
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 22 Número 15 17th Marzo 2014

ISSN 1068-2341

¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes

José María García Garduño

Universidad Autónoma de la Ciudad de México
México

Citación: García Garduno, J. M. E. (2014) ¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes universitarios. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (15). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n15.2014>

Resumen: El propósito de este trabajo fue explorar las creencias de los estudiantes acerca de la evaluación de la docencia, sus fines, utilidad y validez. Participaron 163 estudiantes de carreras de las Ciencias Sociales y Humanidades de una universidad pública mexicana. Los resultados del estudio indican que los estudiantes consideran que la evaluación de la docencia tiene un fin sumativo, de control y supervisión del trabajo del docente, que tiene poca utilidad y los cuestionarios de evaluación no son válidos. Asimismo, de manera secundaria consideran que los fines de la evaluación docente son de tipo formativo. Se concluye que las políticas de evaluación de la docencia vistas a través de los estudiantes, no han tenido el efecto de mejorar la calidad de la docencia. Asimismo que las creencias de los estudiantes en torno a la evaluación docente son semejantes a los hallazgos producidos por la investigación reciente que critica el uso de los cuestionarios para evaluar la docencia con el fin de elevar la calidad de la enseñanza. Se discuten los resultados.

Palabras-clave: creencias; evaluación de la docencia; cuestionarios de evaluación de la docencia; estudiantes universitarios.

How useful is the evaluation of teaching? An exploratory study on students' beliefs

Abstract: The aim of the present paper was to explore student beliefs on teaching evaluation, their purposes, validity, and positive and negative aspects. One hundred sixty three college students of Social Sciences and Humanities majors of a Mexican public university participated in this study. Results point out that for students the evaluation of teaching has a summative purpose of control

and supervision of classroom teaching. Students deem that evaluation of teaching lacks usefulness and student ratings of teaching are not a valid measure. The study concluded that policies on evaluation of teaching have not yielded expected results and that students' beliefs are similar to those findings reported by recent research that is critical of the use of student ratings to improve the quality of teaching. Results are discussed.

Keywords: Student beliefs; teaching evaluation; student ratings of instruction; college students

O que é a avaliação do ensino? Um estudo exploratório das crenças dos estudantes

Resumo: O objetivo deste trabalho foi explorar as crenças dos alunos sobre a avaliação da docência, seus fins, utilidade e validade. Participaram 163 estudantes de carreiras das áreas de Ciências Sociais e de Humanidades de uma universidade pública mexicana. Os resultados do estudo indicam que os estudantes acreditam que a avaliação da docência tem um fim sumativo, de controle e supervisão do trabalho do docente, que tem escassa utilidade e que os questionários não são válidos. A conclusão é que na ótica dos estudantes as políticas de avaliação da docência não contribuem para melhorar a qualidade da docência. Desse modo, as opiniões dos estudantes são semelhantes aos resultados produzidos pela pesquisa recente que critica o uso de questionários para avaliar a docência com a finalidade de elevar a qualidade do ensino. Discutem-se os resultados.

Palavras-chave: crenças; avaliação da docência; questionários de avaliação da docência; estudantes universitários

Introducción

El propósito de este trabajo fue analizar las creencias de los estudiantes universitarios en torno a la evaluación de la docencia, política que está ampliamente extendida en las instituciones de educación superior de México y otras latitudes. A raíz de las propuestas planteadas por el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, el gobierno mexicano y las universidades públicas diseñaron e implementaron políticas de incentivos al desempeño de los profesores universitarios del país, con el fin de elevar la calidad educativa e incrementar su productividad: “un elemento indispensable en la calidad de la enseñanza es el personal docente. Se buscará también establecer estímulos que tiendan a revalorar su prestigio social y a reconocer su importancia capital en la modernización del país” (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 133).

De acuerdo con un estudio reciente (Rueda, Luna, García & Loredó, 2010), los programas de incentivos o estímulos a la docencia se aplican en la mayoría de las universidades públicas mexicanas y favorecen fundamentalmente a los profesores de tiempo completo; los profesores de asignatura (por horas) —que constituyen la mayoría del cuerpo docente— no reciben estímulos económicos pero las evaluaciones pueden afectar su permanencia y promoción. Estos programas han favorecido más las actividades de la investigación que las de docencia (Canales, 2008).

Otros hallazgos del estudio de Rueda y colaboradores (2010) son que la evaluación de la docencia se ha generalizado en las universidades públicas y que esta tarea la llevan a cabo por medio del empleo de cuestionarios de evaluación. Asimismo los representantes de las instituciones refieren como primera intención la de mejorar la función docente y que los resultados que arrojan estos instrumentos solo se emplean con fines administrativos, para otorgar estímulos económicos, promociones y rendir informes a organismos acreditadores externos. Es decir, la política de evaluación de la docencia no ha tenido efectos tangibles en la mejora de la calidad de la enseñanza, lo cual fue un objetivo central en el diseño de dicha política. Ese mismo estudio (Rueda et al., 2010, p. 85) reveló que el cuestionario es el instrumento que se emplea en la mayoría de las universidades para evaluar el desempeño docente; el 83.6% de esas instituciones lo emplea y “que su aplicación se

da únicamente durante el periodo lectivo y que no existe un seguimiento de los datos de los profesores para dar continuidad al mejoramiento de su práctica”. Llama la atención que a pesar de que la evaluación docente no ha tenido los efectos que el Programa para la Modernización Educativa y los programas de estímulos académicos de las universidades mexicanas esperan, los autores del estudio mencionado abogan por la continuidad de la política pero tomando en consideración que los resultados sean empleados con fines formativos; los autores (Rueda et al., 2010) están convencidos de que los docentes deben rendir cuentas de su labor:

El diagnóstico desarrollado permite afirmar que la evaluación del desempeño docente está vigente en, prácticamente, todas las instituciones de educación superior, situación en sí misma muy laudable, en la medida que hace dos décadas esta iniciativa parecía poco factible de ser realizada. El hecho resulta relevante porque aún se constatan claras resistencias en el ámbito universitario, en donde se invoca a la “libertad de cátedra” para mantener al profesor aislado en su aula, alejado del escrutinio público y con un alto riesgo de caer en comportamientos arbitrarios. (p. 89)

No sólo los hallazgos de estos autores señalan que la política de evaluación docente no ha tenido los efectos esperados. A mediados de la década de los 90 comenzaron a producirse en los Estados Unidos estudios que criticaban el uso de los cuestionarios para evaluar la docencia (Stone, 1995; Haskell, 1997). Ruskai (1997) ya advertía que muchos profesores experimentados cuestionan la confiabilidad de las evaluaciones para medir la eficacia docente y les preocupa que puedan tener efectos contraproducentes tales como la inflación de calificaciones, desaliento de la innovación e inhibición a los profesores para imponer retos difíciles a los estudiantes. En la última década ese tipo de estudios se incrementaron; advierten de la poca utilidad y validez del proceso de evaluación. Algunos de esos estudios han relacionado los puntajes que otorgan los estudiantes en los cuestionarios con las calificaciones o notas que los profesores asignan a los estudiantes al final del curso. Concluyen que existe reciprocidad: a mejores calificaciones en los cursos, mejores puntajes en los cuestionarios de evaluación, (Johnson, 2002; Clayson, 2005). Otros estudios (Clayson & Haley, 2011) encontraron que un 37% de los estudiantes admite que no ha dicho la verdad al evaluar a sus profesores o dieron información falsa sobre ellos. El estudio de Grimes, Millea & Woodruff, (2004) indica que los estudiantes que tienen un locus de control externo otorgan más bajos puntajes a sus profesores en los cuestionarios de evaluación que aquellos que tienen un locus de control interno.

A pesar de la evidencia acumulada en las dos últimas décadas, la revisión de los antecedentes en diversas bases de datos (EBSCO, Google Scholar, Redalyc y Dialnet) reveló que no se han publicado estudios que hayan interpelado directamente a los estudiantes sobre sus creencias en torno a los fines, utilidad y validez de evaluación del desempeño docente. Los estudiantes, junto con los profesores, son los protagonistas de esta política que recompensa o castiga a los docentes de acuerdo con los resultados que obtienen en las evaluaciones.

