

Evaluación de la Actuación de los Docentes de Instituciones de Enseñanza Superior (IES): el caso de la Facultad Cearense en Brasil (FAC)¹

▶ Wagner Bandeira Andriola*

▶ Cristiany Gomes Andriola**

Resumen

El trabajo relata los resultados de la evaluación de los docentes de una Institución de Enseñanza Superior (IES) en cuatro dimensiones pedagógicas: planificación y gestión de las actividades de enseñanza; didáctica empleada en el desarrollo de las actividades de enseñanza; comunicación, actitud e interacción con los alumnos; formas y usos de los resultados procedentes de la evaluación del aprendizaje discente. Para ello, se elaboraron cuestiones que fueron sometidas a un análisis cualitativo (validez semántica) y cuantitativo (pretest con una muestra de 220 alumnos). Posteriormente, con una muestra de 732 alumnos se determinaron la validez factorial del nuevo instrumento de 23 ítems (un factor explicando el 27% de la varianza total de los escores, con cargas factoriales de los ítems de valor mínimo de 0,35) y la consistencia interna (*Alpha* de Cronbach = 0,88). Por lo tanto, la IES cuenta, a partir de ahora, con un instrumento pedagógico válido y fidedigno para evaluar a sus profesores, lo que permite, de ese modo, diagnósticos precisos en las cuatro categorías pedagógicas consideradas.

Palabras clave: Enseñanza superior. Evaluación educativa. Evaluación docente.

Avaliação da Atuação dos Docentes de Instituições de Ensino Superior: o caso da Faculdade Cearense (FAC)

Resumo

O trabalho relata os resultados da avaliação da atuação dos docentes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) em quatro dimensões pedagógicas: *planejamento e gestão das atividades de ensino; didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino;*

¹ Trabajo presentado en la *V Reunión Anual de la Asociación Brasileña de Evaluación Educativa (ABAVE)*, realizada en junio de 2009, en Salvador (BA)- Brasil.

* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid/España; Máster en Psicología Social y Laboral, UnB; Especialista en Psicometría, UnB; Máster Profesional en Políticas Públicas y Gestión de la Enseñanza Superior, POLEDUC/UFC; Coordinador de Evaluación Institucional, UFC. *E-mail:* w_andriola@yahoo.com.

** Máster en Políticas Públicas y Gestión de la Enseñanza Superior (POLEDUC); Especialista en Gestión de la Calidad (UFC/FIEC); Pedagoga (Universidad de Fortaleza - Brasil); Gestora de Evaluación Institucional de las Facultades Cearenses – Brasil (FAC). *E-mail:* candriola@yahoo.es.

comunicação e interação com os alunos; formas e uso dos resultados oriundos da avaliação do aprendizado discente. Com esse objetivo elaborou-se um conjunto de perguntas versando sobre as quatro dimensões já mencionadas, que foi, posteriormente, pré-testado (análise semântica e análise métrica). A estrutura fatorial revelou tratar-se de um instrumento de medida unifatorial (fator extraído explica cerca de 27% da variância total, com cargas mínimas de 0,35 dos 23 itens no referido fator), contando com elevada consistência interna (*alpha de Cronbach = 0,88*). Portanto, a IES conta, a partir de agora, com um instrumento válido e fidedigno para avaliar os seus professores, permitindo, assim, diagnósticos precisos nas quatro categorias pedagógicas consideradas.

Palavras-chave: Ensino superior. Avaliação educacional. Avaliação docente.

Performance Assessment of Teachers of Higher Education Institutions: the case of Cearense College in Brazil

Abstract

The paper reports the results of the evaluation of the performance of teachers at a Higher Education Institution in four pedagogical dimensions: *planning and management of teaching, teaching employed in the development of teaching, communication and interaction with students, forms and use of the results from the assessment of student learning.* With this purpose we elaborated a set of questions on the four dimensions mentioned above, which was later pre-tested (semantic analysis and metric analysis). The factorial structure revealed it to be a one-factor measure instrument (factor extracted explains about 27% of the total variance, with loads of 0.35 minimum of the 23 items in that factor), including with high internal consistency (Cronbach's alpha = 0.88). Therefore, the IES has, from now on, a valid and reliable tool to evaluate their teachers, thus allowing for accurate diagnoses in the four pedagogic categories considered.

Keywords: Higher education. Educational assessment. Teacher assessment.

1. Introducción

Los procesos de evaluación de las IES se han destacado y tomado fuerza actualmente y a medida que la Educación Superior es objeto de debates y de profundas transformaciones en Brasil y en el mundo. La discusión considera los cambios que ocurren en las relaciones entre la sociedad y el Estado, las innovaciones en la base técnica laboral, la necesidad de expansión acelerada de la educación superior y su rol en una sociedad desigual, que convive con la exclusión social considerada inaceptable.

Cada país adoptó, a lo largo de las últimas décadas, una metodología propia de evaluación de su sistema de Enseñanza Superior, entre ellas se pueden señalar los recientes trabajos que describen el caso de Inglaterra (HARVEY, 2005), Malasia (ALFAN; OTHMAN, 2005), Japón (NGUYEN; YOSHINARI; SHIGEJI, 2005) y Región Administrativa Especial de África del Sur (STRYDOM; STRYDOM, 2004). En Brasil, los debates políticos sobre el funcionamiento de la Educación Superior ocurren desde el final de la década del 50 y comienzo de los años 60, época en que las características de la práctica democrática y populista del régimen vigente originan intensos cuestionamientos sobre el proyecto de la universidad (DIAS SOBRINHO, 2000; SGUISSARDI, 1997), y producen propuestas para que en primer lugar se desencadenen procesos de mejora de la enseñanza (GREGO; SOUZA, 2004).

Los primeros textos específicamente elaborados sobre la temática de la evaluación revelan una preocupación con el control de calidad de las IES, pues se observó que su enorme crecimiento traía también pérdida de calidad. (ANDRIOLA, 2004; OLIVEIRA & ANDRIOLA, 2006). Los problemas que surgieron debido a la expansión de la Educación Básica durante los años 60 fueron fundamentales para reflexionar sobre la creación acelerada de IES que, en las décadas del 80 y 90, alcanzarían los más altos niveles. Como el modelo privado de expansión de la Enseñanza Superior le costaba caro al ciudadano, su evaluación cualitativa era ahora más importante como forma de prestación de cuentas por parte del sector público a la sociedad. De esa forma, las asertivas sobre los beneficios políticos derivados de la creación y del perfeccionamiento de los instrumentos para aferición de la calidad de enseñanza se constituyeron en verdaderos principios institucionales de la democracia brasileña pos-régimen militar (DIAS SOBRINHO, 2007, 2010).

Métodos de evaluación y acreditación proliferan en toda América Latina. La evaluación es un proceso que señala la situación en que se encuentra una institución o un curso, es decir, es un diagnóstico del momento a partir del análisis de indicadores de la calidad, como proyecto pedagógico institucional y de cursos, matrices curriculares, infraestructura, profesores, procesos de aprendizaje, entre otros. Ya la acreditación es un proceso común en América Latina, en el cual las instituciones y los cursos reciben, por parte del Ministerio de Educación, un “sello de calidad”, lo que garantiza autonomía temporaria (de cinco a siete años) para crear cursos y aumentar plazas. La mayor parte de los países de América Latina no tiene la obligatoriedad de pasar por evaluaciones, aunque existan procedimientos de estímulo y control.

En Europa, las agencias de acreditación independientes de la enseñanza superior son bienvenidas, pero no disfrutan nunca del mismo prestigio que los órganos europeos conocen, entre los cuales pueden citarse: *European Standards and Guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, *The European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)*, *The European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR)*, *The European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE)*, *Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)*, *Student Participation in Quality Scotland (SPARQS)*. El proceso de Bolonia, acordado en 2000, provocó una corrida acelerada en las IES para adecuarse a los nuevos patrones europeos de calidad. A partir de allí, empezó la creación de nuevas agencias que puedan atestiguar los reales cambios en las instituciones.

Los factores evaluados van desde los currículos escolares, la cualificación del cuerpo docente y las instalaciones hasta la gerencia financiera, la oferta de servicios médicos, las sociedades con otras instituciones en el exterior y la inclusión de lenguas extranjeras en la enseñanza. El método es, básicamente, el mismo para todas las agencias de acreditación: la IES realiza una autoevaluación, basada en un modelo ofrecido por la evaluadora, y una comisión formada por especialistas visita la universidad y da su palabra final con una serie de recomendaciones de perfeccionamiento. Los resultados, generalmente, son divulgados por Internet, así como también las acciones estimuladas.

Los autores norteamericanos inspiraron las investigaciones en casi todos los países de Occidente y computan hoy más de medio siglo de teorías y prácticas en esa área. Estados Unidos, con tradición de autorregulación, pasó por intenso debate sobre la tentativa del gobierno de controlar el proceso de evaluación de la educación superior. De un lado, sectores del gobierno tratan de establecer mayor control sobre el proceso y, de otro, órganos no gubernamentales actúan para mantener la autorregulación sobre el sistema.

