y el CCNE (3,29) con promedio superior a tres, pero próximo al regular. Después viene el CEFD (3,50), el CAL (3,68) y el CE (3,94) con promedio más próximo al bueno.

Tabla 4 – Influencia del Centro de Enseñanza en la percepción de la metodología utilizada, liderazgo, acciones desarrolladas, resultados y perspectivas futuras de la AAI

Dimensión	Pregunta	Centro	$\mu$	$\sigma$	F	Sig.
Metodología utilizada	30. Los indicadores utilizados en la AAI de la UFSM	CCNE	3,08	0,850	2,768	0,009
		CCSH	3,31	0,891		
		CT	3,33	0,767		
		CCR	3,40	0,545		
		CAL	3,48	0,750		
		CE	3,50	0,632		
		CCS	3,81	0,680		
		CEFD	4,33	0,577		
	41. Nivel de concordancia de la comunidad universitaria con la metodología de la AAI de la UFSM	CCNE	2,83	0,835	2,119	0,046
		CCSH	2,90	0,900		
		CT	2,92	0,641		
		CCR	3,03	0,731		
		CAL	3,15	0,555		

		CE	3,16	0,688		
		CCS	3,56	0,814		
		CEFD	4,00	0,000		
Liderazgo	26. El liderazgo que ejerce la jefatura de su departamento en la realización de la AAI de la UFSM	CCNE	2,81	1,059	2,162	0,039
		CCSH	3,14	1,153		
		CT	3,16	1,077		
		CCR	3,19	1,352		
		CAL	3,29	1,100		
		CE	3,50	1,291		
		CCS	3,68	0,945		
		CEFD	3,94	0,938		
Acciones desarrolladas	18. La cualificación técnica de la Comisión Propia de Evaluación	CCNE	4,36	0,745	2,901	0,008
		CCSH	3,63	0,711		
		CT	4,50	0,577		
		CCR	3,50	0,924		
		CAL	3,55	0,686		
		CE	3,75	0,577		
		CCS	4,00	0,603		
		CEFD	3,56	1,014		
	19. El hecho de la CPA estar vinculada al gabinete del rector para dar mayor credibilidad al proceso	CCNE	4,25	0,786	2,843	0,008
		CCSH	3,68	1,082		
		CT	4,50	0,577		
		CCR	3,64	1,062		
		CAL	3,51	0,953		
		CE	3,06	1,289		
		CCS	3,76	0,926		
		CEFD	3,17	1,302		
Resultados	36. La forma adoptada por la UFSM para divulgar los resultados de su AAI	CAL	3,30	0,657	2,671	0,012
		CCNE	2,41	1,209		
		CEFD	4,00	0,000		
		CCSH	2,79	0,902		
		CCR	2,93	0,985		
		CE	2,75	1,065		
		CCS	2,71	1,102		
		CT	2,57	0,746		
Perspectivas futuras	6. El nivel de conocimiento que los profesores tienen sobre la misión y los objetivos de la UFSM	CAL	3,08	0,654	2,549	0,016
		CCNE	3,00	0,870		
		CEFD	3,00	1,000		
		CCSH	2,73	0,907		
		CCR	3,29	0,991		
		CE	2,88	0,928		
		CCS	2,64	0,810		
		CT	3,41	0,590		
	44. Las perspectivas futuras de la AAI de la UFSM, considerando todas las cuestiones abordadas	CAL	4,23	0,813	2,928	0,006
		CCNE	3,38	0,861		
		CEFD	4,50	0,577		
		CCSH	3,53	0,842		
		CCR	3,61	0,714		
		CE	3,50	0,857		
		CCS	3,57	0,843		
		CT	3,61	0,941		

Fuente: Los autores (2014).

Si se consideran las acciones desarrolladas en la AAI, dos planteos presentan diferencia significativa. La cualificación técnica de la CPA (Pregunta 18) tiene el mayor promedio entre los docentes del CEFD (4,5), seguido por los docentes del CAL (4,36) y por los docentes del CCS (4,00), todos con promedio que van de bueno a excelente. EL hecho de la CPA estar vinculada al gabinete del Rector (Pregunta 19) tiene el mayor promedio entre los docentes del CEFD (4,50) y entre los docentes del CAL (4,25), con un promedio superior a bueno.