Propósito y Organización del Estudio

El estudio pretende contribuir a analizar la evaluación de los docentes por los estudiantes en las instituciones de educación superior y cuestionar su uso generalizado como instrumento de control burocrático de la profesión docente. La pregunta general de la que partió fue ¿Cuáles son las creencias de los estudiantes en torno a la evaluación de la docencia? Las específicas fueron: de acuerdo con los estudiantes ¿Cuáles son los fines que tiene la evaluación de la docencia? ¿Cuáles son las creencias de los estudiantes en torno a los aspectos positivos y negativos del proceso de evaluación de la docencia? ¿Existe semejanza acerca de los fines, utilidad y validez de la evaluación

de la docencia entre las creencias de los estudiantes y los hallazgos producidos por la investigación reciente sobre el tema?

El trabajo está organizado de la siguiente manera. En la primera parte se analizan los fines de la política de evaluación de la docencia en México, a la luz de los hallazgos recientes de investigación; posteriormente se analiza el concepto e importancia de las creencias y cómo éstas pueden ser, en algunos casos, semejantes al conocimiento de los expertos. Más adelante se analizan con más detalle los hallazgos producidos por la investigación que hemos denominado “estudios de la cuarta generación” los cuales critican el uso, utilidad y validez de la aplicación de los cuestionarios para evaluar la docencia. Las secciones restantes están dedicadas a describir la metodología, el análisis de resultados y conclusiones del estudio.

Antecedentes

Las Creencias

Una manera viable de conocer las opiniones y juicios que tienen los estudiantes sobre el proceso de la evaluación docente es por medio del estudio de sus creencias. Las creencias juegan un papel central en el comportamiento. Desde el siglo XIX el filósofo inglés Thomas Reid señalaba que de las creencias dependen la percepción que se tiene de las cosas (Pelsler, 2010). Por ejemplo, las creencias juegan un papel importante en la toma de decisiones económicas (Andersen, Fountain, Harrison & Rutström, 2009). Teorías más recientes coinciden con la postura de Reid. Para Ajzen (2006) las creencias determinan en gran medida las actitudes, normas y percepciones del control del comportamiento; Bandura (1999) afirma que el sistema de creencias es central en la capacidad y motivación del individuo para actuar.

Hace casi tres décadas Fenstermacher (1986) señalaba que la investigación sobre la docencia se debe enfocar más hacia lo empírico que a lo normativo. Este autor (Fenstermacher, 1994) agregó posteriormente que la pregunta que los investigadores podrían formular es saber más acerca de los docentes más que producir conocimiento para que los docentes lo usen. Estos postulados son uno de los fundamentos de la investigación sobre las creencias. A partir de la década de los 80 la investigación sobre las creencias de los docentes y estudiantes en relación con la docencia se ha multiplicado (Pajares, 1992). Pajares (1992) afirma que las creencias ejercen influencia en la percepción y los juicios y que la importancia de las creencias para comprender el comportamiento humano está bien establecida pero que aún no se ha logrado una definición universal del término. Nespor (1987) señala que las creencias ejercen influencia importante en la conceptualización de las tareas y el aprendizaje. Mansour (2009, p. 26) define las creencias de los estudiantes como la “unidad de pensamiento acerca de los objetos, gente, eventos y las características de su relación que afecta su planeación, pensamiento y decisiones”. Bajo el marco de estas consideraciones, se partió del presupuesto de que los estudiantes tienen creencias definidas acerca de la evaluación de la docencia las cuales tienen repercusiones en su actitud y comportamiento al evaluar a sus docentes.

Debido a que las creencias dependen de las experiencias e información que los individuos tengan acerca de los fenómenos o eventos, a veces suele confundirse o son parte del conocimiento experto o científico. La barrera entre conocimiento y creencias no está claramente delimitada y eso hace de esas un campo enredado o confuso (Nespor, 1987; Pajares, 1992). En algunas ocasiones las creencias no coinciden con el conocimiento científico o de los expertos. Por ejemplo el estudio de Jorm (2000) reveló que los juicios de la gente común no coinciden con la de los expertos cuando se analizan las causas de las enfermedades mentales como la esquizofrenia. Russell, Kelly & Golding

(2009) llegaron a la conclusión de que los juicios de los legos no coinciden con los de expertos cuando se trata de explicar la etiología de los trastornos de autismo.

Sin embargo, existen otros estudios que señalan la importancia del conocimiento de los legos y la coincidencia que existe con el conocimiento de los expertos. Emmons (1984) realizó un estudio para comprobar la validez de Narcissistic Personality Inventory (NPI), el autor encontró que los juicios de los legos para distinguir los rasgos asociados a la personalidad narcisista coinciden con los juicios de los expertos. Wright, Bolger & Rowe (2002) confirmaron que existe consenso en evaluar riesgos mortales (accidentes y enfermedades) entre legos y expertos. Estas investigaciones son ejemplos de que puede existir consenso entre los juicios de los expertos y legos en algunos aspectos del comportamiento humano. Las evidencias que estos estudios condujeron postular en el presente trabajo que las creencias de los estudiantes en torno a los fines, utilidad y validez de la evaluación de la docencia tienen semejanza a los hallazgos de las investigaciones que han criticado las políticas y efectos de evaluación de la docencia

Los Hallazgos Recientes sobre la Evaluación de la Docencia

Los primeros esfuerzos para evaluar la actividad docente por los estudiantes se remontan a la segunda década del siglo pasado en los Estados Unidos. (Centra, 1993). No fue hasta la década de los 60, debido a la democratización de las universidades impulsada por los movimientos estudiantiles y a la orientación al mercado que caracteriza las universidades estadounidenses, que se comenzaron a emplear los cuestionarios, con fines formativos fundamentalmente; su uso era voluntario (Centra, 1993); su empleo creció paulatinamente durante la década de los 70 y 80. Seldin (1993) señala que el 86% de las instituciones de educación superior de este país empleaban los cuestionarios de evaluación de la docencia a principios de la década de los 90. En esa misma época un estudio de Hazlett (citado en Braskamp y Ory, 1994) informaba que el 100% de las universidades orientadas a la investigación (research universities) evaluaban a sus profesores por medio de ese instrumento. Podría decirse que la investigación internacional producida en los Estados Unidos, Australia y Canadá, principalmente, ha atravesado al menos cuatro grandes etapas: 1) nacimiento, 2) diseño y validez de instrumentos, 3) investigación de las dimensiones de la eficacia docente y su relación con variables relacionadas con las características y desempeño del profesor, los estudiantes y la disciplina y, la fase actual, 4) el cuestionamiento de la validez y uso de los cuestionarios para medir la eficacia docente y su contribución a mejorar su calidad.

La generalización de la evaluación docente en las universidades estadounidenses se debió al uso de sus resultados con fines sumativos (pago al mérito, promoción y rendición de cuentas); algunas instituciones abrieron esos resultados a los estudiantes para elegir a sus profesores; este hecho ha provocado reacciones enérgicas por parte de los docentes que incluso han llegado a los tribunales (Haskell, 1997). A mediados de los años 90 comenzaron a aparecer de manera más sostenida las críticas sobre el empleo de los cuestionarios como medio sumativo para evaluar la docencia. Las críticas se orientaron a la validez, utilidad y consecuencias de la evaluación. Stone (1995) analizó las voces críticas de algunas investigaciones producidas en las décadas de los ochentas y noventas; el autor concluyó que existe inflación de las calificaciones o notas otorgadas a los estudiantes y que eso estaba determinado por el uso de los cuestionarios de evaluación de la docencia, la tendencia de los estudiantes a elegir los cursos menos difíciles y a la masificación de la matrícula.

McKeachie (McKeachie & Kaplan, 1996), uno de los investigadores más reputados en el campo de la evaluación de la docencia en las décadas pasadas y crítico moderado del uso de este tipo de instrumentos, afirmaba que los cuestionarios de evaluación de la docencia rara vez hacen una

contribución óptima a su mejoramiento. Damron (1996) realizó una revisión amplia de la literatura; señala que gran parte de la varianza en los resultados de los cuestionarios es debida a la personalidad del instructor, lo que buscan los estudiantes es un *aprendizaje sin dolor* (painless education). Al paso del tiempo, los estudios y posturas críticas acerca de la evaluación se fueron incrementando. Haskell publicó (por ejemplo, Haskell, 1997) una serie de cuatro artículos en los que criticó la falta de validez de la evaluación e indicó que atentaba contra la libertad académica.

