

# Evaluación del Docente por el Discente: análisis de las percepciones de uso ideal y efectivo

Roberto Brasileiro Paixão\*

Bonifácio Chaves de Almeida\*\*

---

## Resumen

Con el objeto de analizar la percepción de uso ideal y efectivo de los profesores del IFBA (Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía- Brasil) sobre la evaluación institucional por parte de los discentes, a través de su Comisión Propia de Evaluación (CPA), como fuente informacional utilizable para la mejora de las prácticas pedagógicas de los docente evaluados, se realizó una investigación con 264 profesores de los cursos de magisterio de enseñanza superior y enseñanza básica, técnica y tecnológica del IFBA, metodológicamente considerada cuantitativa y que utiliza un estudio (*survey*). Se supone, a priori, que no existen diferencias significativas entre la percepción de uso ideal y la de uso efectivo en lo que se refiere a la evaluación del docente hecha por el alumno con el propósito de mejorar las prácticas pedagógicas. Pero, los resultados de la prueba de la clasificación con signos de Wilcoxon señalan una diferencia significativa entre la percepción de uso ideal de empleabilidad de la evaluación del docenterealizada por los alumnos y la percepción de uso efectivo de dicha evaluación.

**Palabras clave:** Autoevaluación institucional. Evaluación docente. Evaluación discente. Prácticas pedagógicas.

## Introducción

---

\* Doctor en Administración por la Universidad Federal de Bahia – Brasil– UFBA; Profesor Adjunto de la Escuela de Administración de la Universidad Federal de Bahia – UFBA. E-mail: robertobrazileiro@gmail.com.

\*\* Máster en Administración por la Universidad Federal de Bahia – UFBA; Ayudante en Administración del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahia – IFBA. E-mail: bonifaciochaves@yahoo.com.br.

La evaluación del docente por parte del discente, como elemento integrante del proceso de autoevaluación institucional, es necesaria como retroalimentación para el profesional y para la institución, en términos de aferición de la efectividad de la relación enseñanza-aprendizaje y de la adecuación de la práctica pedagógica docente con tal fin.

El alumno es el mejor evaluador de la calidad de la enseñanza que se le ofrece (PERES-DOS-SANTOS; LAROS, 2007). Tiene el derecho y la obligación de evaluar al profesor, y éste, por otro lado, tiene el derecho de recibir una retroalimentación de su práctica en el aula (MACEDO, 2001). Se observa, así, la relación de compromiso entre los dos agentes: docente y discente.

La evaluación del docente hecha por el discente se inserta en el abordaje de evaluación centrado en el participante (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004) y subraya la importancia de la opinión y del *engagement* de los participantes de un programa en su evaluación. De hecho, es difícil pensar la evaluación sin la autoevaluación y, al mismo tiempo, sin la evaluación hecha por el otro (BARLOW, 2006). En tal caso, el otro es el alumno que, en calidad de principal destinatario de la elucidación docente (MOREIRA, 1981), evalúa al profesor.

Tal evaluación se presenta como instrumento útil de búsqueda para mejorar la práctica pedagógica del profesor y de la formación continuada (DE BEM, 2004; BARLOW, 2006; PERES-DOS-SANTOS; LAROS, 2007; CASTRO, 2009; FRANCO, 2012), desde que se utilice realmente y que las prácticas docentes se vean, positivamente, influenciadas por tal instrumento.

Considerando que la evaluación del docente por parte de los estudiantes es uno de los mecanismos de influencia positiva en la práctica pedagógica, este estudio pretende analizar la percepción de uso ideal y la percepción del uso efectivo de los docentes del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía (IFBA) sobre la evaluación institucional, completada por los estudiantes, a través de su Comisión Propia de Evaluación (CPA), como fuente de información útil en la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes evaluados.

En términos prácticos, se espera poder contribuir a la discusión sobre la evaluación del docente por parte de los estudiantes, ayudar en el progreso de los instrumentos de autoevaluación institucional y, sobre todo, a promover una reflexión sobre el uso efectivo

de dicha evaluación por las partes interesadas (directivos, docentes y estudiantes). Además, se espera ayudar al IFBA, a partir de las reflexiones de la participación de sus docentes en la investigación.

Vale subrayar que la evaluación del docente por parte de los estudiantes no debe ser el único mecanismo de evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje o de la práctica pedagógica del docente; es necesario combinar instrumentos complementarios, como la autoevaluación del profesor y de sus pares. (DE BEM, 2004; MOREIRA, 1981).

Este artículo está estructurado en cinco partes, incluyendo esta primera, relativa a la introducción. A seguir, se realiza un recorte teórico, con énfasis en la evaluación docente por parte de los discentes. Los procedimientos metodológicos se observan en la tercera parte, y le sigue un análisis de datos. Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio.

### **La evaluación institucional como foco: percepciones discentes sobre sus profesores**

Con el objeto de simplificar el término evaluación, se lo puede definir como asignación de valor o merecimiento de algo, referido a la calidad o empleabilidad, basado en métodos de investigación y valoración. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004)

El término evaluación centrado en los participantes es una metáfora (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004) para designar enfoques evaluativos que consideran la opinión de los participantes como fundamental. Mucho de estos abordajes tienen dirección utilitarista, buscan un valor global sobre aquellos que él impacta, a menudo, usan promedios de los indicadores utilizados. Otros se asocian a la filosofía intuicionista-pluralista, basados en la idea de que el valor se centra en el impacto individual, de matiz más subjetivista (PAIXÃO, 2012). Se entiende que la evaluación docente por parte de los estudiantes es un enfoque más centrado en el participante, y este artículo tiene el enfoque de valor global. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Los estudios sobre las relaciones profesor-alumno empezaron a desviar de los estudiantes el rol decisivo de las dificultades de su comportamiento y no adaptación escolar, a partir de 1980. Bajo este nuevo panorama, se trató de entender el proceso de escolarización con soporte en las afinidades socio-político entre profesores, estudiantes

y directivos escolares, formadoras del ambiente escolar en la construcción perenne e influyente en la relación docente-alumno. (SOUZA; VIÉGAS, 2012).