Sobre los resultados de la AAI, se observó que la forma adoptada por la UFSM para divulgar los resultados de la AAI (Pregunta 36) recibe el mayor promedio por parte de los docentes del CEFD (4,00) y el menor promedio por parte de los docentes del CCNE (2,41).

En la dimensión perspectivas futuras, los docentes del CT presentan el mayor promedio (3,41) para el nivel de conocimiento de los profesores sobre la misión y los objetivos de la UFSM (Pregunta 6). Sobre las perspectivas futuras de la AAI de la UFSM (Pregunta 44), los docentes del CEFD (4,5) y los del CAL (4,23) las consideran de buenas a excelentes.

La figura 3 presenta un resumen de la interferencia que cada variable demográfica provoca en cada una de las dimensiones compuestas por las cuestiones, así como la interferencia sufrida por la dimensión en el total de las variables demográficas.

Figura 3 – Dimensiones más afectadas por el perfil del respondiente

Variable	Dimensión																	
	Metod.		Estrat.		Com.		Líder.		Partic.		Acciones		Result.		Persp.		Total	
	N	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Títulos</b>	4	67	4	50	4	80	1	25	-	-	1	11	1	50	2	33	17	38
<b>Tiempo</b>	-	-	-	-	1	20	2	50	2	67	3	33	-	-	1	17	9	20
<b>Centro</b>	2	33	-	-	-	-	1	25	-	-	2	22	1	50	2	33	8	18
<b>Género</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Régimen</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	6	20	4	11	5	20	4	27	2	06	6	17	2	13	5	14	34	15

Fuente: Los autores (2014).

En la variable títulos, el número de preguntas (17) que sufren interferencia corresponde al 38% de las 45 preguntas. Ya la franja de tiempo de servicio interfiere en nueve preguntas, que corresponde al 20 % de las 45 preguntas. El centro de

capacitación calculada es la tercera variable que más interfiere en las dimensiones, total de ocho cuestiones, lo que equivale al 18% de las 45 preguntas. Se puede observar que la variable género no interfiere en ninguna de las dimensiones, es decir, los docentes, tanto del género masculino como del femenino, perciben el proceso de AAI de la UFSM de la misma manera. La variable régimen laboral también no interfiere en ninguna de las dimensiones, es decir, independiente del régimen laboral, los docentes perciben el proceso de AAI de la UFSM de la misma manera.

## 5. Consideraciones Finales

El estudio tuvo por objeto verificar cómo los docentes ven el proceso de Autoevaluación Institucional utilizado actualmente, basado en el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) e identificar la influencia del perfil del respondiente en la percepción del proceso de Autoevaluación Institucional.

Para identificar la percepción de los docentes sobre el proceso de AAI usado en la IFES, se consideraron los promedios y desvíos estándar de las afirmaciones del cuestionario. Se observó que cuatro afirmaciones presentaron promedios superiores a 4, teniendo en cuenta que se utilizó la escala *Likert* de cinco puntos (1-pésimo; 5-excelente), lo que indica que los respondientes consideran como satisfactorios la realización sistemática de la AAI con el objeto de acompañar el desempeño, crear mecanismos que aseguren la participación externa en el proceso de AAI de la IFES, garantía de participación de la comunidad interna en el proceso de AAI de la IFES y definición de que cada uno de los Centros de Enseñanza tenga su Comisión Sectorial de Evaluación.

En cambio, los menores promedios se obtuvieron en los planteos sobre el nivel de conocimiento que la comunidad universitaria tiene sobre la AAI de la IFES, nivel de conocimiento que la comunidad tiene sobre el Proyecto de AAI de la IFES, nivel de conocimiento que la comunidad universitaria tiene sobre el PPI de la IFES y nivel de participación de los egresados de la IFES en el proceso de AAI.

La influencia del perfil del docente en la percepción de las afirmaciones, agrupadas en las dimensiones temáticas del AAI, se verificó a partir de la realización del *Test t* y el análisis de varianza (ANOVA). Las dimensiones que presentaron más

diferencias de opinión, según las características personales y profesionales de los docentes analizados fueron: liderazgo (27%); metodología (20%); comunicación (20%) y acciones desarrolladas (17%). Y las dimensiones que presentaron menores interferencias del perfil de los docentes fueron: participación y comprometimiento (6%); estrategias utilizadas (11%); resultados (13%); y perspectivas futuras (14%).