A finales de esa década (de los 90) se creó el sitio *Rate my Professors* (<http://www.ratemyprofessors.com>), dedicado a evaluar a los profesores de más de 6500 colegios y universidades de Estados Unidos, Canadá e Inglaterra; actualmente cuenta con más de 13 millones de evaluaciones. El sitio ha causado un impacto muy grande entre los profesores debido a las fuertes críticas de los estudiantes. De acuerdo con el estudio realizado por Colardarci & Kornfield (2007) la calificación que los estudiantes otorgan a sus profesores a través de este sitio web tiene una alta correlación (.68) con las evaluaciones que realizan en los cuestionarios de evaluación que se aplican en las universidades. Como respuesta a la creación de la página *Rate my Professors*, en el 2005 los profesores estadounidenses crearon un blog para evaluar a sus estudiantes *Rate your Students* (evalúa a tus estudiantes <http://rateyourstudents.blogspot.com>). El sitio muestra la frustración, el coraje con la evaluación de los profesores por los estudiantes. La primera entrada del blog señala: “Aquí nosotros evaluaremos a nuestros estudiantes. Lo haremos sin remordimiento. Entonces veremos en donde estamos situados; será poco académico pero al menos nuestros clientes ignorantes e insensibles sabrán que se siente”. El día 6 de noviembre de ese mismo año un profesor escribió: “Atractivo: 1, Inteligencia: 1, Diligencia: 1. No permitas que M se apropie de tu clase; es tonta como un hurón y trabaja lo suficiente como para no quedarse dormida en clase. Así como estos comentarios se encuentran muchos otros en los cuales los profesores expresaron su rechazo a la evaluación docente por los estudiantes. El blog fue cerrado en el año 2010 debido a que los que los profesores responsables sintieron que era una carga de trabajo que ya no podían asumir (Pfefferle, 2010).

La línea de investigación para probar la validez y utilidad de este tipo de instrumentos prácticamente está agotada; y lo está también la investigación para establecer relaciones entre los resultados de los cuestionarios de evaluación con otras variables de los estudiantes y profesores. Ejemplo de ello es que Herbert Marsh, uno de los autores más prolíficos e importantes en las décadas de los 80, ahora está dedicado a la investigación sobre estudios del deporte y autoconcepto (por ejemplo, Marsh & O'Mara, 2008). A partir del inicio del presente siglo se deja notar con más claridad y profusión una nueva generación de estudios apoyados por asociaciones universitarias y prestigiados profesores así como por investigadores de universidades estadounidenses y canadienses; la mayoría de ellos adscritos a departamentos de mercadotecnia, economía y leyes, los cuales tomaron el lugar que los profesores de las escuelas de psicología y educación que dominaron el terreno de la investigación en las décadas pasadas. Esta nueva generación de estudios ha criticado el uso de los cuestionarios de evaluación y la utilidad de la evaluación de la docente.

Uno de los ataques más claros y citados en contra de los cuestionarios de evaluación fue el de Mary Gray, profesora de matemáticas & Barbara Bergman (2003), ex presidente de la influyente *American Association of University Professors* (AAUP), cuyo título de su publicación denota la opinión de las autoras sobre estos instrumentos: *Las evaluaciones de la docencia por los estudiantes: inexactas, degradantes, mal empleadas*. Los estudios empíricos realizados en la década pasada en los países anglosajones en su mayoría concluyen que el uso de los cuestionarios para evaluar la docencia tiene escasa utilidad y validez, infla las calificaciones e impide que los profesores innoven en su práctica docente (por ejemplo, Anglin & Meng, 2000; Langbein, 2005; Clayton, Frost & Sheffet, 2006).

Aunque no con tanta abundancia como en los Estados Unidos, se comienza a realizar investigación en otras latitudes que cuestionan la utilidad de la evaluación de la docencia. Fernández,

Mateo & Muñiz (1996) realizaron una metaevaluación en una muestra de 2,651 profesores españoles; los autores encontraron que los profesores tienden a valorar más favorablemente los aspectos formativos de la evaluación docente que los sumativos. Liviu, Codruta & Zaharien (2009) en un estudio longitudinal con 16,509 estudiantes rumanos concluyeron que las evaluaciones no necesariamente conducen al mejoramiento de la docencia. Asimismo los autores encontraron que los estudiantes le conceden poca importancia a la evaluación docente y son reacios a responder en línea los cuestionarios de evaluación. Los hallazgos de investigadores africanos son semejantes. Iyamu & Aduwa-Oglebaen (2005) llevaron a cabo un estudio en el que participaron 200 profesores de cinco universidades de Nigeria. Los resultados indican que los profesores no aceptan la evaluación docente cuando tiene propósitos sumativos.

En Latinoamérica también se ha comenzado a cuestionar la utilidad de la evaluación de la docencia. Salazar (2008) realizó un diagnóstico de la situación de la evaluación docente en las universidades públicas de Chile; el autor concluye que existen instituciones que no tienen políticas ni modelos de evaluación docente y que consideran como único instrumento de evaluación el uso de encuestas “como si la evaluación requiriese de un solo informante” (Salazar, 2008, p. 79). Este mismo autor (Salazar, 2010) realizó un estudio posterior en seis departamentos de la Facultad de Educación y Humanidades de una universidad chilena. Uno de los hallazgos fue que en tres de los departamentos académicos estudiados, una tercera parte de los profesores señala que la evaluación de la docencia no tiene ninguna incidencia en sus prácticas pedagógicas. De Carvalho & Rocha (2012) investigaron las variables que afectan la evaluación de la docencia, en una muestra de 496 estudiantes y 101 profesores brasileños. Los resultados indican que existe una tendencia en los profesores a “comprar mejores evaluaciones” a través de otorgar mejores calificaciones a los estudiantes. Otra conclusión importante de los autores es que los cursos de formación docente no mejoran las puntuaciones en los cuestionarios de evaluación. Otra investigación realizada en Costa Rica arribó a conclusiones semejantes a las del estudio brasileño; Araya & Vargas (2013, p. 1) encontraron que conforme se incrementan la nota o calificación promedio por grupo, la evaluación docente mejora, y viceversa.

México es quizá el país iberoamericano que más ha investigado sobre la evaluación de la docencia; al menos así se puede juzgar si se toma en cuenta la producción de libros y artículos en la última década; en su primera mitad (2000-2004) la producción alcanzó su zenit, se produjeron 50 publicaciones (Luna, Rueda & Arbesú, 2006); algunas de esas publicaciones criticaron el uso sumativo de los resultados de los cuestionarios, con fines de promoción y otorgamiento de estímulos. Sin embargo, las críticas no fueron contundentes, la posición de la mayoría de los autores apoya su empleo en las instituciones, fundamentalmente con fines formativos.

En México, solo un autor al cual el resto no le prestamos mucha atención en su momento, tal vez porque no comprendíamos cabalmente su pensamiento, lanzó fuertes críticas al sistema de evaluación de la docencia que coincidieron con las hechas en Estados Unidos acerca de la utilidad de la evaluación; dichas críticas, muy probablemente, no se inspiraron en los hallazgos y opiniones de los investigadores estadounidenses –aún no llegaban a México en ese entonces– sino que fueron producidas localmente. Díaz Barriga (2004) señalaba que uno de los problemas de la evaluación es que no se tiene claridad sobre lo que es la docencia lo cual afecta la construcción de los reactivos de los instrumentos: “baste revisar los diversos ítems que integran los cuestionarios para percibir dos cosas: la ausencia de una reflexión sistemática sobre la función docente, y una exigencia desmesurada de que el docente tenga un comportamiento que responda a algunos aspectos de las diversas tendencias” (p. 67). Díaz Barriga (2004) sostiene que la evaluación de la docencia está ligada al pago al mérito y que los reactivos de los cuestionarios no responden a una teoría pedagógica clara. Por ejemplo, se exige que el docente domine la información lo cual cae dentro de la docencia tradicional o que motive al estudiante o esté disponible para atender consultas, las cuales pueden ser exigencias

desmesuradas. Por otro lado, el autor señala que un puntaje en los cuestionarios de 9.2 o de 8.7 solo señala si el profesor está por encima o arriba de la media pero no identifican con claridad las habilidades didácticas que son objeto de evaluación; asimismo anota que los resultados no conducen a la mejora de la docencia, solo miden la reputación del docente; un concurso de popularidad como le han llamado los críticos estadounidenses. Las críticas de Díaz Barriga no tuvieron mucho eco dentro del grupo de investigadores mexicanos, incluso algunos manifestaron su rechazo; estuvieron durmientes durante casi una década.