La tensión dialéctica, a veces, conflictuosa en los intereses y rica en productividad, entre el profesor y el estudiante, también para la escuela y el currículo, es intrínseca a la convivencia de ellos. Pero, cabe al profesor el empeño y el acompañamiento de los reflejos que sus acciones reproducirán como incitadoras de nuevos aprendizajes, lo que permite, cuando es necesario, la reformulación de su práctica docente hacia el objetivo deseado, a partir de la respuesta de sus estudiantes (FRANCO, 2012).

La evaluación de los discentes sobre la práctica de sus maestros o profesores, incluida en la evaluación institucional, puede permitir la formación continuada del cuerpo docente y la búsqueda constante de cualificación de los servicios prestados (MASETTO, 2003; ESTEBAN, 2001; TAHIM, 2011). En vano será la acción pedagógica, aunque competente, si es inquebrantable y si no se abre al cambio (OLIVEIRA, 1996).

Es indispensable y decisiva la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, para que haya interés en el estudio y, en consecuencia, en aprender. Esta participación de los discentes no disminuye el papel del maestro; pues, a él que le cabe evaluar las respuestas de los estudiantes a los estímulos por él causados para promover la acción educativa. (RIBEIRO, 2011).

La percepción de la evaluación de los estudiantes sobre las prácticas de enseñanza no requiere el uso de instrumentos formales para que den sus frutos en las acciones pedagógicas del aula. Puede ocurrir espontáneamente en el proceso de mediación; por ejemplo, cuando una tarea se sugiere, a partir de la reacción de un estudiante, un grupo de estudiantes o la clase, el profesor ofrece un repertorio no planeado de modo que el objetivo educativo se alcance. Por lo tanto, enseñar y evaluar no implican movimientos dispares. - (RIBEIRO, 2011; MATUICHUK; SILVA, 2013).

Campanale et al. (2012) explican la experiencia de un docente que, a partir de un caso en el aula, reconfiguró su práctica. Basado en una evaluación hecha por la clase, la maestra dejó el método deductivo y empezó a usar el método inductivo en sus actividades. Como recompensa, al ajustar su conducta, marcada en su saber profesional y en el aula, la educadora recibió la validación de su actuación por parte de los alumnos al ver sus opiniones valoradas y recuperó la relación antes desgastada.

A pesar del impacto instintivo de la evaluación del alumno en la práctica docente, como descrito, está presente en el ámbito académico el mito de que el estudiante no tiene la madurez para la evaluación de la enseñanza práctica, alcanzando este rendimiento sólo después de su formación e inserción en el mundo laboral (DE BEM, 2004; MACEDO, 2001; MOREIRA, 1981; PERES-DOS-SANTOS, LAROS, 2007).

Contrario a lo expuesto, se observa en el estudiante en formación el punto fuerte de la evaluación de la práctica del docente, ya que la falta de conocimiento del alumno sobre la materia es la referencia para juzgar si se exploró bien el tema en el nivel de su comprensión (RIPPEY, 1975 apud MACEDO, 2001).

Incluso durante su formación, el estudiante es tenaz al emitir opinión sobre el desempeño de sus maestros en cuanto a la puntualidad, dedicación, motivación, enseñanza de excelencia y forma de relacionarse, características importantes para el alcance de la calidad de la enseñanza institucionalizada (OVERALL; MARSH, 1980; SCRIVEN, 1995; DE BEM, 2004). Sin embargo, durante un curso o después de su término, la evaluación del profesor hecha por el alumno tiene poco o ningún impacto en las prácticas pedagógicas (MACEDO, 2001).

En cualquier evaluación que busca mejorar el proceso y las actitudes profesionales de sus sujetos, el evaluador debe ejercer el rol de "amigo crítico" del evaluado. Éste ejerce, con respecto al evaluado, actitudes de reconocimiento de la particularidad e identidad, del contexto en el cual se inserta, de la motivación de los actos y su potencial, proporcionando al evaluado el reconocimiento de sus fortalezas y la creatividad en el quehacer profesional (DE KETELE et al., 2012).

En las instituciones de educación tecnológica y superior, la evaluación docente por parte de los estudiantes se hace en el marco de evaluación institucional, a través de la Comisión Propia de Evaluación. La evaluación institucional representa un proceso de conocimiento, interpretación, asignación de juicios de valor, organización y definición de acciones que implican la mejora institucional. En este sentido, la evaluación institucional debe priorizar la mejora, la democracia procedimental processual, la participación de todos, la búsqueda de comprensión de lo global y la continuidad sistemática -(DIAS SOBRINHO, 2003).

Cabe destacar la importancia del intercambio de informaciones entre las valoraciones realizadas por los alumnos y las evaluaciones realizadas por otros sujetos de la institución, incluso la evaluación del propio profesor (MOREIRA, 1981; DE BEM, 2004), también se incluyen en la evaluación institucional. La intersección de evaluaciones funciona como una triangulación de informaciones, que puede existir en la intersección de diferentes muestras, métodos, investigadores y opciones teóricas, con el objetivo de minimizar los sesgos evaluativos, confirmando su validación, confiabilidad y mejor comprensión del fenómeno evaluado (LOPEZ; ALLAL, 2012).