A partir de la realización del estudio, se verificó la necesidad de potencializar la participación de la comunidad académica, en el sentido de tornarse sujeto activo del proceso de AAI. Para que tal hecho ocurra, es necesario que los resultados de la AAI se divulguen y que las acciones se tomen a partir de ellos. Realizar un proceso de AAI sin dar a conocer sus resultados y sin usarlos representa que el proceso se realizó sólo como exigencia legal, sin transformarse en instrumento de emancipación y formación.

Otra evidencia es que el bajo valor de diferencias de percepción (15%) demuestra que existe una gran homogeneidad de opiniones y, por eso, los resultados presentados en este estudio traen un panorama verídico de las opiniones de los docentes sobre el proceso de Autoevaluación Institucional de la IFES. Por lo tanto, tales informaciones sirven como diagnóstico importante para la planificación de acciones que serán hechas para mejorar el proceso.

En la etapa de la recolección de datos se observaron limitaciones de la investigación. Si se considera que los datos se recogieron inmediatamente después del período de aplicación de los cuestionarios de AAI de la IFES, la prórroga de ese plazo en la Institución atrasó el comienzo de la recolección, que quedó cercano al período de vacaciones, y de allí resultó ésta una investigación de campo con varios meses de duración.

Como lo enseñan los resultados, la mayoría de los docentes respondientes son doctores y se observó que los docentes investigadores consideraron que realizan gran cantidad de actividad burocrática, tienen que dividir su tiempo entre la docencia, la investigación, la extensión y las actividades burocráticas (llenar informes, administrar alumnos, ejecutar presupuestos de proyectos). La sugerencia para futuros trabajos sería investigar la influencia de la sobrecarga de actividades del docente investigador en el desempeño de sus funciones y en la calidad de la institución. También podría proponerse modelos de estructuración de grupos de investigación, con el objeto de

reducir las actividades administrativas ejercidas por los docentes investigadores, para que ellos dediquen su tiempo a la enseñanza, a la investigación y a la extensión.

## Referências

- ANDRIOLA, W. B.; SOUZA, L. A. Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca da autoavaliação institucional. *Avaliação*, (Campinas), v. 15, n. 2, p. 45-72, 2010.
- AUGUSTO, R.; BALZAN, N. C. A vez e a voz dos coordenadores das CPAS das IES de Campinas que integram o SINAES. *Avaliação*, Campinas, v. 12, n. 4, p. 597-624. 2007.
- BATISTA, M. A. et al. Avaliação institucional no ensino superior: construção de escalas para discentes e docentes. *Avaliação*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 201-218, 2013.
- BELLONI, I. A Função Social da Avaliação Institucional. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.
- BRASIL, A. R. et al. O processo da avaliação institucional como multiplicador de iniciativas para o aperfeiçoamento docente: 2ª parte. *Avaliação*, Campinas, v. 12, n. 4, p. 663-684, 2007.
- CONAES. COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.
- FRANCISCO, T. H. A. et al. A contribuição da avaliação in loco como fator de consolidação dos princípios estruturantes do SINAES. *Avaliação*, Campinas, v. 17, n. 3, p. 851-876, 2012.
- HAIR, JR., J. F. et al. *Análise Multivariada de Dados*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. 688 p.
- LEHFELD, N. A. S. et al. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. *Avaliação*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 177-194, 2010.
- MORALES, R. E. *A avaliação institucional da UFSM na percepção dos seus docentes*. Dissertação de mestrado. 2001. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- NICOTARI, M. A.; NISHIKAWA, M. Autoavaliação Institucional: bases de uma metodologia participativa e emancipada para o seu desenvolvimento em IES de Educação à Distância. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 11., 2012, São Carlos. *Anais...* UFSCar: São Carlos, 2012.
- OLIVEIRA, A. P. et al. Políticas de avaliação e regulação da educação superior brasileira: percepções de coordenadores de licenciaturas no Distrito Federal. *Avaliação*, Campinas, v. 18, n. 3, p. 629-655, 2013.



