

La evaluación docente en cuanto estrategia en la creación de un contexto capacitante para la formación continuada em cursos superiores de tecnología: estudio de caso de la Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”/Campus de Belo Horizonte/Universidade do Estado de Minas Gerais/Brasil

Teresinha Rodrigues de Oliveira
Cynthia Rúbia Braga Gontijo
Universidade Estadual de Minas Gerais

Resumen

Este artículo trata de un proceso de formación continuada de los docentes de los cursos superiores de tecnología ofrecidos en la FaPP/CBH/UEMG/Brasil, en un contexto capacitante, considerándose que (1) la enseñanza-aprendizaje ocurre en ambiente complejo, incierto y necesita ser interpretado en su singularidad; (2) la dinámica pedagógica es susceptible de análisis, descripción, administración y transformación, mediante reflexión crítica; (3) condiciones favorables para coparticipación, aprendizaje, creatividad e innovaciones, experiencias de error honesto y solución colaborativa de problemas benefician la profesionalización de los docentes. Ese contexto capacitante emerge de las prácticas de evaluación y autoevaluación de los profesores, cuyos formularios utilizados contemplan (1) el ejercicio profesional en clase; (2) la autoevaluación. La colecta de datos privilegia las estrategias metodológicas adoptadas por los docentes y sus relaciones interpersonales con los alumnos. La estadística descriptiva es utilizada en el tratamiento de los datos y, semestralmente, las informaciones son socializadas y se apuntan los principales avances y las fragilidades detectadas, resguardándose el sigilo de las evaluaciones de los docentes. Recomendase que cada profesor proceda al análisis crítico y comparativo de sus respectivas evaluaciones para la resignificación de sus prácticas docentes. Los resultados del proceso evaluativo son privilegiados en la toma de decisiones con el propósito de atención a las necesidades formativas de los diferentes sujetos que actúan en la Unidad Universitaria y de sus potenciales demandadores.

Palabras claves: evaluación y autoevaluación; formación continuada; contexto capacitante.

Professor's evaluation as a strategy for the creation of a qualifying context for the continued development in college studies of technology: a study of case in the Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”/Campus de Belo Horizonte/UEMG/Brasil

Abstract

This paper talks about the process of professor's continued development in college studies of technology, offered by FaPP/CBH/UEMG/Brazil, in a capacity context, considering that (1) teaching and learning take place in a complex and uncertain environment and must be interpreted in their singularity; (2) the pedagogical dynamics is susceptible of analysis, description, managing and transformation through critical

thought; (3) favorable conditions for making participation, learning, creativeness and innovations, experiences of honest mistake and collaborative solution of problems benefit teachers' professionalization. This qualifying context emerges from the practices of professors evaluation and self-evaluation, whose utilized formularies contemplate (1) the professional exercise in classroom; (2) the self-evaluation. The data gathering privileges the methodological strategies adopted by the professors and their interpersonal relationship with the students. The descriptive statistics is utilized in the treatment of data and, bi-annually, the information is socialized, the principal advancements and the detected fragilities are showed, while the secrecy of professors' evaluations is protected. It is recommended that each teacher make his own critic and comparative analysis of his respective evaluations for the re-significance of his teaching practices. The results of the evaluative process are privileged in the decision-making, intending to take care of the formative necessities of the different actors that work in the college and their potential demanders.

Key words: teaching evaluation and self-evaluation; continued development; qualifying context.

1. Del Contexto Institucional a la Propuesta Político-Pedagógica en Construcción

La Facultad de Políticas Públicas "Tancredo Neves", *Campus* de Belo Horizonte, Universidad de la Provincia de Minas Gerais, Brasil¹ (FaPP/CBH/UEMG/Brasil) fue instalada en 2006, con el propósito inicial de atender a una demanda específica de formación de profesionales en el área de auditoría y finanzas públicas de la Provincia. En este sentido, se implementó el Curso Superior de Tecnología² en Gestión de Finanzas Públicas y Auditoría Gubernamental, con repercusiones sociales positivas, en particular, en los sectores de la administración pública provincial. El éxito de esta iniciativa favoreció la expansión de los esfuerzos institucionales de la formación profesional para

¹ - La Universidad de la Provincia de Minas Gerais/Brasil (UEMG/Brasil) es una universidad pública, creada por fuerza constitucional, en 1989, que se compone de seis campus regionales, y busca contribuir para el desarrollo social de las regiones de Minas Gerais, donde se ubica, a través de la articulación entre la enseñanza, la investigación y la extensión. Email: fapp.tancredoneves@uemg.br

² - A partir de la reformulación/reorganización del sistema educacional institucionalizada por la Ley n. 9394 de 20/12/1996 (LDB 9394/96), que establece las directrices y bases de la educación nacional (BRASIL, 1996), se consagra un marco regulatorio específico para la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en el país. A pesar de que la concepción específica de EPT esté difusa en la Ley, en los capítulos que tratan de la educación profesional y de la superior, la preocupación con esa modalidad de enseñanza está presente en diversos de sus artículos. Recientemente, el hueco fue rectificado por medio del proyecto de ley (BRASIL, 2007), sancionado por la Presidencia de la República, que propone la denominación "Educación Profesional y Tecnológica" en el cuerpo de la Ley, así especificando: "el Capítulo III del Título V de la Ley n.º 9.394, de 1996, pasa a ser denominado "De La Educación Profesional y Tecnológica" [...] art. 39-A. La educación profesional y tecnológica abarcará los siguientes cursos: I – formación inicial y continuada; II – educación técnico profesional de nivel secundario; III – educación profesional tecnológica de licenciatura y posgrado" (BRASIL, 2007, s/p). Se destaca, todavía, que el Censo Escolar 2008, realizado por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), indica que las matrículas en la EPT fueron las que más crecieron en el país. La EPT, concomitante con la educación secundaria, tuvo un aumento de 19,6% y la de licenciatura, representada por los cursos superiores de tecnología, tuvo un aumento de 10,5% en el número de matrículas (IBGE, 2009). Ante tantas experiencias constatadas en el área, se presume que el Censo 2010, en curso, va a revelar una expansión de la EPT aún mayor, cuyo reflejo inmediato es la posibilidad del mayor acceso a la educación superior en el país. Consultar: <<http://www.ibge.gov.br>>.

otras áreas de conocimiento, con la creación e implementación, a partir de 2009, de otros dos nuevos cursos superiores de tecnología: el de Gestión de Organizaciones del Tercer Sector y el de Gestión de Recursos Humanos.