### **Procedimientos metodológicos**

El IFBA, a través de su Comisión Propia de Evaluación (CPA), creó algunos instrumentos de autoevaluación. En General, estudiantes, profesores, técnicos, egresados y la comunidad externa evalúan la institución, sus cursos, estructura, sectores, estudiantes y profesores. Cabe señalar que el IFBA es una institución de enseñanza *multicampi*, que cuenta con más de 15.000 estudiantes y más de 1.000 profesores.

El Instrumento, denominado A24 – Evaluación Asignatura/ Competencia y Profesor, respondido por el discente, es el norte de los estudios de este trabajo y busca la evaluación de las dimensiones del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes) con respecto a la enseñanza, investigación y extensión, organización y administración e infraestructura organizacional (CENTRO FEDERAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA DE BAHÍA, 2006a; 2006b).

El instrumento A2, además de los datos de identificación del encuestado, consta de 28 planteos cerrados, divididos en tres secciones que tratan de evaluar la asignatura y su competencia, el desempeño del profesor y, en la sección final de preguntas cerradas, los estudiantes promueven su autoevaluación. Además de planteos cerrados hay un espacio reservado para comentarios, críticas y sugerencias. Con respecto a las cuestiones cerradas, su respuesta se da a través de una escala de tipo *likert* de cinco puntos, que van de 0 (no cumplido) a 4 (cumplido 100%).

Basado en el instrumento A2, se creó un cuestionario con tres secciones respondido por los profesores de la institución. La primera sección consta de seis planteos y busca poner de relieve el perfil del demandado (género, edad, tiempo de ejercicio, tipo de grado, mayor titulación, curso en la asignatura de didáctica o metodología de enseñanza superior).

En la segunda sección, se buscó basado en una escala de *likert* de siete puntos (diferente de la escala original del instrumento A2, que tiene cinco puntos), que van del uno, (desacuerdo total) a siete (totalmente de acuerdo), la percepción de uso ideal del docente sobre la evaluación del profesor realizada por el estudiante. El uso de una escala de siete puntos se justifica por su mayor discriminación de los ítems (DALMORO; VIEIRA, 2013). Los temas se subdividen en dos grupos, el primero con tres ítems (sobre el uso de la evaluación docente por parte de los estudiantes) y el segundo con 18 (sobre la mejora de las prácticas pedagógicas a partir de la evaluación del docente por parte de los estudiantes). En la tercera sección, se investigó la percepción del uso efectivo del demandado a partir de la evaluación que realizan sus alumnos. Su disposición se asemeja a la disposición de la segunda sección. La diferencia entre la percepción de uso ideal (sección 2) y la percepción de uso efectivo (sección 3) se logra a través de la adecuación verbal, por ejemplo: "las evaluaciones hechas por los alumnos sobre los profesores pueden utilizarse como una herramienta para mejorar las prácticas pedagógicas "(Sección 2) y "Yo uso las evaluaciones realizadas por los alumnos como instrumento para mejorar mis prácticas pedagógicas " (Sección 3).

Cuadro 1 – Detalles de los ítems de las secciones 2 y 3

Sección 2 - uso "ideal"	Sección 3 - uso efectivo
Sobre el uso de la evaluación del docente por parte del estudiante	
8.1 - Las evaluaciones hechas por los alumnos sobre los profesores pueden usarse como instrumento para mejorar las prácticas pedagógicas.	10.1 – Uso las evaluaciones realizadas por los alumnos como instrumento para mejorar mis prácticas pedagógicas.
8.2 – El docente debe recibir <i>feedback</i> (devolución) de la institución sobre la evaluación oficial de los docentes realizada por los alumnos.	10.2 – Recibo <i>feedback</i> (devolución) de la institución sobre la evaluación oficial de los docentes realizada por mis alumnos.
8.3 - El profesor debe comprender totalmente el instrumento oficial de autoevaluación institucional relacionado con la evaluación del docente respondido por los alumnos.	10.3 – Comprendo totalmente el instrumento oficial de autoevaluación institucional relacionado con la evaluación del docente respondido por los alumnos.
Sobre la mejora de las prácticas pedagógicas a partir de la evaluación del docente por el estudiante	
9.1 – Para mejorar el plan de enseñanza y su presentación a los alumnos.	11.1 – Uso para mejorar el plan de enseñanza y su presentación a los alumnos.
9.2 – Para mejorar el logro de los objetivos de la asignatura.	11.2 – Uso para mejorar el logro de los objetivos de la asignatura.
9.3 – Para mejorar la secuencia dada a los contenidos de la asignatura con relación a su aprendizaje.	11.3 – Uso para mejorar la secuencia dada a los contenidos de la asignatura con relación a su aprendizaje.
9.4 – Para mejor adecuación de la carga horaria de la asignatura.	11.4 – Uso para mejorar la adecuación de la carga horaria de la asignatura.
9.5 – Para mejorar la disponibilidad del material para los alumnos.	11.5 – Uso para mejorar la disponibilidad del material para los alumnos.