A partir del 2008, aunque a ritmo lento, los estudios críticos sobre el papel de la evaluación docente se han incrementado. García Garduño (2008) realizó una revisión sobre la investigación internacional y nacional sobre la evaluación de la docencia y concluye que los cuestionarios producen un efecto perverso ya que los alumnos son vistos como clientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no como productos lo cual distorsiona los fines de la evaluación; la revisión señala que los instrumentos son poco válidos para medir la eficacia docente. En una investigación nacional realizada en una universidad del norte de México, Silva (2009) entrevistó a 40 docentes de tiempo completo y 45 estudiantes. El autor concluyó que la evaluación docente es para los profesores una especie de candado para desarrollar un trabajo de calidad. Los estudiantes llegan a actuar por venganza hacia los profesores; los docentes se sienten presionados para superar el puntaje mínimo de la encuesta (2.8) y poder participar en el programa de estímulos docentes. El estudio citado de Rueda et al. (2010) concluye que la evaluación docente tiene poca influencia en el mejoramiento de la docencia; sostiene que se le debe dar mayor transparencia y claridad al proceso. Como se podrá colegir, en México como en Iberoamérica se está comenzando a cuestionar las políticas de evaluación docente.

Método

Población

Participaron un total de 163 estudiantes, 123 del sexo femenino y 40 del masculino; los estudiantes cursaban del séptimo al noveno semestre en siete carreras de licenciatura en los campos de las Ciencias Sociales y Humanidades: Ciencias Políticas y Administración Pública, (CP), Ciencias de la Comunicación (CO), Derecho (DE), Ciencias de la Educación (ED), Enseñanza de la Lengua Inglesa (LI), Sociología (SO) y Trabajo Social (TS) La distribución de la muestra se ilustra en la Tabla 1, como se puede apreciar, la mayoría de la población participante es del sexo femenino (75%); la carrera de Sociología tuvo el menor número de participantes y la de Ciencias de la Educación el mayor. La selección de los estudiantes se hizo al azar, con base en “grupos intactos”; es decir, la selección fue de grupos no de individuos; dicha selección se hizo por muestreo aleatorio simple por cuotas entre los grupos matutino y vespertino que estuvieran cursando como mínimo el séptimo semestre de la carrera. La cuota fue la selección de un grupo por cada carrera. Se consideró que los estudiantes de los últimos semestres de la carrera podrían expresar con más fundamento sus creencias sobre la evaluación de los docentes que estudiantes de semestres menos avanzados.

Tabla 1
Distribución de la Población Participante por Carrera y Género

Carrera	Hombres	Mujeres	Total
Ciencias de la Comunicación	12	12	24
Ciencias Políticas y Administración Pública	6	19	25
Derecho	10	16	26
Ciencias de la Educación	4	30	34
Enseñanza de la Lengua Inglesa	3	18	21
Sociología	4	5	9
Trabajo Social	1	23	24
Total	40	123	163

Instrumento

Se diseñó un cuestionario semiestructurado para indagar las creencias de los estudiantes. Con el fin de asegurar su validez de contenido se realizó una revisión de la literatura acerca de los temas que han preocupado a los investigadores; se encontró que los fines de la evaluación, los pros y contras y las variables asociadas con la eficacia docente son temas recurrentes en la literatura nacional e internacional. Posteriormente, y con el fin de identificar los temas que podrían incluir el instrumento, se llevó a cabo una discusión grupal entre estudiantes de un grupo de octavo semestre de la Licenciatura en Educación de la institución estudiada; se procuró saber los aspectos que les preocupaban a los estudiantes acerca de la evaluación docente.

El siguiente paso fue el diseño de un cuestionario constituido por 10 preguntas. El cuestionario fue piloteado en otro grupo de estudiantes de la licenciatura en Educación. Se encontró que cinco de esas preguntas no aportaban información relevante. El instrumento definitivo constó de cinco temas/preguntas que abordaron libremente las creencias de los estudiantes sobre las finalidades de la evaluación docente, sus aspectos positivos y negativos, y los criterios que los estudiantes emplean para evaluar positiva o negativamente a sus profesores. La evaluación docente comúnmente se realiza a través de la opinión que vierten los estudiantes en los cuestionarios, por ese motivo las preguntas centrales a los estudiantes participantes en el presente estudio se refirieron a los cuestionarios de evaluación; se consideró, y corroboró en el piloteo del instrumento, que para los estudiantes la evaluación de la docencia está fuertemente relacionada con el acto evaluar a sus profesores a través un cuestionario que aplica la institución semestralmente.

Procedimiento y Análisis

Primero se identificaron los cursos que las carreras participantes en el estudio ofrecían y que correspondieran del séptimo a noveno semestre, independientemente del turno (matutino o vespertino). Los coordinadores de las carreras fueron informados de la aplicación de los instrumentos pero no de los grupos específicos en los que se llevó cabo la aplicación de los mismos. La aplicación fue grupal, cuando los estudiantes se encontraban tomando clase. Se solicitó el permiso correspondiente a los profesores en turno. Los estudiantes fueron informados de los fines

del cuestionario; se les dijo que objetivo del estudio era recabar su opinión sobre la evaluación de la docencia en la universidad; se les señaló que su participación era voluntaria y anónima.

Con el fin de garantizar el anonimato y que los estudiantes se sintieran en libertad de responder libremente, los únicos datos demográficos que se les pidió fueron el nombre de la carrera que cursaban y el semestre; no tuvieron que informar de su sexo ni edad. La recolección de datos se llevó cabo durante los semestres de otoño de 2007 y primavera de 2008, antes de que los estudiantes realizaran la evaluación de los cursos de esos semestres.

El análisis de los datos fue cualitativo, a la manera de la teoría fundamentada; lo que se buscó fue saber libremente ¿qué estaba pasando? (Charmaz, 2006). Después de transcribir textualmente las respuestas de los 163 estudiantes, se procedió a obtener códigos iniciales y categorías; luego se obtuvieron categorías centrales o *axiales*. (Saldaña, 2009) por carrera; posteriormente se obtuvieron categorías y subcategorías globales. El análisis que se informa en este trabajo fue el global; se agrupa en dos temas generales: fines de la evaluación docente y sus aspectos positivos y negativos.

Análisis de Resultados

Fines de la evaluación

En general, las instituciones de educación superior no proveen de mucha información a los estudiantes acerca del sentido que tiene evaluar al docente, de sus fines, utilidad y de lo que la institución realiza después de que los estudiantes responden a los cuestionarios. A pesar de ello, los estudiantes parecen tener claro de cuál es el sentido de los cuestionarios de evaluación. Los estudiantes creen que los cuestionarios tienen tres fines principales, se presentan de acuerdo con la jerarquía que la población estudiada le asignó:

- 1) Sumativo y control, para elaborar juicios sobre el desempeño de sus profesores; control, y supervisión
- 2) Formativo, diagnóstico/ retroalimentación para la mejora de la docencia
- 3) No tienen utilidad

Sumativo y control, para elaborar juicios sobre el desempeño de sus profesores, control y supervisión

A esta categoría los estudiantes le asignaron el mayor peso. Consideran que la función de la evaluación docente es fundamentalmente sumativa, para que la institución evalúe el desempeño docente y la calidad de la enseñanza. Los conceptos más frecuentes expresados por los estudiantes que denotan esa función son: evaluar el desempeño de los académicos, profesores, catedráticos o docentes, evaluar la calidad de la enseñanza, evaluar la calidad con la que se imparten clases, para ver el desempeño realizado por los profesores durante el semestre, para calificar el desempeño de los académicos, para ver qué tan eficiente es un profesor dando su materia.