- PEIXOTO, M. C. L. Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. *Avaliação*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 11-36, 2011.
- POLIDORI, M. M.; FONSECA, D. G.; LARROSA, S. F. T. Avaliação institucional participativa. *Avaliação*, Campinas, v. 12, p. 333-348, 2007.
- RISTOFF, D. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Org.). *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- RODRIGUES, C. M. C. Proposta de Avaliação Integrada ao Planejamento Anual: um modelo para as UCGs. 2003. 302 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Engenharia da Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na “Revista Avaliação”. *Série-Estudos*, Rio de Janeiro, n. 30, v. 2, p. 167-181, 2010.
- SANTOS, E. G.; SADALA, M. G. S.; BORGES, S. X. A. Avaliação institucional: por que os atores silenciam?. *Educação & Realidade*, Rio Grande do Sul, v. 37, n.2, p. 551-568, 2012.
- SCHLICKMANN, R.; MELO, P. A.; ALPERSTEDT, G. D. Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 1, mar. 2008.
- SGUISSARDI, V. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional? *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 857-862, 2008.
- SILVA, A. L.; GOMES, A. M.; Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. *Avaliação*, Campinas, v. 16, n. 3, p. 573-601, 2011.
- SILVA, E. A.; MENDES, M. C. B. Avaliação institucional na Universidade Agostinho Neto (Angola) e regulação estatal: perspectivas, práticas e desafios. *Avaliação*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 317-350, 2012.
- SILVA JR., A. et al. Políticas públicas para a educação superior: a avaliação, a regulação e a supervisão de IES privadas em debate. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 215-240, 2014.
- SORDI, M. R. L. Comissão própria de avaliação (CPA): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na educação superior e em escolas do ensino fundamental. *Avaliação* Campinas, v. 16, n. 3, p. 603-617, 2011.
- SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 313-336, 2009.
- STEVENSON, W. J. *Estatística aplicada à administração*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

UFSM. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Graduação. *Avaliação Institucional na Universidade Federal de Santa Maria: ensino de graduação*. Santa Maria: UFSM, 1997.

VENTURINI, J. C. et al. Percepção da avaliação: um retrato da gestão pública em uma instituição de ensino superior (IES). *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, p. 31-53, 2010.

VIEIRA, R. L. B.; FREITAS, K. S. O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 30, p. 443-464, 2010.

Recibido em: 02/08/2014

Aceptado para su publicación: 24/08/2014

## Institutional Self-Assessment in a Federal Institution of Higher Education: A Look into the Teaching Perspective

### Abstract

Institutional evaluation has established itself as a tool to generate quality indicators to verify the service provided by Higher Education Institutions. In this sense, the article has aimed to identify how teachers perceive the process of Institutional self-evaluation at the University and identify the influence of the respondent's profile on the perception of Institutional Self-assessment process. For this purpose, a descriptive research was conducted and questionnaires developed from the study of Morales (2001) were applied to teachers. The results show that teachers agree with the strategy adopted to implement the institutional assessment at the University. On the other hand, teachers have less favorable perception of the communication process. In 34 issues (15% of the total) there are was interference of the teachers' profile in the evaluation of the dimensions studied.

**Key words:** Evaluation. Teacher. Higher Education Institution.

## Autoavaliação Institucional em uma Instituição Federal de Ensino Superior: Um Olhar sob a Perspectiva Docente

### Resumo

A avaliação institucional consolidou-se como um instrumento capaz de gerar indicadores de qualidade para verificar o serviço prestado pelas Instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, o artigo teve como objetivos: verificar como os docentes percebem o processo de Autoavaliação Institucional utilizado na Universidade e identificar a influência do perfil do respondente na percepção do processo de Autoavaliação Institucional. Para tanto, foi realizada pesquisa descritiva com aplicação de questionários aos docentes, elaborados com base no estudo de Morales (2001). Os resultados mostram que há concordância, por parte dos docentes, com a estratégia adotada para implantar a avaliação institucional na Universidade. Por outro lado, os docentes apresentam percepção menos favorável em relação ao processo de comunicação. Em 34 questões (15% do total) houve interferência do perfil dos docentes na avaliação das dimensões estudadas.

**Palavras-chave:** Avaliação. Docente. Instituição Ensino Superior.