El diseño de propuestas curriculares de estos tres cursos superiores de tecnología se funda, sobre todo, en las concepciones de: (i) *flexibilidad*, con incorporación sistemática, en el cotidiano de las prácticas pedagógicas de formación del tecnólogo, de las innovaciones recientes de modelos alternativos de gestión pública y social y de nuevos procedimientos administrativos adoptados, así como de las demandas sociales emergentes; (ii) *interdisciplinaridad* y *transdisciplinaridad*, correspondiendo a la gestión pedagógica articulada de todo el cuerpo docente en la búsqueda del movimiento entre las diferentes áreas de conocimiento, la pluralidad, la diversidad sociocultural de los estudiantes y sus múltiples potencialidades intelectivas y psicoemocionales; (iii) *relación entre teoría y práctica*, como herramienta específica de apropiación de la estructura metodológica y técnica, así como de consolidación del saber construido a lo largo del proceso de formación del tecnólogo, sin perder de vista su dimensión política que trata de los intereses de la sociedad o de grupos sociales específicos, que puedan beneficiarse de este saber; y (iv) *contextualización*, por el establecimiento de una relación profunda con la realidad del servicio público y de las otras organizaciones sociales que se esfuerzan por el bien común, en el ámbito de Minas Gerais/Brasil, que traten de los procesos y procedimientos de las Prácticas Curriculares, de las posturas y éticas vinculadas a parámetros de formación profesional de los tecnólogos y también de los indicadores de proyectos e investigaciones a desarrollar.

Se busca evitar superposiciones y huecos, cuestiones denunciadas en general sobre la cantidad de cursos técnicos y cursos superiores, considerándose que:

- ✓ La educación profesional, de nivel tecnológico, debe asumir un papel especial en el conjunto de las políticas públicas de la educación superior en el país, requiriendo el desarrollo de competencias más complejas que las del nivel técnico e, incluso, mayor nivel de desarrollo tecnológico.
- ✓ La organización curricular de los cursos de tecnología debe identificarse claramente con los criterios y referenciales para su oferta, a partir de la naturaleza de ciertas áreas esencialmente científicas y tecnológicas; de la

densidad de los currículos en la formación de los tecnólogos; de la demanda en la oferta de cursos que correspondan a las reales necesidades del Estado, del mercado y de la sociedad; del tiempo de la formación, de forma que este corresponda a una demanda más inmediata a ser atendida con prontitud y constantemente actualizada; del perfil profesional solicitado, identificado y debidamente explicitado en los respectivos proyectos político-pedagógicos.

Los proyectos político-pedagógicos de los cursos superiores de tecnología, ofrecidos en la FaPP/CBH/UEMG/Brasil, incluyen tres núcleos formativos específicos que articulados y complementarios se funden en el diseño de cada una de sus respectivas estructuras curriculares, con énfasis en la relación entre teoría y práctica. En esta perspectiva, se entiende cada proyecto de curso no solo como instrumento que delinea las prácticas pedagógicas específicas de formación del tecnólogo, sino también como identificación y materialización del papel social de la institución.

El cuerpo docente de la Unidad Universitaria está formado por profesionales que, además de poseer la titulación mínima legalmente necesaria para la docencia en la educación superior, tienen gran experiencia en las áreas específicas de los cursos en ella ofrecidos y, en su mayoría, ejercen funciones técnicas y de gestión en órganos públicos en el ámbito federal, provincial y municipal. Con ese perfil, el cuerpo docente está compuesto, actualmente³, por 21 (veintiún) docentes, siendo 01 (un) doctor en economía, 12 (doce) maestros en diversas áreas (economía, ciencias económicas, administración pública, administración de empresas, educación tecnológica, ciencias sociales, educación), entre los cuales 04 (cuatro) están cursando doctorados en las áreas de sociología, educación y administración. Los demás integrantes del cuerpo docente tienen el título de especialista en las áreas de derecho tributario, gestión avanzada en finanzas, gestión estratégica de personas, finanzas empresariales, auditoría externa, control externo y metodología de educación superior.

En este escenario institucional, se concibe la importancia de los procesos de evaluación en la práctica pedagógica e, incluso, que esos sean, probablemente, uno de los principales elementos de fundamentación y de articulación simultánea de tres conceptos

³ - Año base= primer semestre lectivo del 2010.

claves en la configuración de la universidad en el contexto contemporáneo: la autonomía, la calidad y la responsabilidad social.

Por eso, el acompañamiento y la evaluación de los procesos y de las prácticas académicas asumen un papel fundamental, por servir como parámetros para la medición del nivel de calidad, eficiencia y eficacia del proyecto político-pedagógico de los cursos superiores de tecnología ofrecidos en la FaPP/CBH/UEMG/Brasil. Considerando estos presupuestos, los procesos de evaluación practicados estratégicamente se vuelven estímulos consistentes para la promoción de un contexto habilitado a capacitar en la Unidad Universitaria para la creación de conocimientos que fortalezcan las interacciones constructivas existentes, que estimulen el establecimiento de nuevas interacciones grupales constructivas y que, de esta manera, proporcionen la mejora de resultados en la gestión académica. En este contexto, el análisis reflexivo del propio profesor (autoevaluación) sobre su práctica tiene también un papel de destaque en el proceso de formación continuada en servicio de los integrantes de este cuerpo docente.