Las creencias de algunos estudiantes están matizadas por la formación o “cultura” de la carrera que estudian. Los de Ciencias de la Educación fueron más *técnicos*: “para poder evaluar el desempeño docente a través de una serie de cuestiones que engloban el dominio de contenidos, recursos didácticos, metodología, formas de evaluación, etc.” (ED, 01). Los estudiantes de Derecho fueron más *formales* en sus respuestas: “para verificar si los licenciados cumplen con los requisitos que se establecen para la impartición de la materia” (DE, 15). Los de Ciencias Política y Administración Pública, y Sociología más *críticos y escépticos*: “para evaluar a los diferentes profesores de nuestro curso, pero en realidad considero que no sirve o no se toma en cuenta la opinión del alumno” (CP, 12); “pues qué es para que evaluar a nuestros catedráticos” (SO., 07).

Un fin asociado al anterior es para que la institución controle y supervise el desempeño de los profesores:

Para que la institución sepa que tipo y que calidad tiene cada catedrático al impartir clase frente al grupo e individualmente, así como también sus aciertos y errores. (CP, 02)

Para saber si el catedrático imparte bien la materia que le es encomendada. (DE, 10)

Para conocer cuál es el desempeño académico de cada uno de los docentes de la institución y saber con qué calidad realizan su trabajo. (ED, 17).

Formativo, diagnóstico y retroalimentación para la mejora de la docencia

En segundo término, los estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades asignan a la evaluación docente una finalidad formativa, de servir como diagnóstico y mejora de la docencia. En orden de importancia, los estudiantes creen que su función es solo de diagnóstico. Los conceptos que connotan este fin son: “para saber cómo se desempeña el profesor, para detectar los puntos positivos y negativos del profesor, para observar el nivel que tienen los catedráticos, para tener una idea del desempeño de los catedráticos frente a los alumnos, para saber su desempeño, para diagnosticar el comportamiento del profesor”.

La finalidad diagnóstica la expresa una estudiante de Ciencias de la Educación y con cierto escepticismo otro de Ciencias Políticas:

Tal vez son varios los propósitos al aplicarlos pero considero que uno de ellos es el saber cómo se desempeña el profesor dentro de su práctica educativa. (ED, 05).

Para conocer el grado de desempeño que tienen los catedráticos en las horas de clase, así como su actitud, aptitud y sobre todo la manera de dar clase, aunque no sé si sirva de algo, pues las actitudes y clases siguen igual (CP, 04).

Además del fin diagnóstico, algunos estudiantes le asignan un fin revanchista:

Para calificar el desempeño dentro del aula al dar sus clases. Y en algunas ocasiones para desquitarse de su mal desempeño” (TS, 03).

Algunos de los estudiantes tienen claras cuáles son las funciones ideales que se le asignan a evaluación docente, además del diagnóstico creen que sirve para retroalimentar y mejorar el desempeño:

Para registrar y evaluar el desempeño académico de cada uno de los docentes y de esta manera detectar fallas para así recurrir a líneas de acción que las solucionen”. (COM, 07)

Para que el propio docente conozca las deficiencias de su trabajo y las fortalezas que ha tenido a lo largo de su proceso de enseñanza. (ED, 13)

Supongo que para que los docentes mejoren en ciertos aspectos donde obtuvieron baja calificación. (LI, 09)

El escepticismo de algunos estudiantes sobre el efecto de los resultados de la evaluación no deja de manifestarse:

Para darle a conocer al profesor como es su desempeño en el dar la clase, pero creo que a pesar de todo no lo toman en cuenta porque aún siguen dando clase a pesar de las calificaciones que se ponen (CP, 04)

Para conocer el grado de desempeño que tienen los catedráticos en las horas de clase, así como su actitud, aptitud y sobre todo la manera de dar clase, aunque no sé si sirva de algo, pues las actitudes y clases siguen igual. (TS, 09)

Algunos estudiantes hacen hincapié en el papel protagónico que ellos juegan en ese proceso de retroalimentación y mejora. Por ejemplo, un estudiante de comunicación lo expresa así:

Para determinar la retroalimentación con los alumnos, es decir, nos indican no solo que tan preparado está el profesor, sino si es capaz de transmitir el conocimiento, esos cuestionarios evidencian la eficiencia de las herramientas empleadas. (COM, 11)

No tienen utilidad

Una minoría de estudiantes (17), considera que los cuestionarios no sirven, principalmente porque sus resultados no los toma en cuenta la institución, cree que solo es un requisito:

Para disfrazar un supuesto interés de las autoridades en relación del aprovechamiento académico” (COM, 05)

Yo creo en ocasiones funcionan porque seguimos teniendo catedráticos excelentes, pero hay ocasiones en las que creo que no, ya que hay catedráticos que como alumnos no nos convencen como dan su clase y siguen aquí. (DE, 06)

Creo deberían servir para que los resultados sean tomados en cuenta, si no se valoran y toman en cuenta considero no sirven de nada. (ED, 30)

Creo que para cumplir con un requisito. (LI, 20)

Aspectos positivos y negativos de la evaluación de la docencia

Ajzen (2006) señala que cuando se investigan aspectos que tienen que ver con una creencia relacionada con un norma, los participantes tienden a responder de acuerdo con el deber ser, con lo esperado (“deseabilidad social”). Para evitarlo se siguió la recomendación de Ajzen (2006) que estriba en indagar lo que le importa o percibe el individuo, a través de lo que perciben otros. Este aspecto se indagó de manera indirecta o implícita. Se les pidió a los estudiantes que narraran los comentarios positivos y negativos que hubieran escuchado de sus compañeros de clase en relación a los cuestionarios. Se asumió que las respuestas de los estudiantes tenían que ver, sobre todo, con sus propias creencias acerca del instrumento.

Aspectos positivos

Sólo una minoría de estudiantes (27 casos) ha escuchado comentarios positivos acerca de los cuestionarios de evaluación. Las respuestas de este grupo de estudiantes más que reflejar sus creencias parece reflejar “el deber ser,” lo que la institución espera o se transmite acerca de los beneficios de los cuestionarios. Es probable que algunos de ellos se hayan sentido un poco forzados a responder algo positivo sobre el tema. Las creencias positivas giran en torno a la utilidad formativa de los resultados. Las creencias de los estudiantes se pueden agrupar en dos categorías principales: 1) diagnóstico retroalimentación y mejora de la docencia, 2) libertad para responder los cuestionarios. Otros aspectos que los participantes consideran positivos se refieren a que la evaluación es un mecanismo de control y un medio de revancha por parte de los estudiantes.

Varios participantes expresaron con claridad los fines formativos de la evaluación docente, esto es, diagnóstico, retroalimentación y mejora de la docencia; comentarios como los siguientes lo reflejan:

Para conocer cómo se ha desempeñado el maestro o su papel dentro de la materia que está dando durante el semestre. (LI, 04)

Para registrar y evaluar el desempeño académico de cada uno de los docentes y de esta manera detectar fallas para así recurrir a líneas de acción que las solucionen. (CO, 07)

Que contribuyen a la mejora del personal y consecuentemente a mejorar nuestro desarrollo. (CO, 11)

Que a los catedráticos les dan a conocer su calificación cada semestre y les sirve para mejorar en algunos aspectos. (DE, 12).

Los estudiantes de Ciencias de la Educación lo expresaron de manera más técnica: “que abarcan diferentes aspectos que son importantes para que el PEA [proceso de enseñanza aprendizaje] mejore” (ED, 27).

Sólo un estudiante de la carrera de Sociología y tres de Ciencias Políticas han escuchado algo positivo: “que podemos calificar el desempeño de cada uno de nuestros profesores” (SO, 13); “pues básicamente que son regulares y que en parte están bien porque respecto a la evaluación que se les otorgue pueda existir un mejor servicio” (CP, 05)

Otro aspecto positivos que los estudiantes señalan es la libertad para responder el cuestionario, que tiene que ver con el anonimato y el hecho de que aplique en línea, lo cual les facilita el proceso de evaluar: “que al ser anónimos uno puede dar su punto de vista sin temor a represalias (LI, 17); que los pueden realizar por vía Internet y es más fácil” (ED, 18).