9.6 – Para mejorar la relación entre el profesor y la clase.	11.6 – Uso para mejorar la relación entre el profesor y la clase.
9.7 – Para mejorar la reorientación de posibles deficiencias en la evaluación de aprendizaje.	11.7 – Uso para mejorar la reorientación de posibles deficiencias en la evaluación de aprendizaje.
9.8 – Para mejorar la contribución de la asignatura para la formación profesional del alumno.	11.8 – Uso para mejorar la contribución de la asignatura para la formación profesional del alumno.
9.9 – Para mejorar los mecanismos de evaluación con relación a los contenidos trabajados.	11.9 – Uso para mejorar los mecanismos de evaluación con respecto a los contenidos trabajados.
9.10 – Para mejorar el cumplimiento de plazos para entrega de las evaluaciones.	11.10 – Uso para mejorar el cumplimiento de plazos para entrega de las evaluaciones.
9.11 – Para mejorar la coherencia entre los objetivos de la asignatura y la formación propuesta por el curso.	11.11 – Uso para mejorar la coherencia entre los objetivos de la asignatura y la formación propuesta por el curso.
9.12 – Para mejorar el uso de recursos didácticos.	11.12 – Utilizo para mejorar el uso de recursos didácticos.
9.13 – Para mejorar la orientación en el desarrollo de actividades propuestas.	11.13 – Uso para mejorar la orientación en el desarrollo de actividades propuestas.
9.14 – Para mejorar los incentivos para la participación de los alumnos en las clases.	11.14 – Uso para mejorar los incentivos para la participación de los alumnos en las clases.
9.15 – Para mejorar la asistencia del profesor.	11.15 – Uso para mejorar mi asistencia.
9.16 – Para actualizar contenidos trabajados en la asignatura.	11.16 – Uso para actualizar los contenidos trabajados en la asignatura.
9.17 – Para adecuación del uso de recursos físicos y equipos en las clases.	11.17 – Uso para adecuar el uso de recursos físicos y equipos en las clases.
9.18 – Para mejorar la puntualidad del profesor.	11.18 – Uso para mejorar mi puntualidad.

Fuente: Los autores (2016).

Considerando la pulverización de la ubicación entre los *campi* del IFBA, abarca todas las regiones de la provincia de Bahía, se optó por el uso del envío del cuestionario a través de *survey* electrónico (a través de *surveymonkey*), para asegurar una mayor posibilidad de manejo de los datos, mayor velocidad y número de encuestados (HAIR Jr. et al., 2005). Un pre-test se realizó con cinco profesores doctores y pequeños ajustes se identificaron y realizaron.

El muestreo fue del tipo no probabilístico por conveniencia. La población de profesores efectivos del IFBA, 1.286 docentes, recogidos a través del extractor de datos del Sistema Integrado de Gestión de Recursos Humanos (Siape), todos los sujetos que tenían dirección de correo electrónico registrada en el sistema. El resultado fue un banco de datos de 1.170 sujetos.

La recolección de datos tuvo lugar entre mayo y junio de 2014. La recolección terminó con 275 participantes. 11 optaron por no responder, entonces, la muestra quedó con 264 participantes. De estos, 247 respondieron el cuestionario completo y 17, parcialmente, lo que trajo una variación en el número de respuestas en cada planteo. Los datos recogidos

fueron exportados para el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). El análisis se basa en estadística descriptiva y estadística inferencial, con uso de la prueba de los puestos con señales de Wilcoxon (no paramétrica), que comprueba la existencia de diferencias estadísticas entre las puntuaciones de dos condiciones, cuando los mismos sujetos participan de las mismas condiciones (?). La prueba es indicada/ El análisis es indicado (?) para casos en que el conjunto de datos no muestra una distribución normal de probabilidades (DANCEY; REIDY, 2006).

### **Análisis de los datos**

Del total de los encuestados 42,8% (113) se componen de profesoras y 57,2% (151) por personas del sexo masculino. La mayoría de los encuestados entre las edades de 30 y 40 años, es del 47,7%. Aproximadamente el 51% de los encuestados tienen vínculos con la institución entre cinco y diez años, otros 19,3% tienen hasta cinco años de IFBA.

Un poco más la mitad de los profesores del IFBA, 50,8%, asistió a cursos de licenciatura o similares, es decir, que incluyen en el currículo asignaturas relativas a la enseñanza de la Didáctica. Sin embargo, cuando se plantea la asistencia a las asignaturas de Didáctica o Metodología de enseñanza, 79.5% de los encuestados afirmó su participación. El avance de este porcentaje puede explicarse por la adquisición de títulos superiores al nivel de graduación, ya que la mayoría de los encuestados, 97.0%, afirmaron poseer títulos superior al nivel de graduación (78.4% de especialistas y máster).

### **Sobre el uso de la evaluación del docente por parte del discente**

Los tres primeros ítems presentaron más directamente el uso de la evaluación hecha por los alumnos como instrumento para mejorar la práctica docente.

La tabla 1 muestra las medias o promedios, medianos, desvío estándar, frecuencia relativa menor que el punto medio de la escala (cuatro), frecuencia relativa mayor que el punto medio de la escala (cuatro) y número de encuestados en cada ítem. Las frecuencias relativas menores y mayores que el punto medio sumadas están abajo del 100%, indicando que hay un porcentaje relativo de encuestados que anotó exactamente el punto medio.

En los tres ítems presentados en la sección 2, relativa a la percepción del uso "ideal" de la evaluación, se encontró que obtuvieron una media superior al punto medio. Sin embargo, cabe señalar que el ítem sobre la percepción de uso ideal de las evaluaciones realizadas por los estudiantes como un instrumento para mejorar la práctica docente fue el que recibió

media menor (5.76) y mayor valor de desvío estándar (1.45), lo que muestra que entre los tres ítems es el tópico que ofrece mayor dispersión. Para el uso efectivo, este ítem también presenta media superior al punto medio de la escala (5.16), sin embargo, con un desvío estándar de 1.95. En cuanto a la frecuencia relativa de la escala, 80,6% de las respuestas se presentaron superior al punto medio de la escala en el uso "ideal", en comparación con 71.8% en uso efectivo.

Las dimensiones "El docente debe recibir *feedback* (devolución) de la institución sobre la evaluación oficial de los estudiantes" y "El profesor debe comprender totalmente el instrumento de autoevaluación institucional relacionado con la evaluación del docente respondida por los estudiantes" alcanzaron, respectivamente, medias 6,52 y 6.40 para uso "ideal" y 3.10 y 4.05 para uso efectivo. Se puede ver una distancia entre el uso que se entiende como el ideal por los encuestados y el uso efectivo que hacen de la evaluación, en particular con respecto a la retroalimentación.

Tabla 1 – Estadísticas descriptivas de los ítems sobre el uso de la evaluación del docente por parte del discente para las secciones 2 y 3 del cuestionario

Dimensión	"Ideal" / Efectiva	Media	Med.	Desvío patrón	Frec. % <4	Frec. % >4	N
Uso de las evaluaciones realizadas por el alumno como instrumento de mejora de la práctica pedagógica	"Ideal"	5,76	6,00	1,45	8,0	80,6	248
	Efectiva	5,16	6,00	1,95	18,4	71,8	240
Recebimiento de retroalimentación (devolución) de la institución sobre la evaluación oficial realizada por los alumnos	"Ideal"	6,52	7,00	1,13	4,0	93,1	248
	Efectiva	3,10	2,00	2,19	59,2	30,9	240
Comprensión total del instrumento de autoevaluación institucional relacionado con la evaluación del docente respondido por los alumnos	"Ideal"	6,40	7,00	1,12	3,6	92,0	248
	Efectiva	4,05	4,00	2,16	37,9	45,8	240

Fuente: Los autores (2016).

El ítem "El docente debe recibir *feedback* (devolución) de la institución sobre la evaluación oficial realizada por los estudiantes" consiguió el 93,1% de las respuestas con valores que denotan acuerdo sobre uso "ideal", frente a 30,9% en el uso efectivo. Y, respectivamente a los usos ("ideal" y "efectivo"), el ítem "El profesor debe comprender totalmente el instrumento de autoevaluación institucional relacionado con la evaluación del docente contestada por los estudiantes" presentó resultados de 92% y 45,8%.

La evaluación realizada por el alumno de las prácticas docentes puede coexistir formal e informalmente, y, a menudo, el profesor utiliza las evaluaciones hechas por los estudiantes instintivamente (RIBEIRO, 2011). Es el profesor que personaliza su práctica a partir de la devolución de sus alumnos y orientar la enseñanza deseada (FRANCO, 2012), lo que se puede observar a partir de los resultados presentados. Con respecto al uso, la percepción de los docentes sobre lo que sería "ideal" y la acción efectiva en la vida cotidiana académica se presentan muy cercanas, pero todavía así estadísticamente distantes de forma significativa ( $Z = -3.997$  y  $p$ -valor  $< 0,001$ , indicando haber diferencia significativa entre los dos agrupamientos – “ideal” y “efectivo”). Es decir, el uso considerado como “ideal” todavía no se refleja en el uso efectivo.

En los otros dos ítems referentes a la retroalimentación y a la comprensión del instrumento de evaluación, los resultados también señalan la distancia entre lo “ideal” y lo “efectivo” ( $Z = -12,396$  y  $p$ -valor  $< 0,001$ ;  $Z = -11,026$  y  $p$ -valor  $< 0,001$ , respectivamente). Es decir, los encuestados señalan la necesidad de retroalimentación institucional sobre la evaluación de los estudiantes sobre el docente y también sobre la comprensión del instrumento, pero, de hecho, tanto no reciben efectivamente tal *feedback*, como declaran no comprender totalmente el instrumento de evaluación. En otras palabras, la evaluación del docente por parte del estudiante, como artificio estimulador del desarrollo profesional de los evaluados (JORRO, 2012), no se ha traducido en práctica diaria en el IFBA, a partir de la percepción de los encuestados.

Según estos resultados, la idea de que no existe diferencia entre la percepción de uso efectivo y la percepción del uso "ideal", en los tres ítems analizados, fue rechazada. Esto va en contra de los estudios que argumentan que su uso promueve la mejora de la práctica pedagógica del profesor, intermediadora de la promoción de mejora de la calidad educacional (MOREIRA, 1981; DE BEM, 2004; PERES-DOS-SANTOS; LAROS, 2007; CASTRO, 2009; THERRIEN; CARVALHO, 2009; TAHIM, 2011; CAMPANALE et al., 2012; FRANCO, 2012; JORRO, 2012).

### **Sobre la mejora de las prácticas docentes**

Para los 18 ítems sobre la mejora de las prácticas a partir de la evaluación del docente por parte de los estudiantes, los datos señalan hacia la misma dirección que el análisis realizado

sobre el uso de la evaluación. Es decir, en todos los ítems el uso "ideal" consigue promedios mayores y mayor frecuencia relativa superior al punto medio de la escala (4) que el respectivo contrapunto del uso efectivo (prueba de Wilcoxon con resultado significativo – p - valor <0,001 – en todos los ítems). Sin embargo, en algunos ítems, la distancia entre las dos perspectivas analizadas se hace más evidente, ya que las medias para el uso efectivo se encuentran abajo de cuatro (punto medio de la escala), es decir, hay una mayor frecuencia de respuestas uno, dos, o tres, que indican baja conformidad con las afirmativas de los ítems. Son los ítems: "mejora de la asistencia del profesor"; "Mejora de la puntualidad del profesor"; "Mejora de la adecuación de la carga horaria de la asignatura"; y "mejora en el cumplimiento de plazos para la entrega de las evaluaciones"

Tabla 2 – Estadísticas descriptivas de los ítems sobre mejora de las prácticas de la evaluación del docente por parte del estudiante para las secciones 2 y 3 del cuestionario

Dimensión	"Ideal" / Efectiva	Media	Med.	Desvío patrón	Frec. % <4	Frec. % >4	N
Mejora de la asistencia del profesor	"Ideal"	5,02	6,00	2,04	19,3	61,3	248
	Efectiva	3,51	3,50	2,40	49,9	39,2	240
Mejora de la puntualidad del profesor	"Ideal"	5,04	6,00	2,10	24,2	64,9	248
	Efectiva	3,56	4,00	2,41	49,6	39,6	240
Mejora del uso de los recursos didácticos	"Ideal"	5,65	6,00	1,34	6,8	79,9	248
	Efectiva	4,39	5,00	2,19	29,6	56,3	240
Mejora del logro de los objetivos de la asignatura	"Ideal"	5,80	6,00	1,45	8,0	83,8	248
	Efectiva	4,56	5,00	2,24	29,6	59,6	240
Mejora de la adecuación de la carga horaria de la asignatura	"Ideal"	5,02	5,00	1,86	19,8	67,0	248
	Efectiva	3,88	4,00	2,27	41,2	44,6	240
Atualización de los contenidos trabajados en la asignatura	"Ideal"	5,52	6,00	1,68	14,0	77,8	248
	Efectiva	4,39	5,00	2,26	32,1	58,4	240
Mejora de la relación profesor y clase	"Ideal"	5,80	6,00	1,47	6,8	83,8	248
	Efectiva	4,74	6,00	2,23	25,9	62,1	240
Mejora del plan de enseñanza y su presentación a los alumnos	"Ideal"	5,57	6,00	1,56	11,2	80,7	248
	Efectiva	4,41	5,00	2,19	30,8	56,3	240
Mejora de la disponibilidad del material para los alumnos	"Ideal"	5,52	6,00	1,54	11,7	76,6	248
	Efectiva	4,33	5,00	2,18	31,7	55,0	240
Adecuación del uso de recursos físicos y equipos en las clases	"Ideal"	5,44	6,00	1,56	10,8	76,3	248
	Efectiva	4,13	5,00	2,17	34,6	52,1	240
Mejora en el cumplimiento de plazos para entrega de las evaluaciones	"Ideal"	5,18	5,00	1,76	16,1	66,5	248
	Efectiva	3,96	4,00	2,25	39,7	46,8	240
Mejora de los incentivos para la participación de los alumnos en las clases	"Ideal"	5,78	6,00	1,43	6,8	83,0	248
	Efectiva	4,57	5,00	2,24	29,6	60,0	240
Mejora en la orientación en el desarrollo de actividades propuestas	"Ideal"	5,86	6,00	1,35	5,6	85,4	248
	Efectiva	4,66	5,00	2,21	27,1	63,3	240
	"Ideal"	5,71	6,00	1,46	8,0	80,6	248

Mejora de la contribución de la asignatura para la formación profesional del alumno	Efectiva	4,59	5,00	2,25	28,8	61,2	240
Mejora de los mecanismos de evaluación con relación a los contenidos trabajados	"Ideal"	5,69	6,00	1,44	7,2	80,6	248
	Efectiva	4,57	5,00	2,25	28,7	60,8	240
Mejora de la coherencia entre los objetivos de la asignatura y la formación propuesta por el curso	"Ideal"	5,53	6,00	1,66	13,3	77,4	248
	Efectiva	4,38	5,00	2,25	31,7	56,5	240
Mejora de la secuencia dada a los contenidos de la asignatura con relación a su aprendizaje	"Ideal"	5,56	6,00	1,63	10,8	79,0	248
		4,47	5,00	2,23	28,4	59,6	240
Mejora en la reorientación de posibles deficiencias en la evaluación de aprendizaje	"Ideal"	5,87	6,00	1,34	5,6	84,2	248
	Efectiva	4,74	5,00	2,21	25,0	64,2	240

Fuente: Los autores (2016).

Basado en los resultados de la prueba estadística de Wilcoxon, la idea de que no hay diferencias entre la percepción de uso efectivo y la percepción del uso "ideal" se deja sin efecto en todos los ítems. Esta constatación va en contra de lo expuesto en la literatura. Ratificando, Bernstein (1996, apud GALIAN, 2012) y De Bem (2004) enumeran los escenarios averiguados como prácticas pedagógicas docentes, mientras que Macedo (2001), Ribeiro (2011), Campanale et al (2012) y Galian (2012) defienden la importancia del reconocimiento y uso de evaluación del docente realizada por parte de los estudiantes como un factor de mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes.

En relación con el logro de un propósito proyectado (ideal), Barlow (2006), al escribir sobre la evaluación escolar, argumenta ser inevitable la reflexión sobre las causas de acción, centrándose en las estrategias y consecuencias. Para el autor, estos motivos son los resortes que estimulan la actitud. El objetivo proyectado (teórico) se ve impregnado por las consecuencias de la acción humana que determinará la realización del proyecto, e incluso, puede el resultado encontrado diferenciarse poco o totalmente del idealizado. El autor argumenta que, aunque se refieran a la evaluación escolar, estas reflexiones están presentes en cualquier proyecto. Bajo esta perspectiva y teniendo en cuenta los resultados de este estudio, vale la pena preguntarse qué motivaciones - políticas, filosóficas, sociales, ambientales, materiales o de oportunidad - conducen a los encuestados a alejar su percepción de uso "ideal" de la evaluación realizada por los alumnos sobre los profesores como herramienta para mejorar sus prácticas pedagógicas, de sus percepciones de uso efectivo o empleo de estas evaluaciones.

## Conclusiones

Con respecto a los tres temas presentados como posibles barreras al uso de la evaluación del docente realizada por el discente como instrumento para mejorar la práctica docente, es decir, la posibilidad de uso de las evaluaciones realizadas por los estudiantes para mejorar la práctica pedagógica docente, la retroalimentación de los resultados de las evaluaciones y la comprensión de la herramienta institucional de evaluación, por medio de los resultados de las frecuencias entre puestos pareados, fue posible observar la existencia de diferencia estadísticamente significativa entre la percepción del uso "ideal" de los encuestados con respecto a la evaluación del docente realizada por parte de los estudiantes como fuente de perfeccionamiento de su práctica pedagógica y la percepción del uso efectivo de estas evaluaciones.

En cuanto a la investigación de las prácticas pedagógicas docentes, las mismas prácticas analizadas por el instrumento A2 del IFBA, a saber, plan de enseñanza y su presentación; objetivos de la asignatura; secuencia de los contenidos; adecuación de la carga horaria de la asignatura; disponibilidad del material; relación; reorientación de deficiencias del aprendizaje; la contribución de la asignatura para la formación profesional; mecanismos de evaluación; cumplimiento de los plazos de entrega de las evaluaciones; coherencia entre los objetivos de la asignatura y la propuesta del curso; uso de recursos didácticos; orientación de las actividades propuestas; promover la participación; asistencia docente; actualización del contenido de la asignatura; uso de recursos físicos y equipos; puntualidad del profesor, las pruebas estadísticas permitieron identificar diferencias significativas entre la percepción del uso efectivo de la evaluación del docente por parte de los estudiantes como herramienta para mejorar la práctica pedagógica del docente y la percepción de uso "ideal" de esas evaluaciones.

Aunque las evaluaciones del docente realizadas por los alumnos no traigan un cambio directo de la práctica docente, se reconoce que es necesaria una intervención exógena sobre este profesional, a ejemplo de la institución de enseñanza y definición de políticas públicas que consideren más el resultado de las evaluaciones insituacionales, externas o internas.

Sin embargo, aunque los recursos financieros y materiales, traducidos en mejores condiciones de trabajo y de infraestructura, sean muy importantes para una mejor práctica docente, la acción humana apropiada se distingue como un recurso productivo (PEREIRA, 2011).

La principal contribución de este estudio es la contribución a la reflexión y posible mejora de instrumentos evaluativos, el desarrollo de las políticas de formación docente

relacionadas con las prácticas pedagógicas y la construcción de materiales didácticos para ayudar a comprender los instrumentos oficiales de evaluación y el uso de sus resultados, tanto para la institución analizada como para otras organizaciones que, en mayor o menor medida, tengan limitaciones similares.

Para futuras investigaciones, se sugiere ampliar la muestra y la realización de investigaciones con enfoque local, por *campus*, ofreciendo la posibilidad de análisis direccionadas de los resultados y de la intervención, así como el uso de otras pruebas estadísticas para corroborar, o no, los resultados de esta investigación.

Se propone que la evaluación institucional se lleve a cabo antes y después de la intervención administrativa, con el objeto de realizar comparaciones espaciales y temporales, como estrategia para ratificar o rectificar los mecanismos evaluativos de la institución investigada. -

## Referencias

BARLOW, M. *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Puerto Alegre: Artmed, 2006.

CAMPANALE, F. et al. Dispositivos de autoavaliação socializada em formação: uma imposição perversiva ou uma oportunidade transformadora?. In: PAQUAY, L.; WOUTERS,

P.; NIEUWENHOVEN, C. V. (Org.). *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores*. Puerto Alegre: Penso, 2012. p. 198-211.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva*. San Pablo, v. 23, n. 1, p. 5-18, en./jun. 2009.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA. *Relatório de auto-avaliação institucional do Cefet-BA: etapa educação profissional de nível técnico e ensino médio*. Salvador, 2006a. Disponible en: <[http://portal.ifba.edu.br/component/option,com\\_phocadownload/Itemid,196/id,21/view,category/](http://portal.ifba.edu.br/component/option,com_phocadownload/Itemid,196/id,21/view,category/)>. Accedido el : 31 mayo 2014.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA. *Relatório de auto-avaliação institucional do Cefet-BA: etapa educação superior*. Salvador, 2006b. Disponible en: <[http://portal.ifba.edu.br/component/option,com\\_phocadownload/Itemid,196/id,21/view,category/](http://portal.ifba.edu.br/component/option,com_phocadownload/Itemid,196/id,21/view,category/)>. Accedido el: 31 mayo 2014.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. *Revista de Gestão Organizacional*, Chapecó, v. 6, p. 161-172, 2013.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. *Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE BEM, A. B. *Confiabilidade e validade estatísticas da avaliação docente pelo discente: proposta metodológica e estudo de caso*. 2004. 296 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)–Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

DE KETELE, J. et al. Uma avaliação tensa ente eficácia e transformação identitária? In: PAQUAY, L.; WOUTERS, P.; NIEUWENHOVEN, C. V. (Org.). *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores*. Puerto Alegre: Penso, 2012. p. 55-71.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior, regulação e emancipação. In: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.

ESTEBAN, M. T. *Avaliação no cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. San Pablo: Cortez, 2012. p. 169-188.

GALIAN, C. V. A. A prática pedagógica e a criação de um contexto favorável para a aprendizagem de ciências no ensino fundamental. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 2, p. 419-433, 2012.

HAIR JUNIOR, J. F. et al. *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Puerto Alegre: Bookman, 2005.

JORRO, A. O desenvolvimento profissional dos atores: uma nova função da avaliação. In: PAQUAY, L.; WOUTERS, P.; NIEUWENHOVEN, C. V. (Org.). *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores*. Puerto Alegre: Penso, 2012. p. 258-269.

LOPEZ, L. M.; ALLAL, L. O julgamento profissional em avaliação: quais são as triangulações metodológicas e teóricas? In: PAQUAY, L.; WOUTERS, P.; NIEUWENHOVEN, C. V. (Org.). *A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores*. Puerto Alegre: Penso, 2012. p. 243-256.

MACEDO, S. G. *Desempenho docente pela avaliação discente: uma proposta metodológica para subsidiar a gestão universitária*. 2001. 132 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)–Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santana Catarina, Florianópolis, 2001.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica dos docentes universitários*. San Pablo: Summus, 2003.

MATUICHUK, M.; SILVA, M. C. Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAVI. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 323-348, abr./jun. 2013.

MOREIRA, M. A. Avaliação do professor pelo aluno como instrumento de melhoria do ensino universitário. *Educação e Seleção*. San Pablo, n. 4, p.109-123, jul./dic. 1981.

OLIVEIRA, E. C. Prefácio. In: FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. San Pablo: Paz e Terra, 1996.

OVERALL, J. U.; MARSH, H. W. Students' evaluations of instruction: A longitudinal study of their stability. *Journal of Educational Psychology*. [S. l.], v. 72, n. 3, p. 321-325, 1980.

PAIXÃO, R. B. *Avaliação de impacto de mestrados profissionais: contribuições a partir da multidimensionalidade e da negociação*. 2012. 322 f. Tese (Doutorado em Administração)–Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

PEREIRA, A. G. *Aspectos intuitivos, preferências intertemporais e decisões orçamentárias: um estudo quase-experimental envolvendo práticas de alocação de recursos*. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade)–Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PERES-DOS-SANTOS, L. F. B.; LAROS, J. A. Avaliação da prática pedagógica do professor de ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*. [S. l.], v. 18, n. 36, p. 75-95, en./abr. 2007.

RIBEIRO, E. A. G. *Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente*. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SCRIVEN, M. Student ratings offer useful input to teacher evaluations. Practical assessment, *Research & Evaluation*. [S. l.], v. 4, n. 7, p. 1-6, 1995.

SOUZA, M. P. R.; VIÉGAS, L. S. As relações entre professores e alunos em sala de aula: algo mudou, muito permaneceu... In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. San Pablo: Cortez, 2012. p. 379-394.

TAHIM, A. P. V. O. *Avaliação institucional: desempenho docente na educação superior*. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

TERRIEN, J; CARVALHO, A. D. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. [S. l.], v. 1, n. 1, p. 129-147, mayo 2009.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. *Avaliação e programas: concepções e práticas*. San Pablo: Gente, 2004.

## Student's assessment of teachers: perception analysis of ideal and effective use

### Abstract

The purpose of this study was to analyze the ideal use perception and the effective use perception of teachers of the Federal Institution of Education, Science and Technology of Bahia, through institutional assessments filled out by students as a useful source for

improving the teaching practices of the teachers evaluated. A quantitative survey was conducted with 264 teachers with teaching careers in basic, college, technical and technological education, of the Federal Institution of Education, Science and Technology of Bahia. First, it is assumed that no significant differences between the ideal use perception and the effective use perception in regards to teacher assessment made by students improves existing pedagogical teaching practices. The results obtained through the Wilcoxon signaled posts test point to a statistically significant difference between the ideal use perception of employability of the teacher evaluation performed by the students and the effective use perception of this assessment.

**Keywords:** Institutional Self-assessment. Teacher assessment. Student assessment. Pedagogical practices.

## **Avaliação do Docente pelo Discente: análise das percepções de utilização ideal e efetiva**

### **Resumo**

Com o objetivo de analisar a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva dos professores do IFBA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia) acerca da avaliação institucional preenchida pelos discentes, por meio da sua Comissão Própria de Avaliação (CPA), como fonte informacional utilizável na melhoria das práticas pedagógicas dos docentes avaliados, foi realizada uma pesquisa com 264 professores das carreiras de magistério de ensino superior e de ensino básico, técnico e tecnológico do IFBA, metodologicamente caracterizada como quantitativa, utilizando um levantamento (*survey*). Supõe-se, primeiramente, não existirem diferenças significativas entre a percepção de utilização ideal e a percepção de utilização efetiva no que tange à avaliação do docente feita pelo aluno como melhoria das práticas pedagógicas. Os resultados, obtidos por meio do teste dos postos com sinais de Wilcoxon, apontam para uma diferença significativa entre a percepção de utilização ideal de empregabilidade da avaliação do docente realizada pelos alunos e a percepção de utilização efetiva dessa avaliação.

**Palavras-chave:** Autoavaliação institucional. Avaliação docente. Avaliação discente. Práticas pedagógicas.