Después de intenso debate sobre la autonomía en las universidades norteamericanas, el control continúa a cargo de las agencias independientes. Por primera vez, una ley federal (HEA-2008) afirma, claramente, que son las universidades y *colleges*, y no el gobierno, que son responsables por el aprendizaje del alumno. Éste es el mayor avance, estima el Consejo para la Evaluación de la Enseñanza Superior (CHEA)

2. Evaluación de la Educación Superior en Brasil

El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), creado por la ley nº 10.861, del 14 de abril de 2004 y posteriormente reglamentado por la Ordenanza Ministerial nº 2051 del nueve de julio de 2004, tiene como principal objetivo valorar las instituciones de Educación Superior (IES), para poder inferir sobre el mérito y la excelencia del propio Sistema de Educación Superior brasileño. (ANDRIOLA, 2008).

La reglamentación de los procedimientos de evaluación del SINAES ocurrió a través de la Ordenanza nº 2.051, del 9 de julio de 2004, explicitando los objetivos: “mejora de la calidad de la educación superior, orientación de la expansión de su oferta, aumento permanente de su eficacia institucional y efectividad académica y social” (BRASIL, 2004). También tiene como finalidad la promoción de profundizar los compromisos y responsabilidades sociales de las instituciones de educación superior, por medio de la valoración de su misión, de la promoción de los valores democráticos, del respeto a la diferencia y a la diversidad, de la afirmación de la autonomía y de la identidad institucional.

El SINAES es concebido a partir de la combinación de varios instrumentos de evaluación que, en su conjunto y a partir de su institucionalización, representan la implementación de un proceso regular de evaluación de los cursos, programas e

instituciones de enseñanza superior. El artículo 17 del Decreto nº 3.860 del 9 de julio de 2001, en su capítulo IV – ‘De la Evaluación’, establece que “la evaluación de cursos e instituciones de enseñanza superior abarcará varios instrumentos y acciones por áreas de conocimiento y según criterios y metodologías propios”.

Conforme consta en la Guía de Autoevaluación Institucional (BRASIL< 2004), la evaluación de las Instituciones de Educación Superior tiene carácter formativo y por finalidad el perfeccionamiento de los agentes de la comunidad académica y de la institución como un todo, lo que crea una cultura de evaluación que permite una permanente actitud de toma de conciencia sobre su misión y objeto académico y social. Además de los resultados de los componentes del SINAES se considerarán informaciones adicionales derivadas del Censo de la Educación Superior, del Catastro de la Educación Superior, de los documentos de credenciamiento y recredenciamiento de la IES y otros considerados pertinentes por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES).

Con esta sistemática se busca unir evaluación y regulación, pues a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña (LDB 9.394 del 20 de diciembre de 1996), se verificó un gran crecimiento del mencionado sistema de educación, aunque sin haber garantía sobre la excelencia de las nuevas IES creadas. Por lo tanto, verificar el mérito y la excelencia de esas IES es tarea de la evaluación, mientras que la regulación tiene como función el propósito de criterios que denoten la excelencia y el mérito académicos, idealizados para las referidas instituciones educacionales brasileñas.

En ese ámbito, el SINAES adopta tres macroprocedimientos para valorar el mérito y la excelencia de las IES del Sistema de Educación Superior brasileño, a saber:

- I. Evaluación Institucional (AVALIES): tiene por objeto primordial identificar el perfil y el significado de la actuación de la IES, a través de sus actividades, cursos, programas, proyectos y sectores, considerando las diferentes dimensiones institucionales. Para alcanzar el objetivo antes mencionado, la Evaluación Institucional será compuesta por dos momentos distintos, aunque complementares. El primero denominado autoevaluación institucional o evaluación interna, en la cual los principales agentes responsables por su consecución son pertenecientes a la propia comunidad interna de la IES. El

funcionamiento de las actividades de autoevaluación del SINAES se dará a través de la Comisión Propia de Evaluación (CPA), una comisión autónoma que tiene por finalidad facilitar la sistematización y operacionalización del proceso interno de evaluación de la institución. El segundo momento, denominado de evaluación externa, será conducido por agentes externos a la IES. La observación externa hecha a las instituciones y realizada por comisiones de especialistas, además de contribuir para el autoconocimiento y el perfeccionamiento de las actividades desarrolladas por la IES, también trae subsidios importantes para la regulación y la formulación de políticas educativas. Las dos sistemáticas tienen por objeto complementarse y producir nuevos conocimientos sobre una misma realidad institucional.

- II. Evaluación de las Condiciones de los Cursos de la Graduación (ACCG): posee como objetivo principal, identificar las condiciones de enseñanza ofrecidas a los estudiantes universitarios, en especial las relativas al perfil del cuerpo docente, a las instalaciones físicas y a la organización didáctico-pedagógica del curso. En el ámbito del SINAES y de la regulación de los cursos de graduación en el País, se prevé que los cursos sean evaluados periódicamente. Así, los cursos de educación superior pasan por tres tipos de evaluación: para autorización, para reconocimiento y para renovación de reconocimiento.
- III. Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE): tiene por objeto central medir el desempeño de los estudiantes universitarios con relación a los contenidos programáticos previstos en las directrices curriculares del respectivo curso de graduación, sus habilidades para ajustarse a las exigencias derivadas de la evolución del conocimiento, así como sus competencias para comprender temas fuera del ámbito específico de la profesión que estén relacionados con la realidad brasileña y mundial.

El objetivo de la evaluación institucional es ayudar a realizar un balance de las principales necesidades y realidades sociales, identificar las causas de los problemas o insuficiencias y los desafíos más importantes, basado en 10 dimensiones de la IES.

Entre las 10 dimensiones institucionales establecidas por el SINAES, existe mención a las prácticas pedagógicas, considerándose la relación entre la transmisión de informaciones y la utilización de procesos participativos de construcción del conocimiento, así como a las prácticas institucionales que estimulan la mejora de la enseñanza, la formación docente, la interdisciplinariedad, las innovaciones didáctico-pedagógicas y el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza, que constituyen aspectos directamente relacionados con la actuación docente.

De ese modo, se hace necesario subrayar que el cuerpo docente de una IES conforma la principal fuente del conocimiento académico (ALMEIDA, 2001). Por lo tanto, se puede considerar la calidad de la enseñanza afectada, básicamente, por las acciones pedagógicas que orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este ámbito, los alumnos conforman la principal fuente de información sobre la efectividad del profesor, según Bem (2004). Así, la evaluación sistemática de las prácticas pedagógicas de los profesores, pasa a tener importancia primordial para el perfeccionamiento de esta práctica, de la calidad de la enseñanza y de la propia formación discente (ANDRIOLA, 2011).

Vale señalar, además que, conforme el Documento del INEP/MEC, titulado Concepto Preliminar de Cursos de Graduación², el Cuerpo Docente se reviste de un aspecto relevante para la comprensión de la calidad educacional de un curso de graduación. Para finalizar, hay que detallar qué dimensiones serán consideradas y evaluadas, al abordarse la actuación del docente universitario, lo que se hace, a seguir.

3. Evaluación de la actuación docente

Convertirse en docente de la enseñanza superior es un proceso construido sólo a través de la actuación profesional, pues la formación para la docencia se limita a las asignaturas específicas que se cursaron en la graduación. Confirmando esa premisa, Berbel (2008, p. 543) afirma que “el modelo de profesores que tuvimos a lo largo de la vida escolar, en gran parte, es más decisivo para nuestras posturas actuales que toda la teoría que podamos haber estudiado sobre la educación y sobre ser profesor”.

² Disponible en: http://www.inep.gov.br/download/enade/2007/CONCEITO_PRELIMINAR_Educacao_Superior.pdf. Acceso el 02/09/2008.

Todos los profesionales que se incorporan a la docencia, excepto los docentes de los cursos de literatura, vienen de diferentes áreas de actuación. Según Pimenta y Anastasiou (2002, p. 8), “la mayoría que actúa en la docencia universitaria se tornó profesor de la noche para el día: durmieron profesionales e investigadores de distintas áreas y se despertaron profesores”.

Conforme divulga Fusari (1988), es necesario tomar la práctica como el punto de partida y de llegada en la formación, permitiendo al profesor articular y traducir los nuevos saberes en nuevas prácticas, a partir de sus contextos de actuación. Pues, es en la vida cotidiana de la institución, mediante los saberes específicos y pedagógicos de su área de actuación sustentados por las experiencias de las situaciones enfrentadas y dificultades superadas, en los procesos de formación vivenciados, que las reflexiones se constituyen y fortalecen la identidad del profesor.

Paradójicamente, aunque los docentes ocupen la mayor parte de su tiempo en la enseñanza, tanto a nivel de la graduación como del posgrado, ha sido más fácil documentar las actividades oriundas de la investigación científica, de que documentar las relacionadas con la enseñanza. A pesar de que los docentes atribuyen más credibilidad a la evaluación de sus acciones orientadas hacia la investigación científica que a su enseñanza, empiezan a preocuparse con esa exageración. Boyer (1990) refiere que, actualmente, muchos docentes reconocen no ser deseable continuar usando sólo la investigación y las publicaciones como criterio fundamental para su promoción y evaluación, cuando se exigen otras obligaciones educacionales.

En el Informe para *Carnegie Commission*, Boyer (1990) identificó el excesivo peso de la recompensa de la excelencia de la investigación como uno de los mayores obstáculos para alcanzar la calidad en la enseñanza, y propone que se repiense seriamente el modo de evaluar el trabajo de los docentes de la Enseñanza Superior. Vale recordar, en ese contexto, que la Evaluación de los docentes de la enseñanza superior ya tiene larga historia, aunque siempre centro de alguna controversia. En causa está la discusión sobre la definición de las dimensiones del trabajo del docente, el objetivo de la evaluación, el modo de evaluar cada una de las dimensiones, quién debe evaluar y cuándo debe hacerlo y, finalmente, cómo usar los resultados.

A pesar de la enorme diversidad de trabajos escritos sobre la definición y la clasificación del trabajo de los docentes de la Enseñanza Superior BOYER, 1990; BOWEN y SCHUSTER, 1986; RHODES, 1990), Braskamp y Ory (1994) optaron por una clasificación pragmática, considerando cuatro categorías de actividades resultantes de la acción docente, tales como: la enseñanza propiamente dicha; la investigación científica y la actividad creativa; la práctica y el servicio profesional; la ciudadanía y la participación cívica.

Sobre la enseñanza, importa que la referida categoría no sea sólo definida en términos de competencias genéricas aplicables a cualquier tema o asignatura. La enseñanza implica clara demostración de una pedagogía de la sustancia, es decir, la capacidad no sólo de transmitir conocimientos, sino también la de transformar y ampliar el conocimiento (BOYER, 1990).

Braskamp y Ory (1994) consideraron que la categoría de enseñanza se compone de muchas actividades, clasificadas en las siguientes áreas:

- i. Enseñanza de los alumnos en cursos, laboratorios, clínicas, estudios, *workshops*, seminarios;
- ii. gestión de los cursos (planificación de los aprendizajes y de experiencias, la clasificación y el registro de resultados);
- iii. supervisión y orientación de alumnos (supervisión y orientación de los estudiantes en laboratorios y en trabajo de campo; aconsejamiento de estudiantes sobre las carreras, cursos y personal docente; supervisión de los estudiantes en su estudio individual y en trabajos de tesis y disertaciones);
- iv. desarrollo de actividades de aprendizaje (desarrollo, revisión y reorganización de currículos y de los cursos, de los materiales de enseñanza, manuales y *software*; gestión y desarrollo de los respectivos cursos, cursos por correspondencia, cursos en el extranjero y programas de computación);
- v. promoción del desarrollo profesional como profesor (evaluación de la enseñanza de los colegas; realización de la investigación sobre la enseñanza; asistencia a cursos para el desarrollo profesional).

Sobre la categoría de investigación científica y de actividad creativa, los autores, incluyeron todas las formas de descubrimiento y de integración de conocimientos, análisis críticos y trabajos críticos. Hicieron una lista de las tareas de esta categoría, subdividiéndolas en las siguientes áreas:

- i. Realización de investigación (publicación de libros, artículos, revisiones, traducciones, presentación de comunicaciones etc.);

- ii. producción de trabajos creativos (escritura de novelas, poemas, ensayos, obras de teatro, actuación como actores, cantantes, bailarines, producción de películas, vídeos, musicales, coreografías, festivales, *design* y otras formas de organizar el trabajo creativo);
- iii. edición y gestión de trabajos creativos (edición de diarios y otras publicaciones; consultoría en exposiciones y otras realizaciones artísticas);
- iv. conducción y gestión de centros de investigación (preparación y gestión de proyectos, gestión de contratos y de becas, elaboración de informes).

En la categoría de práctica y servicio profesional se incluyen los trabajos de resolución de problemas de la sociedad utilizando conocimientos, pericia y decisiones profesionales. Práctica aquí tiene el sentido más amplio que la aplicación del conocimiento. Se trata de generar conocimiento a partir de la propia práctica, originado en la lucha, con la inseguridad, la singularidad, el conflicto e incluso la confusión, inherentes a las situaciones. En esta categoría, los autores incluyeron:

- i. Realización de investigación aplicada y evaluación (realización de la investigación aplicada o dirigida; desarrollo de programas, políticas y evaluación de personal para otras instituciones y agencias);
- ii. diseminación del conocimiento (consultoría y ayudantía técnica para organizaciones públicas y privadas y análisis de políticas públicas a nivel local, regional, nacional e internacional; síntesis y puntos de situación sobre asuntos específicos; información a audiencias varias, a través de seminarios, conferencias, cursos; presencia en los medios; edición de cartas y boletines);
- iii. desarrollo de nuevos productos, prácticas, procedimientos clínicos (proyectando y creando innovaciones, invenciones, procedimientos y prácticas);
- iv. cooperación o sociedad con otras entidades (colaboración con escuelas, industria y agencias cívicas en el desarrollo de políticas; desarrollo de exposiciones en otras instituciones culturales y educativas; administración de festivales y programas; participación en actividades de desarrollo económico y comunitario).

Sobre la categoría de ciudadanía y participación cívica, se incluyen el trabajo hecho en pro de la propia institución, el trabajo realizado en asociaciones y organizaciones profesionales y el trabajo en organizaciones comunitarias, políticas y cívicas, así estructurado:

- i. Contribuciones en el campus (gestión y administración de una unidad, liderazgo o pertenecer a grupos laborales, formación de otros miembros del personal, representación de la institución, participación en el gobierno del campus);

- ii. contribuciones para asociaciones y sociedades científicas y profesionales (desempeñando rol de liderazgo en las organizaciones, participando como jurados o en comisiones de acreditación, organizando congresos y conferencias y participando en grupos laborales);
- iii. contribuciones para otras comunidades (participando en organizaciones cívicas, políticas, religiosas o de la comunidad, desempeñando cargos públicos, prestando servicios de ayuda a los ciudadanos).

En el Reino Unido, Elton y Parlington (1991), al referirse a la categoría de enseñanza, trataron de enunciar un conjunto de criterios que deberían considerarse en un esquema general para la caracterización del perfil del docente de la Enseñanza Superior. Esos criterios fueron siendo trabajados y transformados y condujeron a una lista de quince categorías de las cuales diez relativas a la enseñanza en la institución y cinco sobre criterios externos. Los criterios relativos a la enseñanza en la institución fueron así añadidas: a) Preparación para la enseñanza; b) calidad del acto de enseñar; c) volumen de la enseñanza; d) innovación; e) comunicación general con los alumnos fuera de clase; f) procedimientos de evaluación; g) evaluación de la propia enseñanza; h) gestión de la enseñanza; i) mejora e investigación de la propia enseñanza; j) enseñanza y participación en el mundo laboral.

Sobre los criterios por regulación externa, Elton y Parlington (1991) consideraron los siguientes: a) invitaciones para enseñar fuera de la institución; b) vínculo con grupos profesionales; c) servicios realizados en otras universidades; d) participación en organizaciones de enseñanza; e) becas/contratos y contratos para desarrollo de trabajos para otras instituciones.

El análisis de otros desarrollos de esta problemática en el Reino Unido llevó Aylett y Gregory (1996) a considerar que existen cinco componentes esenciales que pueden reunirse para constituir un perfil global para caracterizar la enseñanza, conforme especificado:

- i. Componente institucional, que describe los factores externos que condicionan la enseñanza en esta institución;
- ii. abordaje que se le hace a la enseñanza, y que incluye todo el proceso de preparación y formas de comunicarse con los alumnos;
- iii. enseñanza propiamente dicha, bajo la forma del desempeño en las clases;
- iv. proceso de regulación y de evaluación de los resultados de la enseñanza;
- v. reconocimiento externo.

Frente al acelerado crecimiento de la enseñanza superior brasileña unido a la presencia de las nuevas tecnologías que traen nuevas exigencias para el docente, induciéndolo a asumir postura crítica y reflexiva. Para Behrens (1998, p. 64), “la consolidación de la profesión docente está centrada en la autonomía y en el profesionalismo ejercido por los profesores en su actuación en el aula y con sus pares en la escuela”.

Según lo que argumenta Costa (1998), sobre las características de profesores considerados ideales, se señalan tres cualidades principales: cualidades técnicas, basadas en el conocimiento pedagógico y asignaturas ministradas; cualidades físicas, relacionadas con la salud y el asedio personal; y cualidades morales, referidas a sentimientos de deber y respeto al prójimo y a la humanidad.

Los profesores necesitan adquirir nuevas competencias y habilidades para que los alumnos puedan “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” – aprendizajes fundamentales subrayadas por Delors³ en el Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI (1999). Esas competencias y habilidades están, primordialmente, relacionadas con las siguientes esferas: pedagógica (relacionada con la utilización de recursos discursivos, facilitadores del aprendizaje), gerencial (sobre los procedimientos estructurales para el desarrollo de actividades educacionales) y técnica (relacionada con la transparencia tecnológica del conjunto formado por el sistema, *software* e interface seleccionados).

El mayor desafío de la educación y del profesor en la contemporaneidad es, ahora, articular las experiencias y conocimientos previos de los alumnos y estimular el desarrollo de la autonomía discente para constituir una inteligencia colectiva que promueva la democratización del conocimiento y el ejercicio pleno de la ciudadanía (CUNHA, 2003, 2005). En este sentido, actuar como profesor en la enseñanza superior exige, eminentemente, identificarse con la profesión y asumir con competencia y responsabilidad la docencia. Se debe legitimar la clase como actividad y espacio para el aprendizaje, con una postura dinámica, sincrética a veces, que pueda promover la participación efectiva y movilizar a los alumnos hacia la investigación, la lectura, la

³ Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, coordinada por Jacques Delors (París, 12-15 de enero de 1994). El Informe está publicado en forma de libro en Brasil, con el título: *Educación: Un Tesoro por Descubrir* (UNESCO, MEC, Cortez Editora, San Pablo, 1999).

sistematización, el análisis, la elaboración, la crítica fundamentada y el compartir que se origina en la interacción entre profesor y alumno.

4. Aspectos considerados en la evaluación del trabajo docente

Basado en los aspectos comunes a las varias investigaciones relatadas, se organizaron cuatro amplias categorías o dimensiones relacionadas con la actuación docente, como a continuación se describe:

- I. **Planificación y Gestión de las actividades de enseñanza:** formada por las actividades de planificación de los aprendizajes; la revisión y organización del contenido curricular y por la secuencia lógica adoptada al ministrar los contenidos programáticos y la explicación sobre la importancia de la asignatura para el curso.
- II. **Didáctica adoptada en el desarrollo de actividades de enseñanza:** formada por el empleo adecuado de los materiales de enseñanza, así como de los procedimientos didácticos y pedagógicos; por el uso de lenguaje accesible mejorando la comprensión del contenido por parte de los alumnos; por la seguridad y el conocimiento al ministrar los contenidos de las asignaturas; la dinamización de la enseñanza, promoviendo actividades que estimulen la participación de los alumnos; por la asiduidad y la puntualidad a las actividades de enseñanza; el incentivo del alumno a la participación en eventos científicos; la claridad y objetividad en las respuestas sobre las dudas de los contenidos y la facilidad en la orientación de los trabajos y actividades propuestas.
- III. **Formas y usos de los resultados procedentes de la evaluación del aprendizaje discente:** compuesta por el establecimiento claro de criterios justos para evaluación del aprendizaje discente; por la utilización de prácticas evaluativas que valoraron la reflexión y la solución de problemas; por el empleo de formas de evaluación, compatibles con los objetivos y los contenidos ministrados; por el análisis de los resultados de las evaluaciones, juntamente con los alumnos, aclarando eventuales dudas y por el uso de los resultados de la evaluación para retroalimentar y consolidar los aprendizajes discentes.
- IV. **Comunicación e interacción con los alumnos:** formada por las diversas formas de comunicación con los alumnos en el aula; por la adecuada postura ético-profesional; por el respeto a las eventuales limitaciones o reveses de los discentes; por el incentivo a los discentes para la obtención de desempeños elevados; por el establecimiento de una buena relación académica con los discentes y por la postura ético-profesional.

En ese sentido, conforme señalan Simões (2002), Gimeno Sacristán y Gómez Pérez (2000), las propuestas de evaluación formativa que buscan el desarrollo profesional le muestran al profesor como puede desarrollarse, es decir, mejorar su desempeño y las relaciones

entre los profesores. Para Gimeno Sacristán y Gómez Pérez (2000, p.24), los propósitos de la evaluación:

[...] dirigida para el desarrollo profesional serían las de promover la reflexión sobre la práctica y cuestionar sus presupuestos implícitos, provocar la salida del individualismo profesional, promover una cultura profesional, extraer consecuencias de la experiencia a través de mecanismos de investigación-acción, apreciar las relaciones entre los fenómenos escolares y el contexto externo, proporcionar a sus acciones sentido histórico y dirección.

Como se puede observar, la evaluación puede proporcionar a los docentes nuevos planteos y debates sobre su práctica en conjunto con los demás actores institucionales, a fin de crecer institucionalmente (PASQUALI, 1984).

5. Fases del desarrollo del instrumento de evaluación docente

El cuestionario empleado en el estudio se elaboró a partir de las cuatro dimensiones del trabajo docente, ya descritas anteriormente, con 36 cuestiones. Esa versión inicial fue analizada críticamente por dos especialistas del área, ambos con más de 15 años de docencia en la enseñanza superior y, además, doctores en Educación, cuyas sugerencias se incorporaron al instrumento, para hacerlo más claro y preciso para los propósitos del estudio, componiendo así una segunda versión con 23 planteos.

Después de esa etapa de análisis cualitativo del cuestionario, se realizó el pretest del mismo, de forma a evaluar:

- a) la reacción de los entrevistados frente a la investigación;
- b) la comprensión de las instrucciones y las preguntas;
- c) la necesidad de introducir nuevos planteos considerados importantes;
- d) la necesidad de elaboración de nuevas cuestiones;
- e) la adecuación de las escalas de mensuración utilizadas;
- f) la secuencia más apropiada de las preguntas;
- g) el efecto de la interacción de las respuestas;
- h) el tiempo destinado a la aplicación de éste, entre otros aspectos.

Con tal propósito, se realizó la aplicación de la segunda versión del cuestionario destinado en una muestra no probabilística de 732 alumnos universitarios, cuyas informaciones permitieron analizar la calidad métrica del instrumento.

5.1. Validez interna del cuestionario

La validez interna de un instrumento de medida se refiere a la estructura factorial subyacente, es decir, a la adecuación de la representación del *constructo* por ser medido (ANGOFF, 1972). Así, se espera que el cuestionario de evaluación del docente tenga un factor preponderante, que se refiere a la actuación (en sentido *lato*) del docente universitario. Para verificar la referida adecuación, se precede al análisis de la estructura factorial del instrumento.

Pero, al principio se tuvo que verificar la adecuación de la distribución de los datos al uso de la técnica del análisis factorial (LAROS, 2005). Para tal, se utilizó el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que sirve para averiguar el grado de intercorrelación de las variables y la adecuación al uso del análisis factorial (BISQUERRA ALZINA, 2004). El valor resultante con la utilización del test fue 0,900, significativo para $p < 0,001$. En síntesis: con esa muestra discente es pertinente proceder al estudio de la estructura factorial del cuestionario. Enseguida, se realizó el análisis factorial (método de los componentes principales), cuyos resultados se encuentran abajo representados

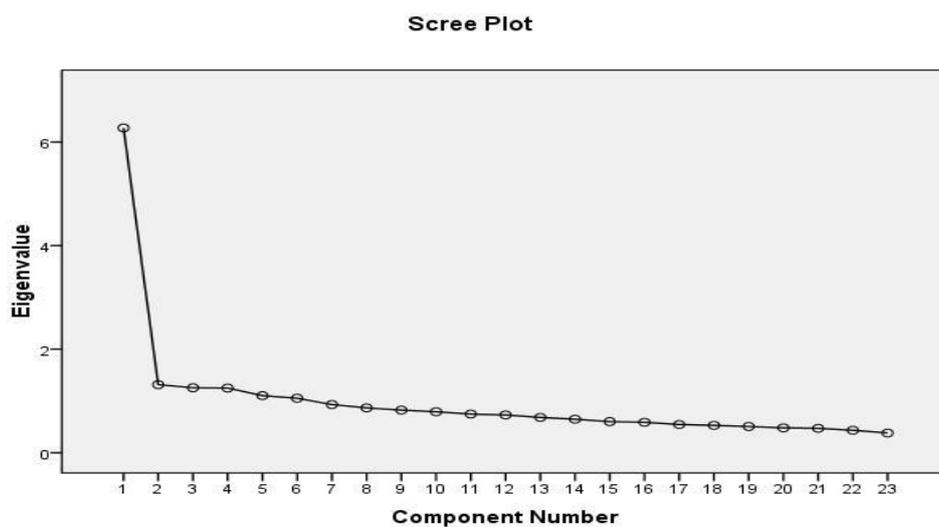


Gráfico 1: Representación de los factores según los respectivos autovalores. (Fuente: Investigación directa).

Como se observa, el cuestionario es un instrumento unidimensional, pues hay un factor que obtuvo autovalor (*eigenvalue*) de 6,52 con elevado poder de explicación, pues él solo explicó 27,14% de la variancia total de los resultados.

Las 23 cuestiones del instrumento tuvieron cargas factoriales elevadas en el factor único, pues los valores variaron de 0,41 a 0,65, conforme el Cuadro 1.

Cuestión	Carga factorial	Cuestión	Carga factorial	Cuestión	Carga factorial
01	0,46	09	0,59	17	0,52
02	0,41	10	0,46	18	0,44
03	0,62	11	0,55	19	0,46
04	0,65	12	0,45	20	0,61
05	0,45	13	0,46	21	0,54
06	0,54	14	0,48	22	0,59
07	0,51	15	0,47	23	0,55
08	0,54	16	0,47		

Cuadro 1: Cargas Factoriales de las cuestiones del instrumento de evaluación de la actuación del docente en el factor extraído.

Fuente: Investigación directa.

Los ítems que componen el cuestionario son adecuados a la representación del aspecto educacional por él medido (la actuación docente), pues poseen cargas factoriales de valor más elevado que el mínimo establecido por los especialistas del área, cuyo valor es 0,30.

5.2. Fidedignidad del cuestionario

La fidedignidad se refiere a la consistencia del cuestionario para medir el aspecto del cual se desea obtener conocimiento, en este caso, la actuación docente (PASQUALI, 2000; LAROS, 2005). Para tal, usualmente se emplea el coeficiente *alpha* de Cronbach que varía de 1,0 (lo que comprueba elevada consistencia interna) a 0,0 (lo que comprueba la inadecuación interna del instrumento). El valor obtenido para el cuestionario destinado a la evaluación de la actuación docente fue de 0,88, lo que denota, de ese modo, un instrumento fidedigno para la realización de las medidas que se desea hacer. A partir de estos resultados, se organizó la versión definitiva del cuestionario usado para evaluar la actuación docente.

6. Estudio Final: la evaluación de los docentes de la FAC

El estudio final se realizó con una muestra no - probabilística de 803 discentes (24,6% del total de 3260), los cuales evaluaron la actuación de 140 docentes (84,3% del total de 166) de los cursos de graduación de la Facultad Cearense (FaC) - Brasil. En el Gráfico 2, a seguir, constan las notas medias atribuidas a los profesores por parte de sus estudiantes en las cuatro dimensiones, son: DIM I = Gestión de las Actividades de enseñanza; DIM II = Didáctica adoptada en el desarrollo de las actividades de enseñanza; DIM III = Formas y usos de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje y DIM IV = Comunicación e interacción con los alumnos.

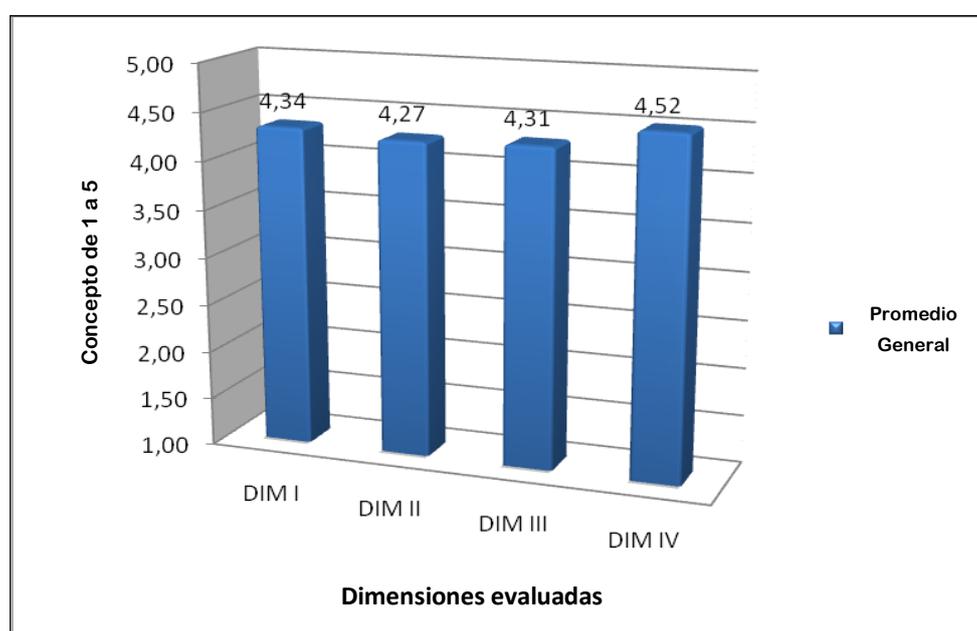


Gráfico 2: Evaluación de la actuación de los docentes según los discentes.
(Fuente: Investigación directa).

Como se observa, los profesores fueron mejor evaluados en la Dimensión IV, que se refiere a la comunicación e interacción con los alumnos (adecuada postura ético-profesional; cumplimiento de los horarios para comienzo y término de las clases; relación cordial con los alumnos, mostrándose disponible para atenderlos siempre que sea posible; atención y respeto para con las eventuales limitaciones o reveses de los alumnos; asistencia a las clases; y adecuada postura ética), obteniendo promedio general 4,52.

Sin embargo, la actuación de los profesores en la Dimensión II, que se refiere a la Didáctica adoptada para el desarrollo de las actividades de enseñanza (dinamización de la clase, promoviendo actividades que estimulen la participación estudiantil; uso de lenguaje accesible al transmitir los contenidos y conocimientos; facilidad para orientar los trabajos y actividades propuestas; estímulo a los alumnos para expresar sus ideas; seguridad y conocimiento al ministrar los contenidos; respuestas claras y objetivas a las

dudas sobre los contenidos; compartir con los alumnos sobre publicaciones, investigaciones de carácter científico; incentivo a la participación de los alumnos en seminarios, congresos y eventos similares), obtuvo la menor valoración por parte de los alumnos, con promedio 4,27.

6.1. Análisis de la actuación de los Docentes según el curso al cual están vinculados

Los profesores del Curso de Administración obtuvieron evaluación inferior al promedio general en las Dimensiones II y III, aunque se hayan mantenido con los mismos valores promedios en las Dimensiones I y IV, como lo muestra el Gráfico 03, a seguir:

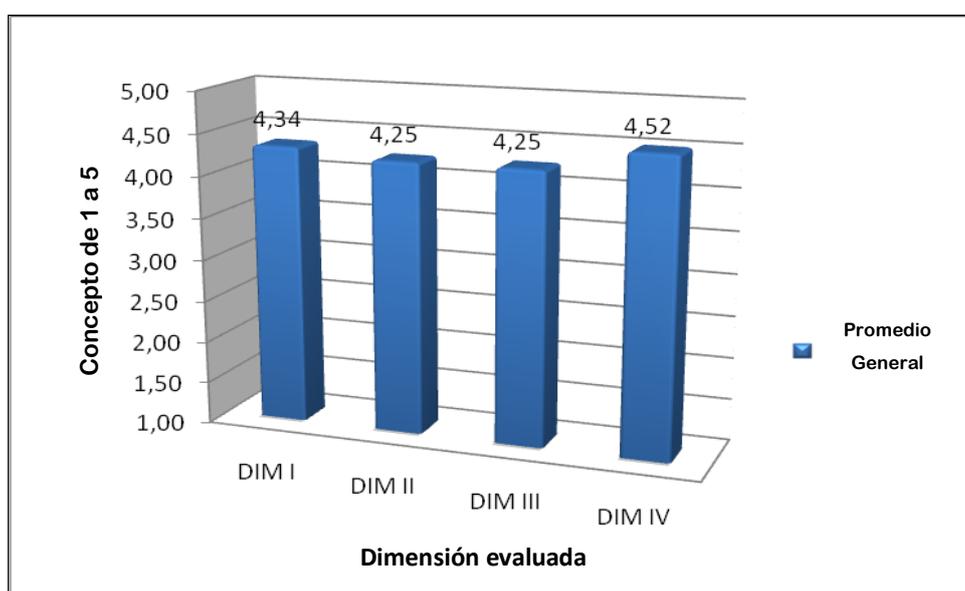


Gráfico 3: Evaluación de la actuación de los docentes del Curso de Administración de la FAC. (Fuente: Investigación directa).

Podemos verificar que los docentes del referido curso poseen excelente comunicación e interacción con sus alumnos (promedio = 4,52 en la DIM IV), características muy importantes en un ambiente de enseñanza y aprendizaje. Pero, también, se puede verificar que necesitan de minucioso acompañamiento y análisis de las prácticas pedagógicas empleadas en el aula para el desarrollo de las actividades de enseñanza (promedio = 4,25 en la DIM II), así como estudio más profundo de cómo se realizan los procesos evaluativos, de qué forma se emplean y utilizan los resultados procedentes de las evaluaciones del aprendizaje discente.

En el gráfico 4, se puede ver que los profesores del Curso de Ciencias Contables obtuvieron evaluación inferior al promedio general en las Dimensiones I y IV y se mantuvieron en el promedio general en las Dimensiones II y III.

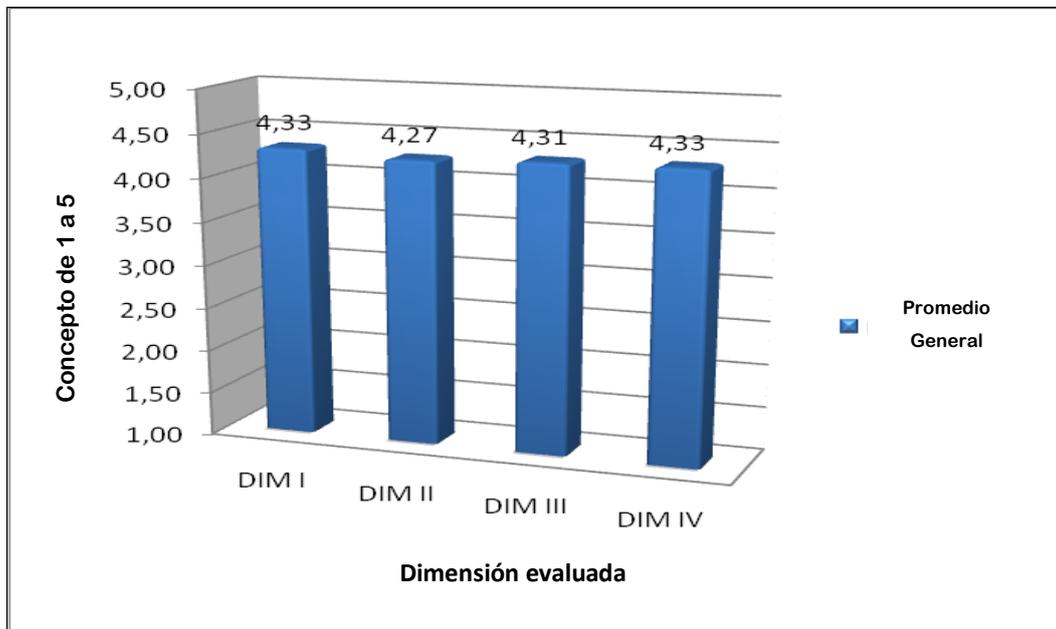


Gráfico 4: Evaluación de la actuación de los docentes del Curso de Ciencias Contables de la FAC. (Fuente: Investigación directa).

Al analizar los resultados de los profesores del Curso de Ciencias Contables, se verifica que se evaluaron en el ámbito de la planificación y la gestión de las actividades de enseñanza (promedio = 4,33 en la DIM I) así como en la comunicación e interacción con sus alumnos (promedio = 4,33 en la DIM IV), a pesar de mostrar necesidades en tales Dimensiones, ya que quedaron debajo del promedio general de todos los demás cursos. Sobre la didáctica empleada en el desarrollo de las actividades de enseñanza (promedio = 4,27 en la DIM II) y en la forma y uso de los resultados procedentes de las evaluaciones del aprendizaje discente (promedio = 4,31 en la DIM III), están iguales al promedio general. Sin embargo, estos profesores necesitan mejorar estas Dimensiones, ya que fueron los menores promedios obtenidos entre todos los cursos.

Los profesores del Curso de Derecho quedaron encima del promedio general en las Dimensiones II, III y IV, mientras que en la DIM I se mantuvieron dentro del promedio general, como lo revela el Gráfico 05.

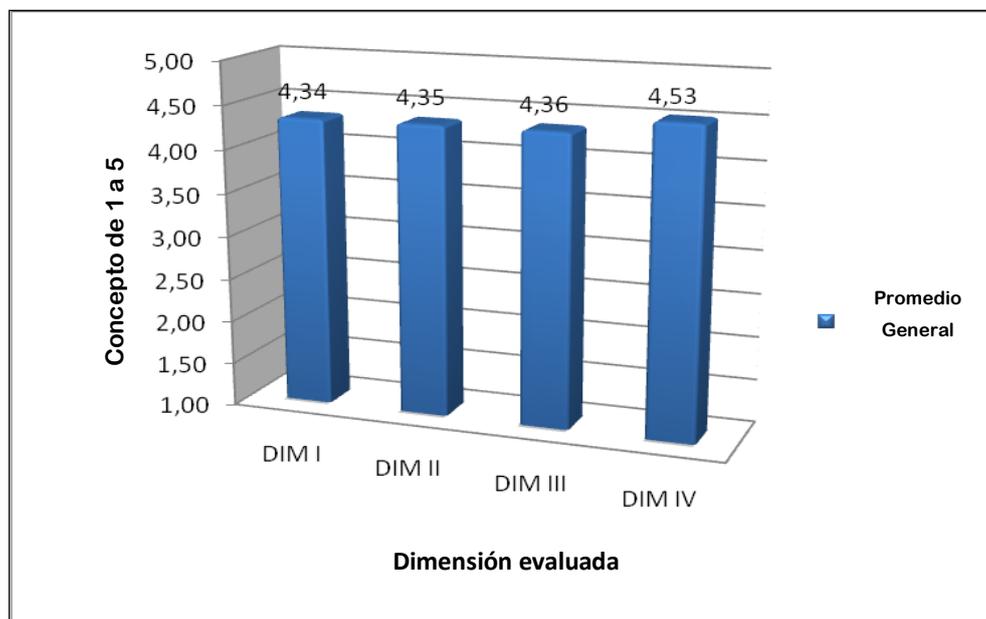


Gráfico 5: Evaluación de la actuación de los docentes del Curso de Derecho de la FAC. (Fuente: Investigación directa).

Los profesores del Curso de Derecho fueron muy bien evaluados en la comunicación e interacción con sus alumnos (promedio = 4,53 en la DIM IV), característica fundamental en la obtención de buenos resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente en el curso de Derecho. Sin embargo, obtuvieron mayores reveses en la planificación y en la gestión de las actividades de enseñanza (promedio = 4,34 en la DIM I), necesitando, así, mayor atención y perfeccionamiento. Igualmente, en las Dimensiones relativas a la didáctica empleada en el desarrollo de las actividades de enseñanza (promedio= 4,35 en la DIM II) y en la forma y uso de los resultados procedentes de las evaluaciones del aprendizaje discente (promedio = 4,36 en la DIM III) hay que priorizar las acciones de perfeccionamiento.

Los profesores del Curso de Pedagogía fueron evaluados con resultados inferiores al promedio General en las Dimensiones I, III y IV y se mantuvieron por encima del promedio general en la Dimensión II, conforme revela el Gráfico 6.

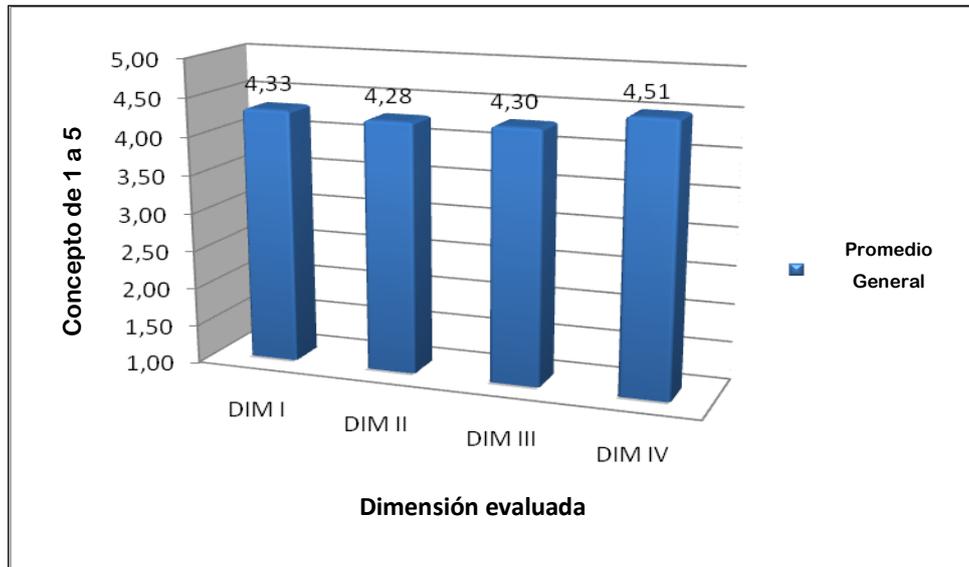


Gráfico 6: Evaluación de la actuación de los docentes del Curso de Pedagogía de la FAC. (Fuente: Investigación directa).

Los profesores del curso de Pedagogía presentaron mejores resultados en la comunicación e interacción con sus alumnos (promedio = 4,51 en la DIM IV), pero obtuvieron flojos resultados en la didáctica empleada en el desarrollo de las actividades de enseñanza (promedio = 4,28 en la DIM II), factor preocupante para profesionales del curso de Pedagogía. Igualmente es necesario mayor acompañamiento en la forma y en el uso de los resultados procedentes de las evaluaciones del aprendizaje discente (promedio = 4,30 en la DIM III), así como en la planificación y en la gestión de las actividades de enseñanza (promedio = 4,33 en la DIM I).

En el Gráfico 7, observamos que los profesores del Curso de Publicidad y Propaganda obtuvieron evaluación inferior al promedio general en las cuatro dimensiones.

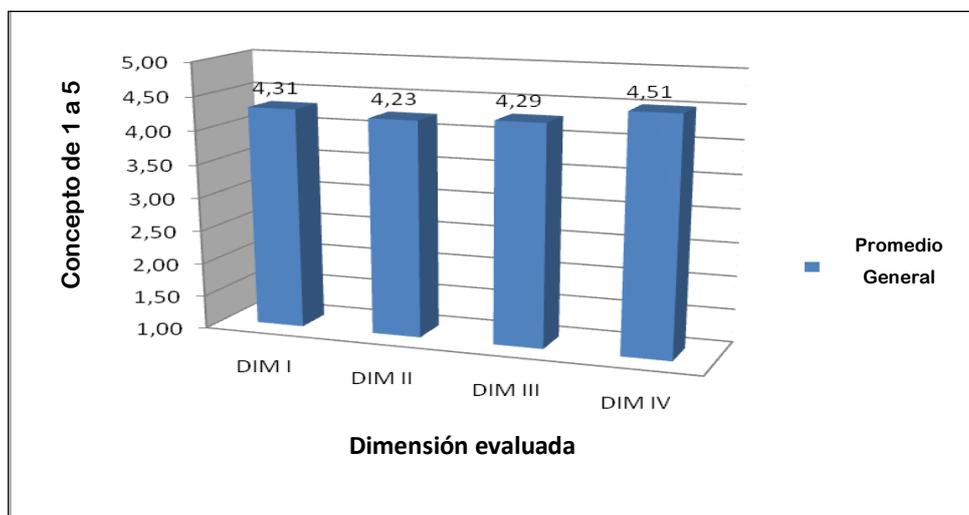


Gráfico 7: Evaluación de la actuación de los docentes del Curso de Publicidad y Propaganda de la FAC. (Fuente: Investigación directa).

Tratando específicamente de los profesores del curso de Publicidad y Propaganda, ellos presentaron mejores resultados en los requisitos referentes a la comunicación e interacción con sus alumnos (promedio = 4,51 en la DIM IV). Sin embargo, obtuvieron peores resultados en las cuestiones relativas a la didáctica empleada en el desarrollo de las actividades de enseñanza (promedio = 4,23 en la DIM II), necesitando de esta forma, verificación más sistemática y perfeccionamiento en tales procesos.

En el Gráfico 8 se visualiza que los profesores del Curso de Servicio Social obtuvieron resultados inferiores al promedio general en las cuatro dimensiones evaluadas.

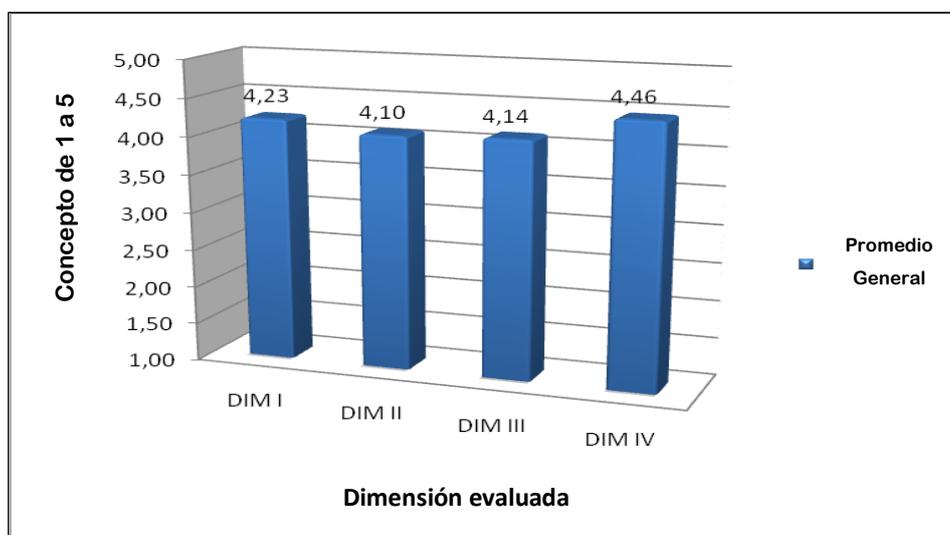


Gráfico 8: Evaluación de la actuación de los docentes del Curso de Servicio Social de la FAC. (Fuente: Investigación directa).

Los profesores del curso de Servicio Social obtuvieron resultados positivos en la Dimensión relacionada con la comunicación e la interacción con sus alumnos (promedio = 4,46 en la DIM IV). Presentaron, sin embargo, fragilidades en la didáctica empleada en la enseñanza (promedio = 4,10 en la DIM II), en la planificación y en la gestión de las actividades de enseñanza (promedio = 4,23 en la DIM I) y en la forma y uso de los resultados procedentes de las evaluaciones del aprendizaje discente (promedio = 4,14 en la DIM III). Cabe señalar que, además de estos resultados, tales docentes merecen atención especial y acompañamiento por parte de sus coordinadores y gestores en todas las dimensiones pedagógicas tratadas, pues fue el curso que obtuvo menor promedio en todas las Dimensiones.

En el Gráfico 9, se visualizan los resultados obtenidos por los profesores del curso de Turismo, cuyos valores promedios quedaron encima del promedio general en todas las Dimensiones evaluadas.

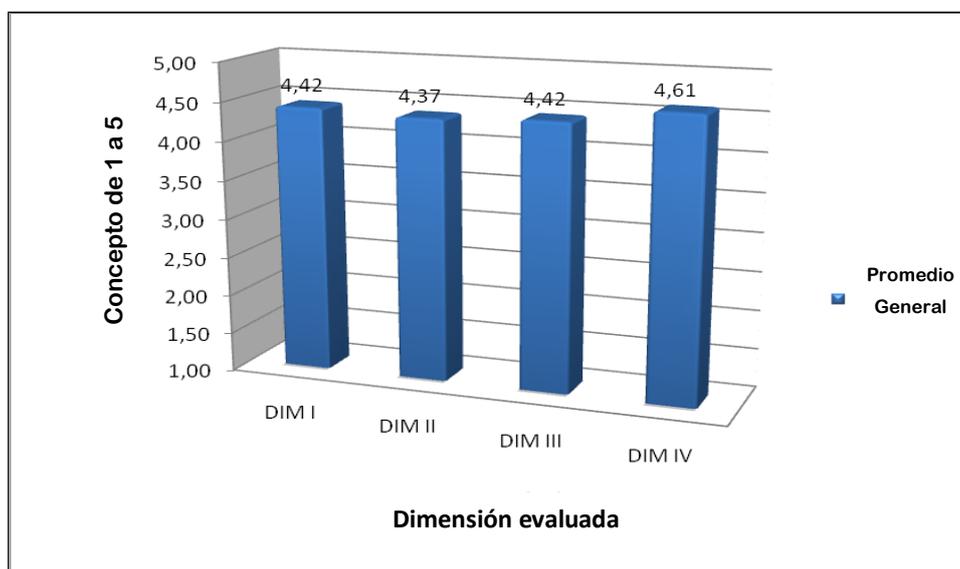


Gráfico 9: Evaluación de la actuación de los docentes del Curso de Turismo de la FAC.
(Fuente: Investigación directa)

Los profesores del curso de Turismo obtuvieron resultados bastante positivos en la Dimensión relacionada con la comunicación con sus alumnos (promedio = 4,61 en la DIM IV), presentando menor valor promedio en la Dimensión relacionada con la didáctica empleada en el desarrollo de las actividades de enseñanza (promedio = 4,37 en la DIM II). Cabe señalar, sin embargo, que fueron los profesores con mejor desempeño en sus prácticas gerenciales, pedagógicas y sociales, como se puede verificar en el resultado de la evaluación realizada por sus alumnos en las cuatro dimensiones estudiadas, cuyos promedios son superiores a los promedios generales obtenidos por todos los docentes de la FAC (promedios generales – Gráfico 1).

7. Consideraciones finales

Podemos sintetizar los resultados de la evaluación de la actuación docente, conforme el Curso al cual están vinculados. Para tal se presenta el Cuadro 2, abajo.

CURSO	DIMENSIONES MEJOR EVALUADAS	DIMENSIONES QUE DEBEN SER MEJORADAS
ADMINISTRACIÓN	Comunicación e interacción con sus alumnos (promedio = 4,52 en la DIM IV).	Prácticas pedagógicas empleadas en el aula para el desarrollo de las actividades de enseñanza (promedio = 4,25 en la DIM II). Procesos evaluativos, de que forma se emplean y se utilizan los resultados oriundos de las evaluaciones del aprendizaje discente (promedio = 4,25 en la DIM III). Planificación y gestión de las actividades de enseñanza (promedio = 4,34 en la DIM I).
CIENCIAS CONTABLES	Planificación y gestión de las actividades de enseñanza (promedio = 4,33 en DIM I). Comunicación e interacción con sus alumnos (promedio = 4,33 en la DIM IV).	Prácticas pedagógicas empleadas en el aula para el desarrollo de las actividades de enseñanza (promedio = 4,27 en la DIM II). Forma y uso de los resultados procedentes de las evaluaciones del aprendizaje discente (promedio = 4,31 en la DIM III).
DERECHO	Comunicación e interacción con sus alumnos (promedio = 4,53 en la DIM IV).	Planificación y gestión de las actividades de enseñanza (promedio = 4,34 en la DIM I). Didáctica empleada en el desarrollo de las actividades de enseñanza (promedio = 4,35 en la DIM II). Forma y uso de los resultados procedentes de las evaluaciones del aprendizaje discente (promedio = 4,36 en la DIM III).
PEDAGOGÍA	Comunicación e interacción con sus alumnos (promedio = 4,51 en la DIM IV).	Didáctica empleada en el desarrollo de las actividades de enseñanza (promedio = 4,28 en la DIM II); Forma y uso de los resultados procedentes de las evaluaciones del aprendizaje discente (promedio = 4,30 en la DIM III). Planificación y gestión de las actividades de enseñanza (promedio = 4,33 en la DIM I).
PUBLICIDAD Y PROPAGANDA	Comunicación e interacción con sus alumnos (promedio = 4,51 en la DIM IV).	Didáctica empleada en el desarrollo de las actividades de enseñanza (promedio = 4,23 en la DIM II); Forma y uso de los resultados procedentes de las evaluaciones del aprendizaje discente (promedio = 4,29 en la DIM III); • Planificación y gestión de las actividades de enseñanza (promedio = 4,31 en la DIM I).
SERVICIO SOCIAL	Comunicación e interacción con sus alumnos (promedio = 4,46 en la DIM IV).	Didáctica empleada en el desarrollo de las actividades de enseñanza (promedio = 4,23 en la DIM II); Forma y uso de los resultados procedentes de las evaluaciones del aprendizaje discente (promedio = 4,29 en la DIM III); Planificación y gestión de las actividades de enseñanza (promedio = 4,31 en la DIM I).
TURISMO	Comunicación e interacción con sus alumnos (promedio = 4,46 en la DIM IV).	Didáctica empleada en el desarrollo de las actividades de enseñanza (promedio = 4,37 en la DIM II); Forma y uso de los resultados procedentes de las evaluaciones del aprendizaje discente (promedio = 4,42 en la DIM III); Planificación y gestión de las actividades de enseñanza (promedio = 4,42 en la DIM I).

Cuadro 2: Síntesis de la evaluación de la actuación de los docentes según los discentes de cada curso de la FAC. (Fuente: Elaboración propia).

Conforme los datos del Cuadro 2, en todos los cursos considerados, los profesores fueron muy bien evaluados en la *Dimensión IV*, sobre la *comunicación e interacción con los alumnos* (formas de comunicación con los alumnos en el aula; postura ético-profesional; respeto a las eventuales limitaciones o reverses de los discentes; incentivo a los discentes para la obtención de desempeños elevados; establecimiento de la buena relación académica con los discentes), aspecto sumamente importante, principalmente

para el proceso de enseñanza. Curiosamente, sólo los profesores del Curso de Ciencias Contables fueron evaluados positivamente en la *Dimensión I*, sobre la *planificación y Gestión de las actividades de enseñanza* (actividades de planificación de los aprendizajes; revisión y organización del contenido curricular; secuencia lógica adoptada al ministrar los contenidos programáticos; explicación sobre la importancia de la asignatura para el curso), aspecto relevante sobre la selección de los contenidos curriculares que serán abordados en la asignatura ministrada.

Sin embargo, los profesores de los siete cursos considerados en el estudio presentaron menores valoraciones en las *Dimensiones II (Didáctica adoptada en el desarrollo de actividades de enseñanza)* y *III (formas y usos de los resultados procedentes de la evaluación del aprendizaje discente)*. Lo que puede señalar que estos profesores necesitan una formación específica para usar adecuadamente diferentes didácticas en la enseñanza superior, así como procedimientos adecuados para evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Se revela, así, una de las principales funciones de la evaluación: servir a la gestión educacional. Con los resultados de las evaluaciones, el gestor académico podrá planificar acciones pedagógicas para perfeccionar la actuación de los docentes, de forma individualizada y colectiva (SCRIVEN, 1995).

Hay que destacar, para finalizar, algunas limitaciones de un estudio de esa naturaleza que se propone evaluar la actuación del docente de la enseñanza superior bajo la óptica discente. Es posible que otras estrategias puedan usarse, tales como la evaluación por pares y la evaluación por los gestores en puestos superiores, en este caso específico los coordinadores de cursos.

Sin embargo, hay que considerar oportuno que estas dos estrategias permitirán el conocimiento de otras facetas de la docencia. Al ser evaluado por los pares, el profesor podrá ser conocido por la interacción profesional, la capacidad de trabajo en grupo, su participación institucional, su participación en actividades de gestión del curso, entre otros aspectos. Al ser evaluado por el superior inmediato, el profesor podrá ser conocido por su capacidad de hacer participar a los alumnos en proyectos que añaden valor a su formación, tales como la investigación científica, la extensión y la docencia (monitoría), involucrarse con actividades institucionales, orientadas para el

perfeccionamiento del curso, entre otros aspectos pedagógicos. En ambas estrategias habría una colecta de informaciones que, añadidas a la evaluación del docente por parte de los discentes, enriquecerían los análisis diagnósticos de la actuación de ese profesional.

Una tercera posibilidad, que dependerá de la sustentabilidad financiera y de la posesión de tecnologías más avanzadas por parte de la IES, así como del permiso de los docentes, ya que involucra aspectos éticos, será la grabación de clases aleatoriamente elegidas que, posteriormente, podrían analizarse bajo diversas perspectivas pedagógicas: postura en el aula, calidad de las interacciones con los alumnos, dominio de la clase, adecuación del uso del tiempo pedagógico, adecuación del uso del material pedagógico, entre otros. El análisis de este material podrá servir para reorientar la postura de los profesores en el aula, contribuyendo, así, con su actuación docente.

Por lo tanto, existen innumerables posibilidades de obtener conocimiento válido sobre la actuación docente, siendo ésta una de ellas, a través de la opinión de los discentes, conforme fue descrito en este estudio.

8. Referencias Bibliográficas

ALMEIDA, M. A Universidade possível: experiências da gestão universitária. San Pablo: Cultura, 2001.

ALFAN, E.; OTHMAN, M. N. Undergraduate students' performance: the case of University of Malaya. *Quality Assurance in Education*, Bradford, v. 13, n. 4, p. 329-343, 2005.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de Sistema de Dados e Indicadores da Qualidade Institucional. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)*, Campinas, vol. 9 (4), p. 33-54, 2004.

ANDRIOLA, W. B. Propostas estatais voltadas à avaliação do Ensino Superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 6, p. 127-148, 2008.

ANDRIOLA, C. G. Avaliação dos docentes de Instituições de Ensino Superior (IES): o caso da Faculdade Cearense (FAC). *Dissertação de Mestrado (não publicada)*. Fortaleza: Universidad Federal de Ceará (UFC), 2011.

ANGOFF, W. H. et al. *Educational measurement*. New York: John Willey & Sons, 1971.

Aylett, R. & Gregory, K. (Eds.). *Evaluating teacher quality in higher education*. London: The Falmer Press, 1996.

- BEHRENS, M. A. Docência na universidade. Campinas: Papyrus, 1998.
- BERBEL, N. A. N. Pedagogia universitária: uma reflexão a respeito de alguns aspectos de sua constituição. ANAIS XIV ENDIPE. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores, 2008.
- BISQUERRA ALZINA, R. Metodología de la Investigación Educativa. Madrid: Editorial la Muralla, 2004.
- BOYER, E. L. Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- Bowen, H. R. & Schuster, J. H. American professors: A national resource imperiled. New York: Oxford University Press, 1986.
- BRASIL. Decreto Nº 2.051 de 9 julho de 2004. Reglamenta los procedimientos de evaluación del Sistema Nacional de Evaluación Superior (SINAES), instituido en la Ley Nº 10.861 de abril de 2004, DF, 2004.
- BEM, A. M. Confiabilidade e validade estatísticas da avaliação docente pelo discente: proposta metodológica e estudo de caso. Florianópolis, 2004. Tesis (doct.). Universidad Federal de Santa Catarina/Programa de Posgrado en Ingeniería da Producción.
- Braskamp, L. A. & Ory, J. C. Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994.
- COSTA, N. O professor ideal. In: DORIA, F. A. (Coord.). A crise da universidade. Rio de Janeiro: Revan, 1998.
- CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- CUNHA, M. I. As políticas públicas de avaliação e docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). Formatos avaliativos e concepções de docência. Campinas: Autores Associados, 2005.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- _____. Evaluación de la Educación Superior en Brasil: políticas y prácticas. Revista Complutense de Educación, v. 18, p. 29-44, 2007.
- Elton, L. R. & ParLington, P. Teaching standards and excellence. Higher education: Developing a culture for quality. Ocasional green paper, nº 1. Sheffield: University Staff development and Training Unit, 1991.
- FUSARI, J. C. A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontificia Universidad Católica de San Pablo, San Pablo, 1988.
- GIMENO SACRISTÁN, J. & GÓMEZ PÉREZ A. I. Compreender e transformar o ensino. Puerto Alegre: Artmed Editora, 2000.

GREGO, S. M. D.; SOUZA, C. B. G. A normatização da avaliação institucional das instituições universitárias na instância federal e no governo do Estado de São Paulo e a autonomia universitária. Disponible en:

<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/soniamariaduarte_grego.rtf>. Acceso en: 08 ago. 2010.

HARVEY, L. A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, Bradford, v. 13, n. 4, p. 263-276, 2005.

LAROS, J. A. O Uso de análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. In: PASQUALI, Luiz (org.). *Análise fatorial para pesquisadores*. Brasília: LabPAM, 2005

NGUYEN, D. N.; YOSHINARI, Y.; SHIGEJI, M. University education and employment in Japan: Students' perceptions on employment attributes and implications for university education. *Quality Assurance in Education*, Bradford, v. 13, n. 3, p. 202-218, 2005.

OLIVEIRA, K. R. B.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Regional do Cariri (URCA): breve relato histórico. *Avaliação*, Campinas, v. 11, p. 65-86, 2006.

PASQUALI, L. Questionário de avaliação de docência (QAD). *Educação e Seleção*, n.9, p.71-98, 1984.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. *Coleção Docência em Formação*. San Pablo: Cortez, 2002.

RHODES, F. H. T. *The new American university*. David Dodds Henry Series, University of Illinois, 1990.

SCRIVEN, M. Student ratings offer useful input to teacher evaluations. 1995. Disponible en: <http://pareonline.net>. Acceso en: 30 mar. 2005.

SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do Ensino Superior. In: SGUISSARDI, V. (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas: Autores Associados, 1997. P. 41-70.

Simões, G. A. *A avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora, 2002.

STRYDOM, A. H.; STRYDOM, J. F. Establishing Quality Assurance in the South African Context. *Quality in Higher Education*, London/New York, v. 10, n. 2, p. 101-113, jul. 2004.

Recibido en: 12/5/2011

Aceptado para publicación en: 23/7/2012