Otro aspecto más se refiere a que es un mecanismo de control de la labor docente: “es una manera de obligar a los maestros a que lleven a cabo el trabajo docente en sus clases” (LI, 13) y que les permite tomar revancha de los profesores: “con eso te desquitas sobre tus experiencias dentro del salón de clase” (CO, 16)

A pesar de que sólo se les inquirió acerca de los aspectos positivos, algunos de los estudiantes también expresaron cuestiones negativas que reflejan su postura personal: “son una pérdida de tiempo, es irrelevante responderlos, que ellos los responden porque es un requisito que les demanda la institución: “No hay, sólo se toma como una pérdida de tiempo” (CO, 05); “ningún comentario positivo al contrario, son sólo una pérdida de tiempo” (TS, 10); otros más condescendientes señalaron aspectos como el siguiente: “pues en realidad muy pocos ya que la mayoría los contestan por contestar” (CO, 10).

Aspectos Negativos

Las creencias de los estudiantes sobre los aspectos negativos que tiene la evaluación de la docencia a través de los cuestionarios de evaluación docente son abundantes. Una creencia que atraviesa a las otras es que la institución no toma en cuenta los resultados para modificar el desempeño de los docentes; lo señalan expresando que: la evaluación no sirve, no la toman en cuenta, evaluar es aburrido y toma mucho tiempo; además de que los cuestionarios no son válidos. Algunos estudiantes, curiosamente en una proporción semejante a los que expresaron comentarios positivos (26 casos), señalan que no han escuchado *ningún comentario negativo* lo cual puede indicar la consistencia (confiabilidad) de los datos recolectados.

La evaluación de la docencia no sirve (porque no la toman en cuenta)

Los estudiantes consideran que el responder a los cuestionarios de evaluación docente no sirve porque la institución no toma en consideración sus opiniones sobre los profesores:

Que es una pérdida de tiempo porque no mejora en nada el desempeño del catedrático. (TS, 20)

Que no sirven para nada ya que si a un maestro le asignamos malas calificaciones, no se toman cartas en el asunto y se ignora totalmente la opinión del alumnado. (CP, 09)

Que la evaluación no sirve para nada ya que no se toma en cuenta, ya que lo que quisieran [se refiere a lo que sus compañeros opinan] es que al hacer una evaluación negativa fueran removidos de su titularidad de materia. (CP, 23)

Que realmente se quedan en la etapa de recabar la información y no analizan los resultados puesto que no hay mejoría en el papel docente. (LI, 20)

Dicen que a veces no hacen caso de los resultados, sólo es puro “choro” [mentira] para ajustar a los profesores.

Que uno va a perder el tiempo. (DE, 09)

Algunos estudiantes de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación tienen claro que la finalidad de la evaluación docente es premiar o castigar salarialmente a los profesores de planta: “Que no sirven de nada, porque en ocasiones los maestros continúan con las mismas actitudes y sólo sirven para dar ciertas recompensas o castigos salariales”. (Ed, 12). Un estudiante de Comunicación lo afirma con menos certeza: “Que son un mero requisito administrativo y que posiblemente su contribución sea económica para los mejores evaluados, peor con los opuestos [los profesores mal evaluados] no pasa nada”. (CO, 11).

Si no los toman en cuenta entonces responderlo es aburrido y perder el tiempo

Responder a los cuestionarios cada semestre se vuelve una actividad rutinaria sin mucho sentido; los estudiantes se sienten poco motivados para responderlos, esto lo expresan en dos aspectos interrelacionados: el aburrimiento que implica responderlos y en lo extenso que les parece el instrumento:

Qué flojera, ¡Como si en serio sirvieran! ¡Y tengo que ir a evaluar! (ED, 24)

Que son aburridos, siempre evalúan los mismos (...) que quitan tiempo, no hay organización para entrar al aula de cómputo, que no sirven porque los maestros siguen igual. (TS, 10)

Que es una pérdida de tiempo, puesto que jamás nos enteramos de los resultados de la evaluación. (SO, 05)

Que llevan mucho tiempo y que se cree que no le dan seguimiento. (LI, 12)

Que es perder el tiempo, que flojera. ¿Por qué a mí? (CP, 01)

Los estudiantes creen que no tiene sentido el responder el cuestionario, el instrumento es largo y lleva mucho tiempo responderlo:

La verdad creo que son extensos y es por eso que casi nunca queremos ir a contestarlos. (LI, 05)

Que llevan mucho tiempo y que se cree que no le dan seguimiento. (LI, 12)

Sobre todo que son tediosos y no permiten una verdadera evaluación. (SO, 04)

El hecho de que los cuestionarios se respondan en línea está contribuyendo a que algunos de los estudiantes los vean como una carga:

Que son aburridos, siempre evalúan los mismos desde 5to cuatrimestre, que quitan tiempo, no hay organización para entrar al aula de cómputo, que no sirven porque los maestros siguen igual. (TS, 10)

Bueno, que son muy aburridos, estar contestando tantas preguntas y más si el sistema no es rápido. (CP, 17)

La validez del instrumento

Encontrar que los estudiantes dudan de la validez de los cuestionarios de evaluación resultó una sorpresa. Creíamos que ese tipo de juicios estaba reservado sólo para los especialistas en el tema. Curiosamente, sus creencias en torno a la validez son semejantes a lo que ha arrojado la literatura citada en el presente trabajo. Si se toma en consideración que la mayoría de los estudiantes creen que los cuestionarios no sirven, son aburridos y largos de responder, entonces no debe ser sorprendente que duden de la validez del instrumento. En orden de importancia las creencias que llevan a cuestionar la validez del instrumento para evaluar la docencia son fundamentalmente tres: 1) El efecto halo, 2) la construcción del cuestionario y su escala de medición y 3) que su aplicación no es totalmente anónima.

El efecto halo, los sesgos al evaluar

Se denomina efecto halo a la influencia que tienen los atributos de la persona en la evaluación global (Nisbett y DeCamp, 1997). Es la tendencia de los estudiantes a dejarse llevar por la

simpatía o antipatía que sienten hacia el docente lo cual determina la percepción del desempeño final del profesor en la materia. Las narraciones muestran que los estudiantes tienen sesgos al evaluar, están influenciados por la simpatía/antipatía hacia los docentes y las calificaciones que obtienen en los cursos. Un estudiante de educación, lo resume claramente al escribir “lo que ha oído”:

Que es complicado a veces plasmar con una calificación el desempeño real del docente ya que influyen factores que en ocasiones alteran la realidad como es la simpatía por el profesor o por el contrario si alguien se lleva mal con él. (ED, 08)

Otros estudiantes coinciden con esa creencia:

Que ponen bajas calificaciones a los maestros que les caen mal, que es pérdida de tiempo. (TS, 03)

Que son muy subjetivos, ya que cada quien contesta a conveniencia y en razón de cómo se llevan y les cae el catedrático. (DE, 20)

Que si un profesor les cae mal ponen puros aspectos negativos en la evaluación. (ED, 18)

Que los alumnos solo evalúan de acuerdo a la calificación que les otorga el profesor al finalizar el curso y entre pares académicos no tiene caso la evaluación porque no se conocen. (ED, 26)

Únicamente funcionan para poner malas calificaciones a los profesores que no les caen bien. (DE, 11)

La construcción del instrumento y la escala de medición no son válidas

Los estudiantes dudan de la validez aparente o de *facie* del instrumento; ésta no se refiere a la validez del instrumento sino a lo que superficialmente parece medir, a juicio de los respondientes (Anastasi, 1973). Los cuestionamientos de los estudiantes son en cuanto al contenido de los ítems y la medición del desempeño docente.