Se parte de la creencia de que el proceso de evaluación posibilita la organización de informaciones y la construcción de conocimientos que auxilian las propuestas de cambios y mejoramientos y, posiblemente, que sea uno de los más importantes mecanismos reguladores y de retroalimentación de que se dispone para describir, valorar y reorientar la acción de quienes operan en una determinada realidad. En ese sentido y con esa concepción, se lleva a cabo la evaluación procesual en la FaPP/CBH/UEMG/Brasil, buscando la toma de consciencia y la transformación de esquemas (*habitus*) de acción en rutinas, con destaque para la práctica reflexiva, el cambio en las representaciones, en las prácticas e incluso la observación mutua de los sujetos. Mecanismos que, según Perrenoud (2001), potencian la creación de significados, la construcción de conocimientos, la toma de decisiones e integran el perfeccionamiento de acciones relacionadas a la formación profesional del tecnólogo y a la efectividad de esta formación, así como la formación continuada del propio cuerpo docente.

2. De los Presupuestos de la Evaluación y la Formación Continuada: Aclaraciones Conceptuales

El tema evaluación, incluso en la enseñanza superior, es una temática que viene

asumiendo centralidad en las pautas debido a varias iniciativas contemporáneas, sean gubernamentales o particulares, haciéndose presente reiteradamente en el contexto de las discusiones sobre la búsqueda de su calidad. Según la percepción de Fernández Lamarra (2004), el tema de la calidad, ampliamente difundido en la literatura del área al final de la década de los 80 y principios de los 90, empezó a afirmarse en el escenario y en la agenda de la educación en diversos países de América Latina, especialmente debido a la situación de fragmentación, diversificación institucional y disparidad en los niveles de calidad de la enseñanza. En Brasil, se viene defendiendo la evaluación de las actividades universitarias como un instrumento necesario para la promoción de la mejora de la enseñanza y el desarrollo de la producción científica universitaria.

La presión por la calidad viene aumentando en los últimos años también, con un nuevo contexto social más exigente, en el que los ciudadanos están cada vez más conscientes de sus derechos y no se conforman fácilmente con una respuesta ineficiente de los servicios que consideran como un derecho. Además de eso, por lo menos en términos relativos, ese escenario remite a un período de recesión en cuanto a recursos financieros disponibles para la educación superior, aumentando el control sobre la gestión de los gastos y obligando a la universidad a avanzar en la configuración de los cursos superiores y a innovar en la creación de nuevas condiciones en el desarrollo de dichos cursos para, de manera eficaz, atender a las demandas emergentes de la sociedad. Y eso implica, necesariamente, en nuevos retos para su cuerpo docente, acostumbrado con una zona de comodidad y cuyos integrantes, situados hasta entonces en un contexto de actuación profesional bastante independiente, donde no tenían que dar muchas explicaciones, se ven ante un nuevo marco de exigencias en torno a la calidad. Calidad esa, en la educación superior, vinculada a problemas de varios y diferenciados órdenes, ya debatidos y analizados, reiteradamente, en innumerables producciones académicas del área, con diversos enfoques.

Es sabido que la cultura del control y la de la calidad no siempre caminan juntas, e, incluso, que la exigencia de calidad está volviéndose el *slogan* principal de los que se refieren a la universidad y a los retos que ella enfrentará en los próximos años. Además, se entiende que los conceptos de calidad y evaluación están íntimamente vinculados, que no existe consenso sobre la noción de calidad y tampoco que este sea un concepto

unívoco y fijo, por el hecho de ser construido a través de consensos y negociaciones. Esto porque, como argumenta Fernández Lamarra (2004), el concepto de calidad en educación es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos involucrados y refleja las características de la sociedad deseada para hoy y proyectada para el futuro.

El autor (*op.cit.*), recurriendo a reflexiones de Dilvo Ristoff, entiende que se debe evaluar para planear y para evolucionar, una vez que evaluar es una forma de restablecer compromisos con la sociedad; de repensar objetivos, modos de actuación y resultados; de estudiar, proponer, implantar e implementar cambios institucionales y en sus programas, buscando la calidad.

Estudios e investigaciones en el área indican que la evaluación, en muchos contextos y situaciones específicas, viene asumiendo un carácter controlador y punitivo, de definición, jerarquías y de lugares de poder, en muchos casos, determinando la segregación de los sujetos en el interior de los espacios escolares y, luego, afuera también. Por otra parte, indican que todavía es incipiente la constitución de espacios propios para el intercambio de experiencias sobre la evaluación en las universidades brasileñas. Sin embargo, como pondera Gadoy (2004), esa tendencia comienza a evolucionar no solo con la ampliación de los objetos de evaluación, sino también con la introducción de nuevas formas, métodos e instrumentos de evaluación, que adquieren nuevos significados como herramientas de apoyo en intervenciones, mecanismos de desvelamiento de la realidad, su entendimiento y mejora.

A pesar de la prevalencia de la concepción de que la evaluación sea una práctica imprescindible al proceso educativo y formativo, ella sigue siendo un tema polémico, una vez que se trata de un vocablo polisémico con sus múltiples significados, provocando diversas interpretaciones. Y aunque la evaluación sea reconocida por sus funciones autoeducativa, autorreguladora y como algo que concientiza, los espacios específicos para estudios e intercambio de experiencias sobre ella son prácticamente inexistentes, especialmente en las universidades.

Probablemente, este hecho sea consecuencia, entre otras, de la dificultad que hay en

crear condiciones concretas y simbólicas para que los docentes compartan prácticas, proyectos, realizaciones, dudas y también del gran problema que persiste en la mayoría de las escuelas de todos los niveles de enseñanza: el de transformar el discurso teórico de la evaluación en práctica efectiva. Por otra parte, se cree también que pueda estar relacionado a la dificultad de establecer referencias concretas para la formación de la identidad profesional de ese profesional. Escenario en que se destaca el papel fundamental de la evaluación y de la autoevaluación docente, sobre todo como proceso pedagógico de formación continuada en servicio, transformándose en un proceso necesario e irreversible para que los sujetos amplíen sus conocimientos, el reconocimiento sobre sí mismos, sobre el otro, sobre la propia institución educativa donde actúan y sobre el contexto en el que pretenden intervenir.

Uno de los enfoques interesantes adoptados en los últimos años respecto a la formación se refiere a la necesidad de vincularla a todo el ciclo vital de los sujetos, reforzando la idea de que la formación trasciende la etapa de escolarización y los contenidos convencionales de formación académica, constituyendo un proceso estrechamente ligado a la realización personal y profesional (Zabalza, 2004).

Sobre todo en los últimos años, con los más diversos objetivos, muchas organizaciones están interesándose por la temática de la *formación continua*, que se transformó en un proceso necesario e irreversible. La presión por la búsqueda de nuevos conocimientos y la constante calificación, que tradicionalmente se vinculaba a la iniciativa particular de los sujetos, hoy en día se vincula mucho más a factores emergentes, los cuales pertenecen al ámbito general de la cultura de nuestra época.

Por fin, estamos ante una nueva concientización de las condiciones marcadas por el desarrollo social y económico de los nuevos tiempos, lo que exige un esfuerzo real en lo referente a la creación de sistemas de formación, independientemente del contexto de su aplicación. Esa sensibilidad se asocia, cada vez más, a los procesos sociales y a los políticos, y está “en la base de una nueva estructura de legitimidades” (Zabalza, 2004, p. 56). Además de eso, según el autor, también el mundo de la ciencia, con su desarrollo ininterrumpido, tanto respecto a los retos que debe abordar como a las tecnologías disponibles para hacerlo, asumió abiertamente la necesidad de la manutención constante

de una presión por formación e innovación.

Por eso, es especialmente importante y posee un efecto beneficioso en el desarrollo de los grupos, la promoción de un contexto adecuado a la capacitación, que opere en ambientes del estilo constructivo, que pasa a ser propio de los grupos, cuyos miembros interaccionan y abordan problemas con vistas a atender tanto las necesidades interpersonales como las asociadas a determinadas tareas (Cooke e Laffert, apud Merkt, 2005). Con esa perspectiva, el contexto adecuado a la capacitación se caracteriza por un ambiente con confianza mutua, por la empatía activa, por el acceso a la ayuda, por la blandura en los juicios de valor, por el coraje y por el punto de vista de los demás integrantes del equipo (Potter e Balthazard, apud Merkt, 2005).

Escenario en que se revela la experiencia, en desarrollo en la FaPP/CBH/UEMG/Brasil, relatada en el artículo, por la cual se intenta ampliar el objetivo de la evaluación y superar la forma tradicional de utilización de sus resultados, de manera que los procesos de evaluación/autoevaluación docente asuman el papel autoeducativo en un sistema abierto de aprendizajes. Sistema en el cual se busca que los protagonistas de la evaluación desarrollen la capacidad de trabajar con la información, construir conocimientos y resolver problemas, de forma creativa, colaborativa y cooperativa, con posibilidad de desconstruir antiguos principios y viejas prácticas para presentar propuestas alternativas, lo que siempre caracterizó la esencia del espacio universitario.

El proceso de evaluación es apropiado en su vertiente emancipatoria y constructiva, en que se buscan las informaciones y percepciones de los propios sujetos involucrados con el propósito de establecer generalizaciones y aplicaciones a sus futuras acciones, además de utilizar los resultados por él generados en cuanto a la eficacia de los agentes, programas y acciones educativas en el diseño del proyecto político-pedagógico de los cursos superiores de tecnología ofrecidos.

Dadas las peculiaridades y especificidades de su cuerpo docente, predominantemente compuesto por profesionales oriundos de la administración pública provincial, sin la formación didáctico-pedagógica requerida para la docencia en la educación superior, pero con significativa experiencia específica en el área, se asume el desafío de

considerar la evaluación/autoevaluación en el contexto de implantación/implementación de experiencias de formación continua articulada a la práctica, utilizándolas como impulsoras y motivadoras de la creación de un contexto de capacitación para la construcción colectiva, y en servicio, de las habilidades docentes de esos profesionales.

Este desafío se valida, especialmente, en las lecciones aprendidas con Perrenoud (1994, apud Charlier, 2001), que identifica dos vías posibles de evolución del oficio de profesor, entre ellas la denominada *profesionalización, en la cual*

[...] los profesores se vuelven verdaderos profesionales orientados a la resolución de problemas, autónomos en la transposición didáctica y al elegir estrategias, capaces de trabajar en sinergia en el ámbito de establecimientos y de equipos pedagógicos, organizados para gestionar su formación continua (p. 85).

Con y a partir de los procesos y procedimientos de evaluación en desarrollo en la FaPP/CBH/ UEMG/Brasil, considerados estrategias de formación, se pretende posibilitar eventos cooperativos y colaborativos entre los docentes, que aumenten su capacidad para:

- ✓ comprender las situaciones de trabajo, identificar sus componentes, analizarlos e interpretarlos en función de teorías personales o colectivas;
- ✓ analizar la práctica de enseñanza, identificar las rutinas y las decisiones tomadas;
- ✓ ampliar el abanico de competencias profesionales.

Concomitantemente, en otra dimensión, a partir de los mismos procesos y prácticas de evaluación, se pretende crear condiciones concretas y simbólicas para el diseño de los cursos mantenidos en la Unidad Universitaria, produciéndose en la historia presente la universidad que pensamos y queremos para el futuro como una utopía.

3. De los Procesos y Procedimientos de la Evaluación: Testimonios de la Práctica en Desarrollo

Creando que la evaluación favorece el desarrollo de la mejora de un programa, proyecto y/o acción, y que es una herramienta de apoyo a la intervención y promoción

de la formación continuada de los sujetos involucrados, la FaPP/CBH/UEMG/Brasil intenta, sistemáticamente, desarrollar evaluaciones⁴ que favorezcan tanto la construcción de saberes y prácticas colectivas sobre las actividades académicas desarrolladas en sus tres cursos superiores de tecnología como el proceso de formación continuada de su cuerpo docente.

El diseño de la propuesta de evaluación de la Unidad Universitaria, desde el año 2006, tiene, esencialmente, dos instrumentos específicos para recolectar datos, aplicados en el universo de la comunidad académica (cuerpo docente y estudiantes). Uno de ellos es la “Ficha de Evaluación Didáctico-Pedagógica”, rellena por todos los estudiantes matriculados y frecuentes en los cursos superiores de tecnología de la Universidad, al final de cada semestre lectivo, para evaluarse la práctica docente en las asignaturas que fueron ofrecidas en el semestre. En esa ficha, los aspectos privilegiados están organizados en cinco categorías de análisis: contenido programático, materiales impresos utilizados, actuación del docente, recursos metodológicos y evaluación de los aprendizajes.

Con otro instrumento, la “Ficha de Autoevaluación Docente”, el cuerpo docente se autoevalúa en cada una de las asignaturas que enseñó. En el caso del docente que haya trabajado en el semestre lectivo con una misma asignatura, en clases y cursos distintos, él deberá rellena una ficha de autoevaluación relativa a la asignatura, para cada uno de los grupos con que trabajó. La autoevaluación se compone de cuestiones específicas sobre: la práctica pedagógica del docente en el aula; la conducción general de la disciplina de los alumnos en las clases; el compromiso profesional del docente respecto a la propuesta curricular; ciertos aspectos internos relacionados al ambiente y a la cultura organizacional, a la gestión institucional y a las condiciones de trabajo ofrecidas al docente.

En este escenario y contexto, la amplitud del objetivo de las evaluaciones desarrolladas actualmente en la FaPP/CBH/UEMG/Brasil se refiere a la suma de 200 (doscientos) estudiantes matriculados y frecuentes, además de 21 (veintiún) profesores que componen

⁴ - La FaPP/CBH/UEMG/Brasil, además del proceso de evaluación del cuerpo docente, objeto del texto, promueve evaluaciones dirigidas a otros participantes y sectores de su comunidad académica.

su cuerpo docente. Realidad que posibilita la osadía constructiva de trabajar con el universo de los docentes y discentes que componen la comunidad académica de la Unidad Universitaria. Se subraya que la pérdida existente respecto a la evaluación didáctico-pedagógica del docente es mínima, posiblemente ocasionada por el absentismo de los estudiantes a la época de la aplicación del respectivo instrumento para recolectar datos. Sin embargo, se obtiene un aprovechamiento pleno en las autoevaluaciones del cuerpo docente.

Los procesos y procedimientos de evaluación, en su primera etapa, cuentan con la participación efectiva de las coordinaciones de cursos, que al final de cada semestre lectivo se encargan del cronograma de aplicación de los instrumentos (Ficha de Evaluación Didáctico-Pedagógica y Ficha de Autoevaluación Docente), del planeamiento y de sus respectivas aplicaciones. La evaluación didáctico-pedagógica es procesada en las aulas por docentes que, de manera voluntaria y cooperativa, desarrollan tal actividad, a partir de acuerdos firmados con las coordinaciones de cursos, siguiéndose los procedimientos convencionales de aplicación de instrumentos de esa naturaleza. La autoevaluación docente se procesa durante la última reunión pedagógica⁵, realizada al final del semestre lectivo.

Se utiliza la estadística descriptiva para tratar los datos recabados con los dos instrumentos aplicados (tabulación, organización de tablas y gráficos). Las informaciones generadas son organizadas: (a) colectivamente, para el conjunto de todas las autoevaluaciones del cuerpo docente; (b) por asignatura, para el conjunto de las evaluaciones didáctico-pedagógicas de cada una de las clases, de los diferentes cursos; (c) por clase, para el conjunto de las evaluaciones didáctico-pedagógicas hechas por los respectivos estudiantes de cada clase. Hay que destacar que la opción por la estadística descriptiva se justifica por la creencia de que sea la más adecuada en esa situación específica, por la muestra directa de datos que puedan facilitar la interpretación y la reflexión de los propios docentes sobre su hacer pedagógico.

En una segunda etapa, al inicio de cada semestre lectivo, se amplían los procesos y

⁵ - Las reuniones pedagógicas, realizadas en común para los profesores de los tres cursos, son mensuales y tienen como propuesta caracterizarse como un espacio de interacción y reflexiones sobre el hacer docente, considerando los retos implicados en la profesión y las potencialidades del trabajo pedagógico, especialmente en el contexto político, económico y sociocultural de la realidad brasileña contemporánea.

procedimientos de evaluación cuando parte de las respectivas informaciones son compartidas en la primera reunión pedagógica semestral realizada con los docentes. Se resalta que son divulgados a todos los docentes solo los gráficos que fueron construidos durante el semestre lectivo anterior, con las informaciones relativas al conjunto de las autoevaluaciones y las evaluaciones que fueron agrupadas por clases sobre la actuación colectiva del cuerpo docente. Con esa dinámica, los docentes son estimulados a opinar sobre las informaciones presentadas, a hacer comentarios generales y a debatir sobre tópicos específicos de la evaluación realizada, lo que, normalmente, propicia una reflexión colectiva sobre tópicos como:

- ✓ el grado de satisfacción acerca del método utilizado para recolectar las informaciones procesadas, además de cuánto están de acuerdo o no sobre dichas informaciones y la consecuente cualificación/valoración obtenida por los docentes;
- ✓ los principales avances y fragilidades detectadas en las actividades académicas desarrolladas en el semestre lectivo anterior, considerando el contexto institucional en que se generaron;
- ✓ las posibles innovaciones que deben ser procesadas en las prácticas educativas desarrolladas en el interior de la FaPP/CBH/UEMG/Brasil, que puedan apoyar la mejora de los procesos formativos de los sujetos que la demandan.

Guardando la confidencialidad de las informaciones, cada uno de los docentes recibe los conjuntos de tablas y gráficos producidos a partir de las evaluaciones didáctico-pedagógicas procesadas por los estudiantes de las diversas clases, en cada una de las asignaturas. También son devueltas al docente sus respectivas fichas de autoevaluación, con sugerencia para que sea realizado un análisis crítico amplio de sus propias autoevaluaciones, en cada una de las asignaturas dadas y clases, confrontándolas con las informaciones de las evaluaciones didáctico-pedagógicas procesadas por los estudiantes de cada una de esas clases, sobre las mismas asignaturas.

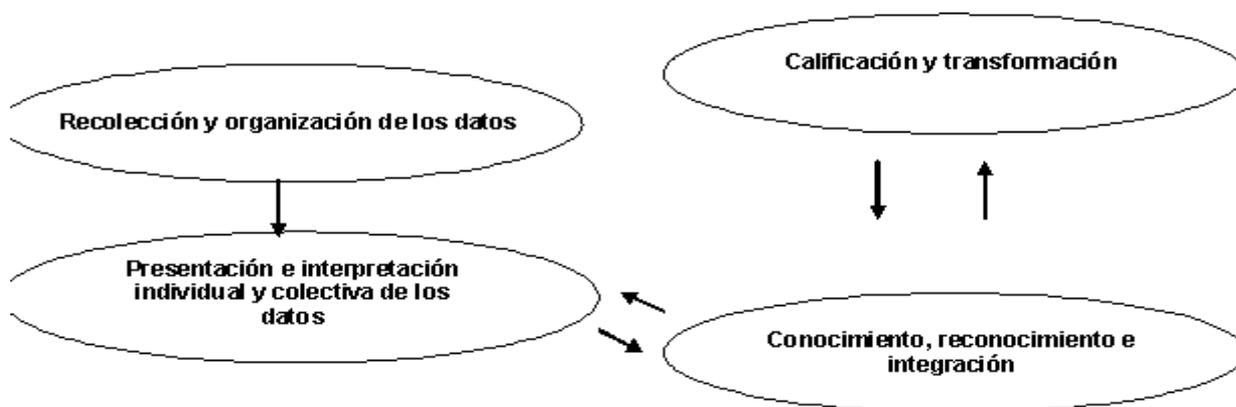
En este sentido, y paralelamente, se estimula el desarrollo de un proceso autónomo de reflexión crítica rigurosa de cada docente, para la toma de consciencia de su *habitus*, con foco en los resultados relativos (a) a la evaluación del docente en una misma asignatura, pero en clases y cursos distintos; y (b) a la evaluación del docente en distintas clases y

asignaturas por él enseñadas. El propósito es que los docentes organicen conocimientos específicos acerca de las propias prácticas, formulen hipótesis contextualizadas con relación a la respectiva actuación profesional, resignifiquen los saberes acumulados y sus rutinas de trabajo. Proceso que, según Altet (1995, apud Altet, 2001) caracteriza el saber-analizar, el saber-reflexionar y el saber-justificar, “lo principal en la formación de un profesor profesional, capaz de adaptarse” (p.15).

Como consecuencia de esos procedimientos y movimientos, ocurre el acompañamiento de los resultados de las evaluaciones, en que los objetivos, de manera colectiva y colaborativa, son establecidos a medio y largo plazo, las metas establecidas y los procedimientos delineados, con vistas a redireccionar y/o ajustar el diseño del proyecto político-pedagógico institucional. Tales acciones tienen como foco el apoyo a la permanente mejora de la calidad de los servicios educacionales ofrecidos en la FaPP/CBH/UEMG/Brasil, en términos de la formación profesional pretendida y deseada por los distintos sujetos que a ella recurren.

Se resalta, en este sentido, que las propuestas curriculares de los cursos superiores de tecnología mantenidos en la FaPP/CBH/UEMG/Brasil siguen siendo ajustadas permanentemente en términos de su organización didáctica. La figura 1, a continuación, resume el movimiento de las referidas acciones en curso.

Figura 1 – Flujo y reflujo de los procesos de evaluación docentes en la FaPP/CBH/UEMG/Brasil



4. De los Principales Descubrimientos, Conocimientos Construidos y Acciones**Propositivas****4.1. Itinerarios de evaluaciones y autoevaluaciones**

Se puede destacar que son diversos los resultados de las evaluaciones obtenidos a partir de los datos recolectados por la “Ficha de Evaluación Didáctico-Pedagógica” y “Ficha de Autoevaluación Docente”, en un mismo periodo lectivo, en lo referente a: (i) asignatura que el docente enseña; (ii) clase en la cual enseña una asignatura y (iii) el curso en el cual el docente actúa.

Los resultados obtenidos en los distintos semestres lectivos (a partir del segundo semestre lectivo/2006⁶), en que los datos de evaluaciones fueron recolectados, cuando analizados comparativamente revelan percepciones diferenciadas sobre la actuación docente de un mismo profesional en: (i) una misma asignatura por él enseñada en un espacio temporal diverso, o en otra clase de otro curso; (ii) una misma clase en la cual enseñó varias asignaturas en períodos lectivos alternados. En general, cuando analizadas en la dimensión longitudinal e histórica de la obtención de los respectivos datos primarios, las alteraciones detectadas indican modificaciones positivas en la actuación docente en una misma asignatura, con raras excepciones, cuando las informaciones acerca de la actuación docente en la misma asignatura se refieren a clases diferentes y/o cursos.

Los itinerarios de evaluaciones y autoevaluaciones considerados indican que los resultados de los procesos y prácticas docentes varían en función de la: (i) afinidad con el contenido enseñado, lo que, a lo mejor, tiene que ver con su formación en el área; (ii) empatía con la clase en la cual enseña una asignatura, lo que, a lo mejor, tiene que ver con las relaciones construidas a lo largo del proceso pedagógico; (iii) experiencia profesional y académica con una determinada área de actuación, lo que es extremadamente relevante, por tratarse de cursos superiores de tecnología. Se observó

⁶ - Los procesos y procedimientos evaluativos descriptos son practicados, ininterrumpida y sistemáticamente, desde 2006, a partir de la implantación del Curso Superior de Tecnología en Gestión de Finanzas Públicas y, posteriormente, vienen abarcando los demás cursos superiores de tecnología implantados en la FaPP/CBH/UEMG/Brasil (el de Gestión de Organizaciones del Tercer Sector y el de Gestión de Recursos Humanos). Hay posibilidad de desarrollar el estudio longitudinal de los escenarios y tendencias y el análisis comparativo de los datos pertinentes, que fueron sistematizados y agrupados en series históricas y gráficos.

también que la categoría tiempo asume un lugar de destaque en los resultados sobre la práctica docente, lo que indica que el profesor no es el mismo a lo largo del tiempo, siendo los resultados de su práctica influenciados por las condiciones concretas y simbólicas presentes y potenciales, en el espacio donde actúa y en su vida en general.

Se sabe que muchas otras variables impactan demasiado en el trabajo del docente, pero, inicialmente, ellas están apareciendo como factores preponderantes de análisis en las evaluaciones de la FaPP/CBH/UEMG/Brasil, provocando situaciones para la reflexión individual y discusión colectiva del cuerpo docente sobre su hacer pedagógico, las influencias a que está sujeto, su impacto en la comunidad académica e, incluso, para la imagen pública de la Unidad Universitaria.

Las discusiones sobre los itinerarios de evaluaciones y autoevaluaciones, realizadas durante las reuniones pedagógicas, se vienen delineando acordes con las propuestas presentadas por Pimenta (2005) sobre los saberes docentes. La autora argumenta que la práctica docente está vinculada a la articulación entre los saberes construidos y apropiados a lo largo del tiempo en los diversos lugares por los cuales el educador pasó y las posibilidades de poder agregarlas a su hacer docente. Para eso, los profesores necesitan ser estimulados a movilizar dichos conocimientos a favor de su propia práctica docente.

4.2. Repertorios de los aprendizajes colectivos y cambios de recorrido

El proceso continuo de discusión sobre los perfiles de actuación de los docentes y las demandas explicitadas por ellos y por los estudiantes en el proceso evaluativo realizado, lo que sucede en las reuniones pedagógicas, viene impulsando el diseño de acciones colectivas, de forma colaborativa y compartida, en lo referente a la estructura curricular de los diversos cursos mantenidos en la Unidad Universitaria, a la metodología de trabajo de los profesores y de las coordinaciones pedagógicas.

Con relación a las propuestas curriculares, desde entonces se están emprendiendo revisiones procesuales y puntuales sobre las mismas. Bajo orientación de las coordinaciones, los docentes se organizan en grupos de trabajo, por áreas de

conocimientos, para discutir y proponer ajustes en los objetivos de las asignaturas y sus cargas horarias en cada uno de los diferentes cursos ofrecidos en la FaPP/CBH/UEMG/Brasil. Incluso, ciertas alteraciones más importantes en los cursos fueron objeto de dos proyectos específicos encaminados a los órganos de deliberación superior, con sus respectivas aprobaciones, en 2009, por el Consejo Universitario/UEMG/Brasil. Los referidos proyectos trataron de la reestructuración de la propuesta curricular de uno de los cursos ofrecidos en la Unidad Universitaria con relación a: carga horaria, resumen de objetivos y contenidos de las asignaturas, cambio de los nombres de algunas asignaturas; secuencia en la oferta de determinadas asignaturas cuyos tópicos de contenidos fueron considerados pre-requisitos de otras asignaturas.

En cuanto a la metodología de trabajo del docente, los resultados de las evaluaciones indicaron la emergencia de la configuración de proyectos interdisciplinarios, que siguen siendo objeto de iniciativas de gran parte del cuerpo docente, con aumento continuo y visible de nuevas participaciones y articulaciones entre los pares, a cada semestre. Una interesante iniciativa, en experimentación, se refiere a la práctica quincenal de docentes que están de guardia atendiendo a los estudiantes, como mecanismo utilizado para: sacar dudas específicas relacionadas a tópicos de contenidos de las asignaturas; crear condiciones más adecuadas para el aprendizaje de todos, a través de un acompañamiento personalizado; controlar y prevenir problemas en la trayectoria académica de los estudiantes.

Respecto a las alteraciones en la metodología de trabajo de las coordinaciones de cursos, según los resultados de las evaluaciones a lo largo del recorrido, se puede destacar la elaboración semestral de las pautas de reuniones pedagógicas temáticas. Esas tienen el propósito de posibilitar al cuerpo docente el intercambio de experiencias entre los pares, nuevos aprendizajes acerca de la actuación didáctico-pedagógica, la resignificación de sus prácticas profesionales, así como la conscientización sobre su profesionalización. Se destacan entre las temáticas demandadas por el propio cuerpo docente, constituyéndose reiteradamente en objeto de reflexiones desde el inicio de la experiencia en este artículo a partir de los resultados evaluativos semestrales: (a) evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de cursos superiores de tecnología; (b) didáctica en la educación superior,

con foco en los cursos superiores tecnológicos; (c) interdisciplinaridad en cursos superiores de tecnología; (d) relación profesor-alumno.

4.3. Resistencias desafiantes a las prácticas y procesos ya engendrados

Entre las principales resistencias presentadas por los estudiantes y por los docentes durante el recorrido evaluativo, se destaca la desmotivación de algunos de ellos para rellenar dos formularios y el la inversión de tiempo, en el caso del docente, para procesar los análisis críticos y comparar sus respectivos resultados evaluativos.

Vimos que la resistencia del alumno, cuando ocurre, puede estar relacionada a una concepción equivocada sobre la evaluación como medición y como instrumento punitivo. Concepción, ciertamente construida históricamente a lo largo de su trayectoria escolar y social, que los condiciona a tener la expectativa de que al evaluar negativamente determinado docente, ese perderá inmediatamente su puesto en la Unidad Universitaria. Como eso no sucede, muchos estudiantes pasan a concebir que sus evaluaciones no son consideradas, y que “las cosas” seguirán iguales.

En cuanto a los comportamientos de resistencia detectados en determinados docentes, se verifica que ellos pueden tener influencia, entre otras, de una relajación natural con relación al hacer docente, muchas veces ya consolidado por la creencia de que el propio docente ya lo domina, hecho que no le permite vislumbrar prácticas alternativas para su actuación. Una hipótesis explicativa, bastante viable, sobre los comportamientos de resistencia mencionados se refiere a las condiciones concretas de trabajo, ya que gran parte de los docentes de la FaPP/CBH/UEMG/Brasil, así como la mayoría de los docentes del país, enfrentan dos y hasta tres jornadas laborales diariamente. En el caso específico de la educación profesional y tecnológica, se sabe que la mayoría del cuerpo docente de cursos de esa naturaleza actúa en otras profesiones con mejores remuneraciones, consideradas centrales por el grupo, siendo el ejercicio de la docencia una actividad complementaria a su vida laboral, incluso por una cuestión de *estatus*⁷. Así, muchos de esos docentes parecen invertir poco para evolucionar como profesores, con perfeccionamiento de sus prácticas docentes y fortalecimiento de su compromiso

⁷ - Visión romántica y del sentido común sobre la docencia en la universidad.

con los estudiantes e con la Unidad Universitaria.

A pesar de las resistencias implícitas y explícitas detectadas en los procesos de evaluación y autoevaluación docente engendrados en la FaPP/CBH/UEMG/Brasil, los consecuentes cambios de esas prácticas se están perfeccionando en la comunidad académica, con reflejos palpables en la construcción de una cultura institucional. Además, se identifica un comportamiento proactivo por parte de la mayoría del cuerpo docente, que se organiza voluntariamente y se fortalece para desarrollar proyectos académicos acordes con las informaciones recolectadas en los resultados evaluativos sobre sus prácticas. Comportamientos que demuestran, no solo la creencia de esos proyectos y procedimientos de evaluación practicados en la Unidad Universitaria, sino también el avance en su profesionalización, estando convencidos de que ya no son los mismos que eran cuando se integraron al equipo docente, y que todavía mucho está por venir...

¡Eso es lo que nos mueve!

5- Conclusión

La experiencia relatada, tanto respecto a los conceptos como a los mecanismos utilizados, objeto de este artículo y que está en su proceso de desarrollo en la FaPP/CBH/UEMG/Brasil, indica que los procesos de evaluación, cuando bien concebidos, planeados y conducidos tienen la capacidad de crear y apoyar la estructura institucional encargada de optimizar el plan específico de la formación continuada para el cuerpo docente. Por otra parte, viene revelando el potencial de la evaluación como mecanismo de “*feedback*” sobre la enseñanza universitaria en general y también sobre los proyectos políticos pedagógicos de los cursos de educación superior desarrollados en la Unidad Universitaria.

De un modo general, se puede constatar que:

- ✓ La calidad de la enseñanza está relacionada a la formación, una vez que esa es la principal condición para que se avance en la calidad. Además, la evaluación se vincula a la calidad.

- ✓ Es importante la unión de esfuerzos y compromisos de toda la comunidad académica para potenciar acciones de formación continuada del cuerpo docente de la Unidad Universitaria.
- ✓ Una de las condiciones necesarias para alcanzar los objetivos y metas de un proceso armónico y eficaz de la formación continuada está en la búsqueda de puntos de confluencia entre la Unidad Universitaria y el cuerpo docente que puedan optimizar ese plan de formación, supervisión y evaluación de su desarrollo.

Referencias

- ALTET, Marguerite (2001). As Competências do Professor Profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Leopold et al. (Org.). *Formando Professores Profissionais - Quais Estratégias? Quais Competências?* Porto Alegre: Artmed.
- BRASIL (1996) *Ley n. 9.394*, de 20 de diciembre de 1996. Instituye las directrices y bases de la educación nacional. Lex: recopilación de legislación: edición federal, Brasília.
- BRASIL (2007). *Proyecto de Ley*: altera dispositivos de la Ley n. 9.394, de 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases de la educación nacional y otras providencias. Brasília: Congreso Nacional.
- CHARLIER, Évelyne (2001). Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, Leopold et al. (Org.). *Formando Professores Profissionais - Quais Estratégias? Quais Competências?* Porto Alegre: Artmed.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (2007). *Educación Superior y Calidad en América Latina Y Argentina* [Los Procesos de Evaluación y Acreditación]; Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- GADOY, Maria del Pilar Romero (2004). Evalúe formativa y sumativamente. In: ANGULO, Luis Miguel Villar (Coord.). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Pearson Prendice Educación S.A.: Madrid.
- MERKT, Monika (2005). *Influência do Contexto Capacitante no Estilo Grupal de Interação de Equipes Virtuais: um estudo de caso no setor automotivo* (Disertación de Maestría; Centro de Ciências Sociais Aplicadas; Pontificia Universidade Católica/Paraná/Brasil). Disponible en http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=302. Consultada el 16 de marzo de 2010.
- PERRENOUD, Philippe (2001). O Trabalho sobre Habitus na Formação de Professores: Análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Leopold et al. (Org.).

Formando Profesores Profissionais - Quais Estratégias? Quais Competências? Porto Alegre: Artmed.

PIMENTA, Selma Garrido (2005), (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4.ed. São Paulo: Cortez.

ZABALZA, Miguel A. (2004). *O Ensino Universitário - seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.