Los estudiantes de Ciencias de la Educación fueron los más críticos:

Que sólo sirve para un trámite burocrático, los rangos que manejan no son buenos, son ambiguas las preguntas, la forma que los utiliza la institución ya que si no se evalúa a un profesor lo perjudica. (ED, 02)

Otros estudiantes coinciden con la falta de validez del contenido (aparente) en términos de su ambigüedad y objetividad:

Pues que no son objetivos. (SO, 03)

Que son ambiguos y poco precisos, no evalúan aspectos importantes. (CO, 04)

Que no todos son claros, respecto a los rubros que se evalúan. (CP, 05)

La validez de la escala de medición también fue cuestionada:

Sobre todo que son tediosos y no permiten una verdadera evaluación pues sus índices de evaluación a mi gusto están mal elaborados; además de que no sé qué tanta validez de los resultados, no sólo validez, confiabilidad y aplicación al desempeño de la persona a evaluar. (SO, 04)

Las preguntas no son adecuadas, son muy redundantes, sólo contestas sí o no cuando deberían de ser abiertas para dar opinión del encuestado. (ED, 25)

El cuestionario debería ser más objetivo, evaluar de 0 a 10 es un error, debería ser de 0 a 5. (CP, 22)

Su aplicación no es totalmente anónima

Algunos estudiantes creen que sus respuestas al cuestionario no son del todo anónimas, no se sienten seguros, incluso creen que los profesores pueden tomar represalias:

Que no es muy seguro que sean anónimos, que se tardan mucho y son muy largos, que no siempre se puede calificar los aspectos que nosotros necesitamos. (CO, 17)

Muy malos ya que se supone que esto es confidencial y es todo lo contrario se enteran los catedráticos, si es que ésta es buena o mala hacia su persona (TS, 12)

Que realmente no son anónimos. (TS, 13)

La falta de anonimato les impide a los estudiantes responder con veracidad, se sienten presionados a evaluar positivamente a los profesores aunque no estén totalmente convencidos. Es probable que esta creencia se deba más a lo que externan o insinúan algunos profesores sobre la manera que deben ser evaluados a que realmente sea posible saber cómo respondieron los estudiantes el cuestionario. Hasta donde sabemos, las instituciones universitarias mexicanas (la participante en el presente estudio incluida) respetan el anonimato de los estudiantes, sin embargo algunos estudiantes creen lo contrario:

Que no podemos ser del todo honestos porque los maestros pueden tomar represalias (...). (LI, 09)

Que no califican bien por miedo a represalias. (LI, 08)

Conclusiones

El propósito de este trabajo fue explorar las creencias de estudiantes de las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades de una universidad estatal mexicana, acerca de la evaluación de la docencia, en específico sus fines y sus aspectos positivos y negativos.

Durante la década de los 70 y 80 la investigación sobre la evaluación docente se multiplicó hasta convertirse en uno de los temas más estudiados en el campo de la educación superior. La investigación de ese periodo acumuló suficientes evidencias que señalaban que los instrumentos eran válidos y confiables para medir la calidad del desempeño docente. Sin embargo, el uso de dichos instrumentos con fines sumativos trajo consigo que sus propósitos formativos se distorsionaran. Las políticas de evaluación de la docencia, de alguna manera han concebido a los estudiantes como clientes; su opinión se convirtió en un criterio para promoción y otorgamiento de incentivos salariales. No obstante, la investigación producida en las dos décadas pasadas ha comprobado que los cuestionarios no son una medida válida para evaluar el desempeño docente; que son inexactos, degradantes y mal empleados (Gray & Bergman, 2003); que carecen de una reflexión sistemática sobre la función docente y tienen una exigencia desmesurada para que el docente tenga un comportamiento ideal (Díaz Barriga, 2004). Asimismo que no favorecen la innovación en el aula (Ruskai, 1997). La investigación reciente en México señala que dichos cuestionarios son usados con fines meramente administrativos en la mayoría de las universidades mexicanas y que su uso está ampliamente extendido (Rueda et al., 2010).

Los resultados de este estudio muestran que las creencias de los estudiantes son muy similares a los hallazgos arriba señalados; este grupo cree que la evaluación de la docencia a través de los cuestionarios de evaluación tiene un fin sumativo, de control y supervisión del trabajo del docente en el aula. De manera secundaria los participantes consideran que los fines de la evaluación docente son de tipo formativo, como diagnóstico, retroalimentación y mejora de actividad docente. Por otro lado, pocos estudiantes creen cosas positivas acerca de la evaluación docente, la mayoría tienen una actitud negativa hacia el instrumento y proceso de evaluación docente la cual expresan a través de las siguientes creencias: no sirven pues los resultados no tienen repercusiones, responderlos es muy largo y aburrido, es perder el tiempo; no son válidos: no están adecuadamente contruidos y son sesgados. Asimismo, parece ser que el hecho de responderse en línea puede estar ejerciendo más presión para convertir el acto en algo tedioso y difícil de librarse.

La evaluación de la docencia implica un gasto importante en recursos materiales y humanos de las instituciones y de tiempo de los estudiantes. Sería interesante hacer una investigación de

cuántas miles horas de trabajo administrativo-académico implica y cuántas miles de horas de los estudiantes se emplean para algo que no tiene mucho sentido, que solo contribuye a dar puntos para los incentivos salariales y que casi nada aporta a la mejora de la calidad de la docencia; es solo un medio de control burocrático. Si hasta cuando vamos a un restaurant nos molesta las pequeñas encuestas que nos piden llenar para calificar el servicio, entonces debemos imaginarnos qué tan tedioso es para los estudiantes el responder cinco y hasta ocho encuestas o más al semestre, y para los profesores lo denigrante que cada “servicio docente” (curso) que imparten sea evaluado. No podemos imaginarnos a usuarios de los servicios de un médico, arquitecto o abogado evaluar cada actuación profesional que tengan, parecería absurdo. Si fuese así ¿entonces por qué no nos parece absurdo que se evalúe tan compulsivamente la docencia?

Un debate pendiente es si vale la pena continuar con la política de evaluación de la docencia, de asociar los resultados de la evaluación con los estímulos salariales o si debe servir primordialmente como diagnóstico y retroalimentación para mejorarla. Otro aspecto a debatir es si es conveniente evaluar a los docentes en todos los cursos que imparten semestre a semestre pues su utilidad es dudosa y su costo elevado. El control que busca la institución con la evaluación docentes es relativo, la mayoría de los profesores de las universidades mexicanas son de asignatura, ellos no están sujetos a los programa de estímulos salariales. Bajo esa perspectiva no parece sensato conservar una política tan onerosa y poco útil para retroalimentar el desempeño de los profesores, y que sólo se emplee para conservar un relativo control de la actividad del profesor y asignar incentivos económicos que limitan la innovación y libertad de cátedra. Los docentes universitarios son profesionales calificados, sería sensato dejar de evaluar cada curso que imparten ¿Por qué evaluar a un profesor universitario como si la docencia que imparte fuera el servicio de un restaurant? Las creencias de los evaluadores (estudiantes) señalan que no tiene mucho sentido. Los responsables de las políticas de evaluación de la docencia deberían tomar en cuenta las creencias de los estudiantes y los hallazgos de las investigaciones de la cuarta generación de estudios sobre la evaluación docente que indican que el sistema de evaluación docente basado en los cuestionarios de evaluación es poco útil y válido para mejorar la calidad de la enseñanza. ¿Qué sentido tiene continuar con una política de evaluación docente que no ha mostrado los resultados esperados y que sufre el rechazo de los estudiantes y profesores?

Finalmente, los estudiantes participantes en esta investigación estudiaban carreras de Ciencias Sociales y Humanidades. La propia naturaleza de las disciplinas que estudian fomenta la actitud crítica. Convendría replicar y contrastar las creencias de este grupo con estudiantes de otras carreras como las de ciencias e ingeniería. Los datos de esta investigación fueron recolectados entre los años 2007 y 2008, no obstante parecen vigentes, ya que coinciden en lo general con el sentido administrativo y de control que más recientemente encontró el estudio de Rueda y colaboradores (2010) pero se requiere realizar estudios más amplios que confirmen los resultados de la presente investigación.

Referencias

- Ajzen I. (2006). *Constructing a theory of planned behavior questionnaire: Conceptual and methodological considerations*. Recuperado de <http://people.umass.edu/ajzen/pdf/tpb.measurement.pdf>.
- Anastasi, A. (1973). *Test psicológicos*. Madrid: Aguilar.
- Andersen, S., Fountain, J. & Rutström, E. (2009). *Eliciting beliefs: Theory and experiments*. Working paper, *Copenhagen Business School*. Recuperado de <http://openarchive.cbs.dk/bitstream/handle/10398/7799/wp2009-3.pdf?sequence=1>

- Anglin, P. & Meng, R. (2000). Evidence on grades and inflation at Ontario's universities. *Canadian Public Policy-Analyse de Politiques*, 26(3), 360-368. Recuperado de <http://qed.econ.queensu.ca/pub/cpp/Sep2000/Anglin.pdf>
- Araya, C. & Vargas, E. (2013). Evaluación docente ¿Mecanismo equitativo y confiable o proceso viciado que no cumple con su objetivo? *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 13(1), 1-31. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/contenido-actual/controlador/Article/accion/show/articulo/evaluacion-docente-mecanismo-equitativo-y-confiable-o-proceso-viciado-que-no-cumple-con-su-objetivo.html>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Braskamp, L. & Ory, J. (1994). *Assessing faculty work*. San Francisco: Jossey-Bass
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, especial . Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-canales.html>
- Centra, J. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clayson, D. E. (2005). Within-class variability in student-teacher evaluations: examples and problems. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 3(1), 109-124. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4609.2005.00055.x>
- Clayson, D. E., Frost, T. & Sheffet, M. (2006). Grades and the student evaluation of instruction: A test of the reciprocity effect. *Academy of Management Learning & Education*, 5(1), 52-65. <http://dx.doi.org/10.5465/AMLE.2006.20388384>
- Clayson, D. E. & Haley, D. A. (2011). Are students telling us the truth? A critical look at the student evaluation of teaching. *Marketing Education Review*, 21(2), 101-112. <http://dx.doi.org/10.2753/MER1052-8008210201>
- Coladarci, T. & Kornfield, I. (2007). Rate my professors.com versus formal in-class student evaluations of teaching. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(6). Recuperado de <http://pareonline.net/pdf/v12n6.pdf>
- Damron, J.C. (1996). *Instructor personality and the politics of the classroom*. Recuperado de http://krypton.mnsu.edu/~pkbrando/Damron_politics.html
- De Carvalho Andrade, E. & De Paula Rocha, B. (2012). Factors affecting the student evaluation of teaching scores: Evidence from panel data estimation. *Estudios Económicos*, 42(1), 129-150. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-41612012000100005>
- Díaz Barriga, A. (2004). Evaluación de la docencia. Su generación su adjetivación y sus retos. En M. Rueda (Ed.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 63-75). México: ANUIES.
- Emery, C. Kramer, T. & Tian, R. (2001). Customers vs. products: Adopting an effective approach to business students. *Quality Assurance in Education*, 9(2), 110-115, doi: <http://dx.doi.org/10.1108/09684880110389681>
- Emmons, R. A. (1984). Factor analysis and construct validity of the Narcissistic Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 48, 291-300. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4803_11
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3a ed. (pp. 37-49). Nueva York: Macmillan.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. En L. Darling Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, 20 (pp. 3-56),

- Washington, DC: American Educational Research Association.
<http://dx.doi.org/10.3102/0091732X020001003>
- Fernández, J., Mateo, M. A. & Muñiz, J. (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8 (1), 167-172.
- García Garduño, J.M. (2008). El proceso perverso de la evaluación de la docencia en las universidades: Un balance inicial y apuntes para mejorarlo. *Revista Reencuentro* 53, 9-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005302>
- Gray, M. & Bergman, B. R. (2003). Student teaching evaluations: Inaccurate, demeaning, misused. *Academe*, 89(5). Recuperado de <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2003/SO/>.
- Grimes, P., Millea, M., J. & Woodruff, T. (2004). Grades-who's to blame? Student evaluation of teaching and locus control. *Journal of Economic Education*, 35(2), 129-147. <http://dx.doi.org/10.3200/JECE.35.2.129-147>
- Haskell, R. E. (1997). Academic freedom, tenure, and student evaluation of faculty: Galloping polls in the 21st century. *Educational Policy Analysis Archives*, 5, (6). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/607>
- Iyamu, O. S. & Aduwa-Oglebaen, S. E. (2005). Lecturers' perception of student evaluation in Nigerian Universities. *International Education Journal*, 6(5), 619-625. Recuperado de <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v6n5/Iyamu/paper.pdf>
- Johnson, V. (2002). Teacher course evaluations and student grades: An academic tango. *Chance*, 15, (3). <http://dx.doi.org/10.1080/09332480.2002.10554805>
- Jorm, A. F. (2000). Mental health literacy: public knowledge and beliefs about mental disorders. *British Journal of Psychiatry*, 177, 396-401. <http://dx.doi.org/10.1192/bjp.177.5.396>
- Langbein, L. (2005, marzo). *Management by results: Student evaluation of faculty teaching and the mismeasurement of performance.* Annual Meeting of Public Choice Society, New Orleans, Recuperado de <http://www.pubchoicesoc.org/papers2005/langbein.pdf>
- Liviu, I. Codruța, O. & Zaharien, M. (2009). *Integrating the student feedback in the faculty quality management.* 4th European Quality Assurance Forum, European University Association, 2009, 16-21. Recuperado de http://www.aic.lv/bologna/2010/Sem09-10/EUA_QUA_forum4/Ib.3_-_Zaharie_Ilies_Osoian_Gherghin.pdf
- Luna, E., Rueda, M. & Arbesú, M. I. (2006). Constitución y desarrollo de una red de investigadores sobre evaluación de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 971-994.
- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(1), 25-48. Recuperado de http://www.ijese.com/IJESE_v4n1_Mansour.pdf
- Marsh, H. & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin* 34, 542-552. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167207312313.10>
- McKeachie, W.J. & Kaplan, M. (1996, febrero). Persistent problems in evaluating college teaching. *AAHE Bulletin*, 5-8. Recuperado de http://www.olemiss.edu/depts/vc_academic_affairs/problems.html
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 197-206. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Nisbett, R. E. & DeCamp, W. (1977). The halo effect: evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(4), 250-256. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.35.4.250>

- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pelser, Adam (2010). Beliefs in Reid's theory of perception. *History of Philosophy Quarterly*, 27(4), 359-377. Recuperado de www.baylor.edu/content/services/php/123758.pdf
- Pfefferle W. T. (2010, noviembre 28). The short, brave life of Rate your Students. *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado de <http://wtpfefferle.blogspot.mx/p/november-28-2010-short-brave-life-of.html>
- Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa para la modernización educativa*. México: Autor.
- Rueda, M., Luna, E. García Cabrero, B. & Loredó, J. (2010). La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art6.html
- Ruskai, M. B. (1997). Evaluating student evaluations. *Notices*, 44(3). Recuperado de <http://www.ams.org/notices/199703/page2.html>
- Russell, G. Kelly, S. & Golding, J. (2009). A qualitative analysis of lay beliefs about the aetiology and prevalence of autistic spectrum disorders. *Child: Care, Health and Development*, 36(3), 431–436. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00994.x>
- Salazar, J. (2008). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 67-84. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art5.pdf
- Salazar, J. (2010). Encuesta de satisfacción estudiantil versus cultura evaluativa de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 120-132. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art9.pdf
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Seldin, P. (1993, julio 21). The use and abuse of student ratings of professors. *The Chronicle of Higher Education*, 39, p 40.
- Stone, J. E. (1995). Inflated grades, inflated enrollment and inflated budgets. *Educational and Policy Analysis Archives*, 11(11). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/654>
- Wright, G. Bolger, F & Rowe, G (2002). An empirical test of relative validity of expert and lay judgments of risk. *Risk Analysis*, 22(6), 1107-1122. <http://dx.doi.org/10.1111/1539-6924.00276>

Acerca del Autor

José María García Garduño

Email: josemariagarduno@yahoo.com.mx

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

José María García Garduño estudio el doctorado en educación en la Ohio University. Ha sido profesor en la Universidad Iberoamericana, Universidad Autónoma de Morelos, Universidad Autónoma de Baja California y Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Actualmente es profesor en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Sus intereses de investigación están relacionados con la evaluación de la docencia, curriculum y administración escolar.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 22 Número 15 17^h Marzo 2014

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu.

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** DIE, Mexico
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquin** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Arizona State University
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil
Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil
Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil
Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil
José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal
Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal
Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil
Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal
Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A
Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil
Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal
Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil
Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil