

Estructuración de un Modelo de Evaluación de Desempeño para la Gestión del Curso de Ciencias Contables de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná

Resumen

En el análisis de la literatura, se percibe la necesidad de que sea estructurado un modelo de Evaluación de Desempeño destinado a la gestión interna de cursos superiores. En ese contexto, el objetivo del trabajo consiste en estructurar un modelo de Evaluación de Desempeño para el curso de Ciencias Contables de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná que integre las perspectivas de la evaluación interna y de la externa por medio de la Metodología Multi-criterio de Apoyo a la Decisión Constructivista (MCDA-C). Para atender a los objetivos de la pesquisa, fue realizado un estudio exploratorio, con aplicación de un estudio de caso. La pesquisa se caracteriza como cualitativa en toda la estructuración del modelo. A partir del modelo estructurado, se identificaron: (i) tres grandes áreas que responden por el desempeño general del curso: Enseñanza, Pesquisa y Extensión; (ii) ocho Puntos de Vista Fundamentales, siendo cuatro para el área enseñanza (cuerpo docente, infraestructura, procesos internos y lista de contenidos), dos para el área pesquisa (producción científica y divulgación científica) y dos para el área extensión (proyectos externos y colaboraciones externas); y (iii) 84 indicadores de desempeño a ser considerados en la Evaluación de Desempeño de ese contexto. De esa forma, se concluye que fue posible estructurar un modelo de evaluación para atender a las particularidades del curso de Ciencias Contables.

Palabras clave: Desempeño; Enseñanza Superior; MCDA-C; Ciencias Contables; SINAES.

Sandro César Bortoluzzi

Doctor en Ingeniería de Producción (UFSC), Profesor de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR).

Contato: Via do Conhecimento, Caixa-postal 571, Fraron, Pato Branco, PR, Brasil, CEP: 85503-390.

E-mail: sandro@utfpr.edu.br

Marivânia Rufato da Silva

Especialista en Gestión Contable y Financiera (UTFPR), Contadora en la Contabilize – Contabilidad, Asesoría y Auditoría. **Contato:** Rua Tamoio, 1657, Trevo da Guarani, Pato Branco, PR, Brasil, CEP: 85501-070.

E-mail: marivania@contabilizepr.com.br

Sandra Rolim Ensslin

Doctora en Ingeniería de Producción (UFSC), Profesora de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC).

Contato: Campus Universitário, Caixa Postal 476, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil, CEP: 88040-900.

E-mail: senssln@gmail.com

Leonardo Ensslin

Posdoctorado en Ingeniería de Producción (Lancaster University), Profesor de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). **Contato:** Rua Tamoio, 1657, Trevo da Guarani, Pato Branco, PR, Brasil, CEP: 85501-070.

E-mail: leonardoenssln@gmail.com

1. Introducción

En el Brasil, gran parte de los cursos superiores de graduación deja de evaluar el desempeño por medio de un sistema de evaluación que contemple los objetivos internos y externos. De esa forma, los gestores administran sus cursos, teniendo como base solamente los indicadores de desempeño utilizados por los órganos reguladores externos, o sea, en muchos casos, dejan de evaluar factores de gran relevancia (Piratelli & Belderrain, 2010).

Se destaca que, para atender a las necesidades de gestión de los cursos de graduación, se hace necesario que se estructure un modelo de Evaluación de Desempeño (AD) que atienda a las particularidades del contexto decisorio y que considere la complejidad de evaluar el desempeño. De esa forma, un modelo de AD necesita contemplar todos los factores del contexto, incluyendo informaciones cualitativas y cuantitativas; aspectos objetivos y subjetivos; las relaciones de poder entre los grupos involucrados en el proceso; los conflictos de valores y objetivos de los grupos interesados en la decisión (Bortoluzzi, Ensslin & Ensslin, 2011; Bortoluzzi, Ensslin & Ensslin, 2010a; Bortoluzzi, Ensslin & Ensslin, 2010b; Ensslin, Montibeller & Noronha, 2001; Montibeller, Belton, Ackermann & Ensslin, 2008; Montibeller & Belton, 2009;).

En ese contexto, surge la pregunta que orienta esta pesquisa: “¿Cuáles son los indicadores de desempeño que deben ser considerados en un modelo de Evaluación de Desempeño para el curso superior de Ciencias Contables, considerando las particularidades del contexto decisorio?” Para responder a la pregunta de pesquisa, se presenta como objetivo general del trabajo que se estructure un modelo de Evaluación de Desempeño para el curso de Ciencias Contables de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR), que considere las percepciones del decisor por medio de la Metodología Multi-criterio de Apoyo a la Decisión Constructivista (MCDA-C).

A fin de alcanzar el objetivo general propuesto, se seleccionó como instrumento de intervención la Metodología Multi-criterio de Apoyo a la Decisión Constructivista, siendo que, por medio de esa herramienta, será posible: (i) identificar los objetivos a ser perseguidos por el curso de graduación; (ii) identificar las dimensiones que responden por el desempeño del curso; (iii) construir los indicadores de desempeño para medir los objetivos del curso.

El presente trabajo se justifica en los siguientes puntos: (i) contribuye con la comunidad científica al desarrollar una pesquisa dirigida al tema de Evaluación de Desempeño del enseñanza superior; (ii) contribuye con la comunidad académica por presentar un estudio de caso con aplicación de la metodología MCDA-C; y (iii) contribuye con el tema de Evaluación de Desempeño de la enseñanza superior por aplicar una metodología consolidada científicamente para que se estructure un modelo de evaluación multi-criterio, que considera las particularidades del contexto decisorio.

Además de los aspectos introductorios presentados, el trabajo está organizado en las siguientes secciones: (i) referencial teórico; (ii) metodología de pesquisa; (iii) resultados de la pesquisa; y (iv) consideraciones finales.

2. Referencial teórico

La educación, principalmente la de nivel superior, presenta un importante papel social: contribuir no solamente para el desarrollo económico, sino también para el desarrollo humano, formando profesionales éticos y competentes, capaces de construir conocimientos científicos relevantes. Así, además de considerar la calidad de la enseñanza, la evaluación educacional también debe contemplar en sus análisis si las expectativas de la sociedad están siendo cumplidas (Sobrinho, 2008).

En ese contexto, surge la necesidad de evaluar el desempeño de los cursos en las Instituciones de Enseñanza Superior (IES). No obstante, primero, se hace necesario discurrir sobre el proceso de evaluación externa a que los cursos superiores son sometidos, pues el proceso de evaluación de la enseñan-

za superior en el Brasil pasó por grandes mudanzas en las dos últimas décadas, principalmente a fin de ajustarse a las alteraciones que ocurrieron en el contexto de la educación superior (Polidori, 2009).

En nuestro País, de acuerdo con Polidori (2009, p. 444), los procesos de evaluación educacional pueden ser divididos en cuatro ciclos:

Primer ciclo (1986 a 1992) – varias iniciativas de organización de un proceso de evaluación, y la existencia de evaluaciones aisladas en el país no constituyéndose en una evaluación de carácter nacional (PARU, GERES); Segundo ciclo (1993 a 1995) – denominado de formulación de políticas. Instalación del Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB);

Tercer ciclo (1996 a 2003) – denominado de consolidación o implementación de la propuesta gubernamental. Ocurrió el desarrollo del Examen Nacional de Cursos (ENC), el *Provão* (Examen final de comprobación de nivel), y el de la Evaluación de las Condiciones de Oferta (ACO), la cual pasó, posteriormente, a ser llamada Evaluación de las Condiciones de Enseñanza (ACE). Por fin, hubo, también, algunos Decretos para reglamentar y organizar la evaluación de las IES;

Cuarto ciclo (2003 la actual) – denominado de construcción de la evaluación emancipatoria, con la implantación del SINAES en una propuesta de desarrollar una evaluación formativa y que considerase las especificidades de las IES del país.

En el primer ciclo, se percibe que no hay un proceso estructurado de evaluación educacional en nivel nacional, siendo que los dos procesos que se destacaron en ese período fueron el Programa de Evaluación de la Reforma Universitaria (PARU) y la propuesta de evaluación del Grupo Ejecutivo de la Reforma de la Educación Superior (GERES).

En 1993, en el segundo ciclo, fue creado el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB). El PAIUB tenía como foco la propia institución, siendo que la adhesión era de carácter voluntario. El programa pretendía la creación de una comisión de evaluación en cada institución, que elaboraría un proyecto de autoevaluación, basado en la autorregulación. El PAIUB llegó a ser desarrollado por algunas universidades, pero fue extinto cuando fue hecha la adopción del Examen Nacional de Cursos (Barreyro & Rothen, 2006).

El tercer ciclo inicia con la implantación del Examen Nacional de Cursos, conocido como *Provão* (Examen Final). Este era un examen hecho anualmente y obligatorio para todos los estudiantes concluyentes de cursos superiores, condicionando la recepción de diplomas. La mayor crítica que el programa recibió fue en relación a ser un proceso de evaluación de las IES, utilizando solamente los resultados del desempeño de los alumnos, visto que, de acuerdo con el resultado de la prueba realizada por los discentes, la Institución de Enseñanza Superior recibía un concepto que variaba de “A” a “E”, donde “A” era el “mejor” y “E” el “peor” resultado (Polidori, 2009).

Todavía en ese ciclo, fueron introducidas otras formas de evaluación, pero de menor divulgación y solamente de carácter regulatorio, entre ellas: las Evaluaciones de las Condiciones de Enseñanza (ACE) que regulaban el reconocimiento o renovación de reconocimiento de cursos, y la evaluación para credenciar de Instituciones de Enseñanza Superior (IES) nuevas o re-credenciado de IES activas. En ese mismo período, ocurrió la aprobación de la Ley de Directrices y Bases (LDB), determinando que la autorización de funcionamiento de instituciones y el reconocimiento de cursos serian por plazos limitados y vinculados a la realización de evaluaciones (Barreyro & Rothen, 2006).

El cuarto ciclo se inicia en 2003 con la implantación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) y sigue hasta hoy. Ese sistema, conforme Art. 1º de la Ley n.º 10.861/2004 visa a la mejoría de la calidad, el control de la expansión de oferta, el aumento de la eficacia y efectividad, y la profundización de los compromisos y responsabilidades sociales de las Instituciones de Enseñanza Superior.

Para alcanzar sus objetivos, el sistema parte de tres pilares: (i) autoevaluación y evaluación externa de las Instituciones de Enseñanza Superior; (ii) evaluación de los cursos de Graduación; y (iii) Evaluación del Desempeño de los Estudiantes de la Educación Superior.

El primer pilar, la evaluación de las Instituciones de Enseñanza Superior, se realiza por los procesos de autoevaluación y evaluación externa y contempla diez dimensiones evaluativas: (i) la misión y el Plan de Desarrollo institucional (PDI) – verifica la misión de la institución y si las propuestas constantes en el PDI están siendo implementadas de forma adecuada al funcionamiento de los cursos; (ii) la política para la enseñanza, la pesquisa, la posgraduación, la extensión – describe la organización didáctico-pedagógica, la formación curricular y verifica los procedimientos para estímulo a la producción académica; (iii) la responsabilidad social de la institución – analiza su contribución a la inclusión social, al desarrollo económico y social, y su relación con el sector público, privado y del mercado de trabajo; (iv) la comunicación con la sociedad – examina como está la divulgación de la imagen de la institución ante la sociedad y los procesos de comunicación internos y externos; (v) las políticas de personal – verifica las carreras del cuerpo docente y del cuerpo técnico-administrativo, su perfeccionamiento, desarrollo profesional y sus condiciones de trabajo; (vi) la organización y gestión de la institución – describe el funcionamiento y representatividad de los colegiados, y la participación de los segmentos de la comunidad universitaria en los procesos decisorios; (vii) infraestructura física – verifica toda la infraestructura de enseñanza y de pesquisa, biblioteca, recursos de información y comunicación; (viii) planificación y evaluación – analiza especialmente los procesos, resultados y eficacia de la autoevaluación institucional; (ix) políticas de atendimento a los estudiantes – verifica el acompañamiento a los egresos y el atendimento pedagógico a los estudiantes; (x) sostenibilidad financiera – describe las políticas de captación y aplicación de recursos teniendo en vista la continuidad de los compromisos en la oferta de la educación superior. Analizándose la propuesta que el sistema presenta para evaluación interna y externa de las IES, resulta claro que el SINAES pretende ir además de la regulación y control burocrático de las Instituciones de Enseñanza Superior. Por intermedio del SINAES, el gobierno pretende actuar de forma educativa, ofreciendo apoyo para que las IES puedan ejecutar la autoevaluación, mejorar sus procesos de gestión y la calidad de los servicios prestados (Rothen, 2006).

El segundo pilar, la evaluación de los cursos superiores, de acuerdo con la Ley n.º 10.861/2004, ten por objetivo verificar las condiciones de enseñanza ofrecidas a los estudiantes identificando (i) el perfil del cuerpo docente; (ii) la calidad de las instalaciones físicas; y (iii) la organización didáctico-pedagógica del curso de graduación.

El tercer pilar, la evaluación de desempeño de los estudiantes de la enseñanza superior, es realizado por la aplicación del Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE). El test, que une cuestiones de conocimientos generales y específicos, es aplicado a una muestra de alumnos cada tres años, al final del primero y del último año de curso, a fin de verificar la evolución del conocimiento o el “valor agregado” por la institución en las habilidades y competencias del estudiante (Verhine, Dantas & Soares, 2006).

Cada uno de los pilares del sistema y sus dimensiones evaluativas se desdoblan en indicadores que posibilitan la Evaluación de Desempeño. Como el foco de este trabajo es la Evaluación de Desempeño de un curso superior, se presentan, en la Figura 1, las variables/indicadores del segundo pilar, evaluación de los cursos de graduación, agrupados en las tres dimensiones que lo componen.

Variables Dimensión 1: Organización Didáctico Pedagógica	
1	Implementación de las políticas institucionales constantes del Plano de Desarrollo Institucional
2	Autoevaluación del curso
3	Actuación del coordinador del curso
4	Objetivos del curso
5	Perfil del egreso
6	Número de vagas
7	Contenidos curriculares
8	Metodología
9	Atendimiento al discente
10	Estímulo a actividades académicas
11	Contrato de Prácticas supervisado y práctica profesional
12	Actividades complementarias
Variables Dimensión 2: Cuerpo Docente	
1	Composición del NDE (Núcleo Docente Estructurador)
2	Titulación y formación académica del NDE
3	Régimen de trabajo del NDE
4	Titulación y formación del coordinador del curso
5	Régimen de trabajo del coordinador del curso
6	Composición y funcionamiento del colegiado de curso o equivalente
7	Titulación del cuerpo docente
8	Régimen de trabajo del cuerpo docente
9	Tiempo de experiencia de magisterio superior o experiencia del cuerpo docente
10	Número de plazas anuales autorizadas por "docente equivalente a tiempo Integral"
11	Alumnos por grupo en disciplina teórica
12	Número medio de disciplinas por docente
13	Pesquisa y producción científica
Variables Dimensión 3: Instalaciones Físicas	
1	Sala de profesores y sala de reuniones
2	Gabinetes de trabajo para profesores
3	Salas de clases
4	Acceso de los alumnos a los equipamientos de informática
5	Registros académicos
6	Libros de la bibliografía básica
7	Libros de la bibliografía complementaria
8	Periódicos especializados, indexados y corrientes
9	Laboratorios especializados
10	Infraestructura y servicios de los laboratorios especializados

Figura 1. Indicadores/variables utilizadas por el sistema SINAES para evaluar el desempeño de los cursos de graduación

Fuente: Ministerio de Educación.

Por lo expuesto, se verifica que las dimensiones evaluadas por el Ministerio de la Educación por medio del sistema SINAES son importantes en el contexto de una institución de enseñanza, pero se cree que existan otros aspectos a ser considerados en la evaluación de desempeño de un curso superior, principalmente los aspectos particulares de cada curso de graduación en el contexto en que está inserido.

Se percibe que la evaluación educacional es un proceso bastante discutido en el Brasil, sea por órganos reguladores, por las instituciones de enseñanza o por la sociedad en general. En el contexto de la evaluación educacional, se encuentran, en la literatura, pesquisas con foco en el sistema SINAES (Giolo, 2008; Limana, 2008; Polidori, Marinho-Araújo & Barreyro, 2006; Reis, Silveira & Ferreira, 2010; Rodrigues, Ribeiro & Silva, 2006; Sobrinho, 2008; Vieira & Freitas, 2010).

No obstante, se percibe que pocos trabajos en la literatura abordan la Evaluación de Desempeño de los cursos de graduación. Sin embargo, se resalta que, a pesar de que pocos trabajos aborden el tema, la Evaluación de Desempeño es una importante herramienta de gestión para las organizaciones, y esa afirmación no es diferente para los cursos de graduación de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES). No obstante, el proceso de evaluación educacional es complejo, pues involucra, además de diversas variables de difícil mensuración e integración, diversos intereses de muchas partes interesadas (Barreyro & Rothen, 2006).

Adicionalmente, se identifican en la literatura diferentes conceptos de Evaluación de Desempeño. En ese contexto, cumple esclarecer la afiliación teórica de esta pesquisa en lo que atañe al concepto de Evaluación de Desempeño Organizacional (ADO), que es el proceso de gestión utilizado para construir, fijar y diseminar conocimientos por medio de la identificación, organización, mensuración e integración de los aspectos necesarios y suficientes para medir y administrar el desempeño de los objetivos estratégicos de un determinado contexto de la organización (Ensslin & Ensslin, 2009). Para efecto de este trabajo, el concepto de Evaluación de Desempeño se restringe a contextos organizacionales, o sea, a ambientes involucrando múltiples actores con diferentes grados de poder, objetivos e intereses no bien conocidos, usualmente confrontantes e insatisfacciones con orígenes no bien identificados para los propios actores involucrados (Ensslin & Ensslin, 2009).

3. Metodología de pesquisa

En esta sección, se presenta (i) el encuadramiento metodológico; y (ii) los procedimientos para la construcción del modelo.

3.1 Encuadramiento metodológico

En relación a la naturaleza del objetivo, este estudio se caracteriza como exploratorio, pues busca proporcionar mayor familiaridad con el problema con vistas a tornarlo más explícito (Gil, 1999). Se pueden percibir las características exploratorias de la pesquisa, en el desarrollo de la fase de estructuración del modelo, en que, por medio de la interacción del facilitador con el coordinador del curso de Ciencias Contables (decisor), se generó mayor conocimiento sobre el contexto, tornándolas preocupaciones en relación al desempeño del curso más explícitas.

En lo referente a la naturaleza del trabajo, se caracteriza como práctico, por medio de un estudio de caso. Una pesquisa práctica como la del estudio de caso surge de la necesidad de que se comprendan fenómenos sociales complejos, preservando las características de la vida real (Yin, 2005). Como modalidad de pesquisa, el estudio de caso visa a la investigación de un caso específico, delimitado y contextualizado en tiempo y lugar para la búsqueda de informaciones (Ventura, 2007). Se optó por ese delineamiento de la pesquisa, considerando que el desempeño de un curso superior es un fenómeno complejo, pues se presentan diversos actores involucrados, con intereses y objetivos distintos. Como el objetivo de un estudio de caso no es la construcción de conocimiento generalizado sobre el asunto en cuestión, sino, comprender la realidad del contexto evaluado, se percibe que esa práctica de pesquisa es compatible con la visión de conocimiento y paradigma científico adoptados en este trabajo. Así, se elaboró el modelo de Evaluación de Desempeño específico para el Curso de Ciencias Contables de acuerdo con las particularidades de ese contexto, por medio de la interacción directa con el coordinador del curso.

En relación a la colecta de datos e instrumentos utilizados para ese proceso, fueron utilizados datos primarios, colectados por medio de entrevistas, y secundarios, que tuvieron como instrumento de pesquisa el análisis documental (Richardson, 2008). En la pesquisa, los datos primarios fueron obtenidos por entrevistas efectuadas con el coordinador del curso para estructurar el modelo de Evaluación de Desempeño. Los datos secundarios consultados para la estructuración del modelo fueron el Proyecto Pedagógico del Curso y también las leyes que rigen los procesos de evaluación de la enseñanza superior brasileña.

En lo que se refiere al abordaje del problema, la pesquisa se caracteriza como cualitativa (Richardson, 2008), pues se realizó solamente la fase de estructuración del modelo.

3.2 Procedimientos para construcción del modelo

Según Ensslin *et al.* (2010, p. 128), la consolidación de la MCDA-C como instrumento científico de gestión ocurre a partir de la década de 1980. Las bases científicas de la metodología MCDA-C surgen con la publicación de los trabajos de Roy (1996) y Landry (1995) al definir los límites de la objetividad para los procesos de apoyo a la decisión; de los trabajos de Skinner (1986) y de Keeney (1992) al reconocer que los atributos (objetivos, criterios) son específicos al decisor en cada contexto.

La diferencia entre la MCDA-C y las metodologías MCDA tradicionales reside principalmente en el hecho de la MCDA tradicional restringir el apoyo a la decisión en dos etapas: la primera de formulación y la otra de evaluación para seleccionar, según un conjunto definido de objetivos (con poca o ninguna participación del decisor), cuál, de entre las alternativas previamente establecidas, es la mejor (óptima) (Ensslin *et al.*, 2010). Según los autores, la lógica de pesquisa de la MCDA tradicional es la racionalista deductiva, mientras que la MCDA-C utiliza una lógica de pesquisa constructivista mixta (inductiva y deductiva).

Según Roy (1994, 1996, 2005), se clasifican los investigadores en MCDA en dos grupos: aquellos que asumen un posicionamiento racionalista y aquellos que adoptan el constructivismo como lógica de investigación. Sin embargo, incluso entre los adeptos de la visión constructivista, muchos presentan dificultades para poner en operación la etapa de estructuración en una forma que reconozca los límites de la objetividad. Según Ensslin *et al.* (2010), este contexto estimuló a algunos autores que, en sus instrumentos de pesquisa, contemplan y priorizan esa etapa a designarla por MCDA-C para enfatizar la diferencia de la lógica de pesquisa. El uso de esa designación puede ser verificado en Bana y Costa; Ensslin; Corrêa; Vansnick, (1999); Ensslin, Dutra y Ensslin (2000); Bortoluzzi, Ensslin y Ensslin (2010c); Albuquerque (2011); Lacerda; Ensslin y Ensslin, (2011a); Lacerda; Ensslin y Ensslin, (2011b), entre otros.

En ese contexto y por afiliarse las convicciones y conceptos de la MCDA-C, el presente trabajo fue construido por medio de la Metodología Multi-criterio de Apoyo a la Decisión Constructivista (MCDA-C), que se divide en tres fases principales, demostradas en la Figura 2: (i) la de la estructuración; (ii) la de la evaluación; y (iii) la de elaboración de recomendaciones.

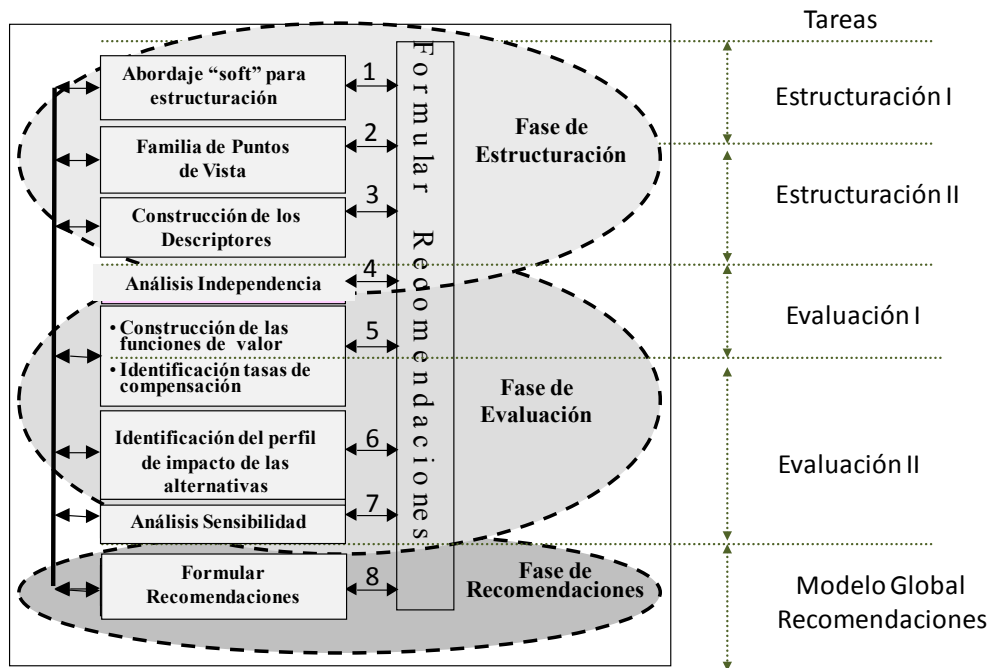


Figura 2. Flujo de actividades de la Metodología MCDA-C

Fuente: Adaptado de Ensslin, Montibeller, Noronha (2001).

Se resalta que la presente pesquisa realizó sólo la fase de estructuración del modelo de Evaluación de Desempeño, siendo que las etapas realizadas de la pesquisa son descritas en los ítems 3.2.1, 3.2.2 y 3.2.3.

3.2.1. Contextualización

Esa etapa tiene por objetivo explicar el contexto y construir un grado de entendimiento del ambiente que permita delimitar lo que pertenece al problema y lo que está fuera. La *Contextualización* se inicia por la identificación del contexto decisorio en el cual son presentados los actores, o sea, aquellos que participan, directa o indirectamente, del proceso en que se realiza la gestión. Los actores de ese proceso son: el decisor; el facilitador; los intervinientes; y los actuados. En la secuencia, se debe definir el rótulo para el problema, que consiste en elaborar su enunciado, y debe contener el foco principal del trabajo, indicando el propósito a ser alcanzado.

3.2.2. Estructura Jerárquica de Valor

En esa etapa, el facilitador anima al decisor a hablar de forma abierta sobre el contexto, recomendándose que se realice con el menor número de interrupciones posibles. Con base en eso, el facilitador extrae un conjunto de informaciones correspondientes a las preocupaciones y a los valores del decisor y propiedades del contexto. A esas informaciones se denominan Elementos Primarios de Evaluación (EPAs), que representan los aspectos juzgados como esenciales por el decisor y forman parte del conjunto de elementos que fundamentan las dimensiones que él tiene en cuenta al evaluar el contexto. Están, no obstante, aún en una forma demasadamente resumida. La próxima etapa entonces consiste en expandir esas informaciones para transformarlas en conceptos. Eso es realizado incentivando al decisor para que hable sobre cuál es la dirección de preferencia que él busca con cada uno de los EPAs, así como que hable sobre cuál es la consecuencia de no alcanzar ese propósito. Se tiene ahora un conjunto inmenso de informaciones en la forma de direcciones de preferencias buscadas en el contexto. Esas informaciones son ahora agrupadas por conte-

nido o área de preocupación (Ensslin *et al.*, 2001). Cada área de preocupación es entonces compuesta por un conjunto de conceptos. Para expandir su entendimiento para cada una de esas, es construido un mapa cognitivo (Eden, 1988). Cada mapa es entonces desmembrado en sus *clústeres* constituyentes y esta estructura se transforma en una Estructura Jerárquica de Valor (Ensslin *et al.*, 2001; Keeney, 1992).

3.2.3. Construcción de los Descriptores

La Estructura Jerárquica de Valor representa en su parte superior los objetivos estratégicos o dimensiones estratégicas del decisor para el contexto que en la metodología MCDA-C son denominados Puntos de Vista Fundamentales-PVF. Sus ramificaciones inferiores explican qué funciones tácticas y más abajo qué actividades operacionales explican los objetivos estratégicos. De esa forma, evidenciado el alineamiento entre los objetivos estratégicos y los operacionales, falta medir, y eso es realizado en esta etapa. Los mapas cognitivos en sus conceptos más medios proporcionan la información de qué propiedad del contexto que se debe medir su desempeño (Bana & Costa *et al.*, 1999). Con el propósito de explicitar las preferencias del decisor, en esta escala ordinal construida, se debe ahora especificar los niveles de referencia. El nivel inferior será denotado por Neutro y el superior por Bueno (Ensslin *et al.*, 2001). Con esa información, se encierra el proceso de construcción del entendimiento cualitativo en la metodología MCDA-C.

4. Resultados

En esta sección, son presentados los resultados de la pesquisa realizada en el Curso Superior de Ciencias Contables de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR). La sección está organizada de la siguiente forma: (i) contextualización; (ii) estructura jerárquica de valor; (iii) construcción de los descriptores; y (iv) comparación entre el sistema SINAES y el modelo de Evaluación de Desempeño estructurado por medio de la MCDA-C.

4.1 Contextualización

El estudio de caso se realizó en el Curso Superior de Ciencias Contables de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. En las entrevistas con el coordinador del curso, que es el responsable por su gestión, se buscó verificar el funcionamiento del curso de graduación y la forma por la cual se realiza la gestión. Fue percibido que, actualmente, este cuenta con los procesos de evaluación de los órganos externos, que son esporádicos, e internamente presenta sólo proceso de evaluación de los docentes por los discentes. De esa forma, se percibe la necesidad de un instrumento de gestión que informe el desempeño actual del curso en los criterios juzgados importantes para el contexto y que también posibilite la elaboración de estrategias que permitan mejorar el desempeño del curso.

Después de entender ese proceso de gestión, fueron identificados los actores que, directa o indirectamente, influyen el proceso decisorio, conforme presentado en la Figura 3.

Decisor	Coordinador del Curso
Facilitadores	Autores del trabajo
Intervinientes	Dirección del Campus, Director de Enseñanza; Jefe de Departamento y Profesores del Curso.
Actuados	Académicos del Curso

Figura 3. Actores involucrados en el proceso de evaluación de desempeño del curso

Fuente: Datos de la pesquisa.

El decisor, el coordinador del curso, fue el actor que participó activamente de todo el proceso de estructuración del modelo, pues él es la persona que responde por su desempeño, siendo que sus percepciones y valores deben ser considerados en todo el proceso. El facilitador, los autores de la pesquisa, fueron las personas responsables por el desarrollo de la metodología en el contexto seleccionado. Los intervinientes fueron la dirección del campus, el director de enseñanza, el gerente de departamento y los demás profesores del curso, siendo que estos no participaron activamente de la estructuración del modelo, mas influncian el decisor. Los actuados son los académicos del curso, pues son considerados por el decisor, pero no tienen influencia directa.

Con los actores definidos, fue identificado junto con el decisor el rótulo que mejor identifica el problema: Evaluación de Desempeño de la gestión del Curso Superior de Ciencias Contables de la UTFPR.

4.2 Estructura Jerárquica de Valor

La construcción de la Estructura Jerárquica de Valor inicia con la identificación de los Elementos Primarios de Evaluación (EPAs). Ese proceso de identificación de los EPAs aconteció por medio de entrevistas con el Coordinador del Curso, en que se buscó motivar al decisor a hablar sobre todos los aspectos que considera importante y que, directa o indirectamente, causa impacto en el desempeño del curso de Ciencias Contables y también por la consulta de documentos internos y por la legislación sobre evaluación de los cursos superiores de graduación. Después de identificados los EPAs, se procedió a la ampliación del conocimiento del contexto por la transformación de cada EPA en uno o más conceptos orientados a la acción. Los conceptos también son construidos por medio de las entrevistas, siendo que se solicitó al decisor que hablase detalladamente sobre cada EPA relacionado anteriormente. En esa etapa, se buscó identificar lo que sería un buen desempeño para cada EPA, el desempeño pretendido, y lo que sería el peor desempeño, el mínimo aceptable. Los puntos suspensivos (...) en cada concepto son lo que separa el polo pretendido del opuesto psicológico y son leídos como “en vez de”.

En la Figura 4, se presentan ejemplos de Elementos Primarios de Evaluación con su respectivo concepto orientado a la acción.

EPAs	Conceptos
1. Titulación de los docentes	1 - Tener mayor cantidad de docentes con titulación de doctor... comprometer el desempeño de las aulas y la productividad en pesquisa.
2. Asiduidad de los docentes	2 - Garantizar asiduidad de los docentes en las clases... no conseguir trabajar todo el contenido programado y causar insatisfacción del alumno.
3. Tiempo disponible de los docentes	3 - Garantizar que los docentes estén disponibles todas las horas para las cuáles fueron contratados... no contar con sus participaciones en las decisiones del curso.
4. Experiencia práctica de los docentes fuera de la sala de aula	4 - Posibilitar medios para que los docentes vivan la práctica contable... no conseguir interconectar la teoría a la práctica en la enseñanza.
5. Participación de los docentes en las actividades del curso	5 - Asegurar que todos los docentes participen de las actividades desarrolladas en el curso... no aprovechar las diferentes capacidades de los docentes.

Figura 4. Ejemplos de los Elementos Primarios de Evaluación y Conceptos Orientados a la Acción

Fuente: Datos de la pesquisa.

En ese proceso, por medio de las entrevistas con el decisor y del análisis de la legislación que rige el funcionamiento del curso, fueron identificados 78 Elementos Primarios de Evaluación (EPAs) y 96 conceptos orientados a la acción.

Con la construcción de los conceptos, se tornaron más explícitas las preocupaciones del decisor en relación al desempeño del curso. De esa forma, fue posible agrupar los conceptos en grandes áreas de preocupación, conforme presentado en la Figura 5.

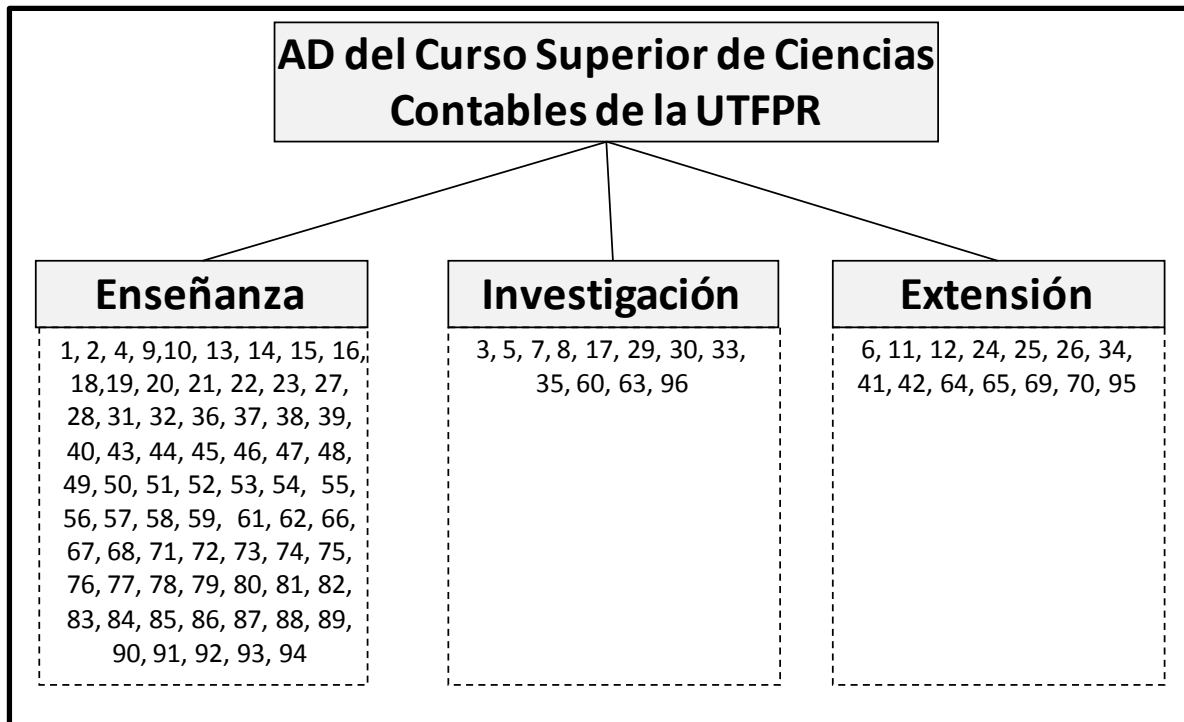


Figura 5. Agrupamiento de los Conceptos en Grandes Áreas de Preocupación

Fuente: Datos de la pesquisa.

Se percibe que las tres grandes preocupaciones que responden por el desempeño del curso son Enseñanza, Pesquisa y Extensión. Esas tres grandes áreas pueden ser descompuestas en un nivel posterior. Para eso, son leídos los conceptos de cada área, con el objetivo de verificar los conceptos que presentan la misma preocupación estratégica para el decisor. Con ese proceso, se establecen los Puntos de Vista Fundamentales (PVFs).

En la Figura 6, se muestran los conceptos agrupados en PVFs, en las grandes áreas de preocupación.

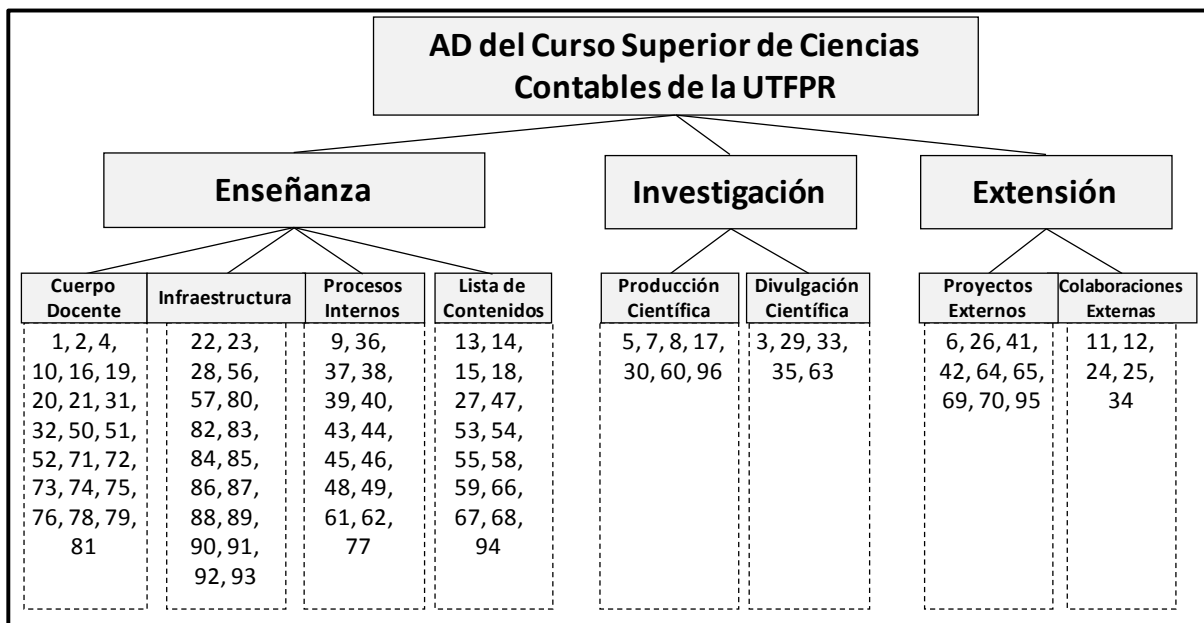


Figura 6. Agrupamiento de los Conceptos en los Puntos de Vista Fundamentales (PVFs)

Fuente: Datos de la pesquisa.

Se percibe que la preocupación “enseñanza” es respondida por cuatro áreas: “cuerpo docente, infraestructura, procesos internos y lista de contenidos curricular”. La preocupación “pesquisa” es respondida por “producción científica y divulgación científica” y la preocupación “extensión” por proyectos externos y colaboraciones externas.

A partir de ese agrupamiento de los conceptos en los ocho PVFs, se pueden construir los mapas de relaciones medios-fines o mapas cognitivos. La elaboración de los mapas de relaciones medios-fines es la próxima etapa en la estructuración del modelo. En esa etapa, se relacionan los conceptos de cada PVF en forma de mapa, donde, en la base, se encuentran los conceptos medios o preocupaciones operacionales y, en el punto más alto, se encuentran los conceptos fines o preocupaciones estratégicas.

En este estudio, fueron elaborados 10 Mapas de Relaciones Medios-Fines. No obstante, se presenta, en la Figura 7, solamente el mapa “Cuerpo Docente” para fines de ilustración del proceso desarrollado.

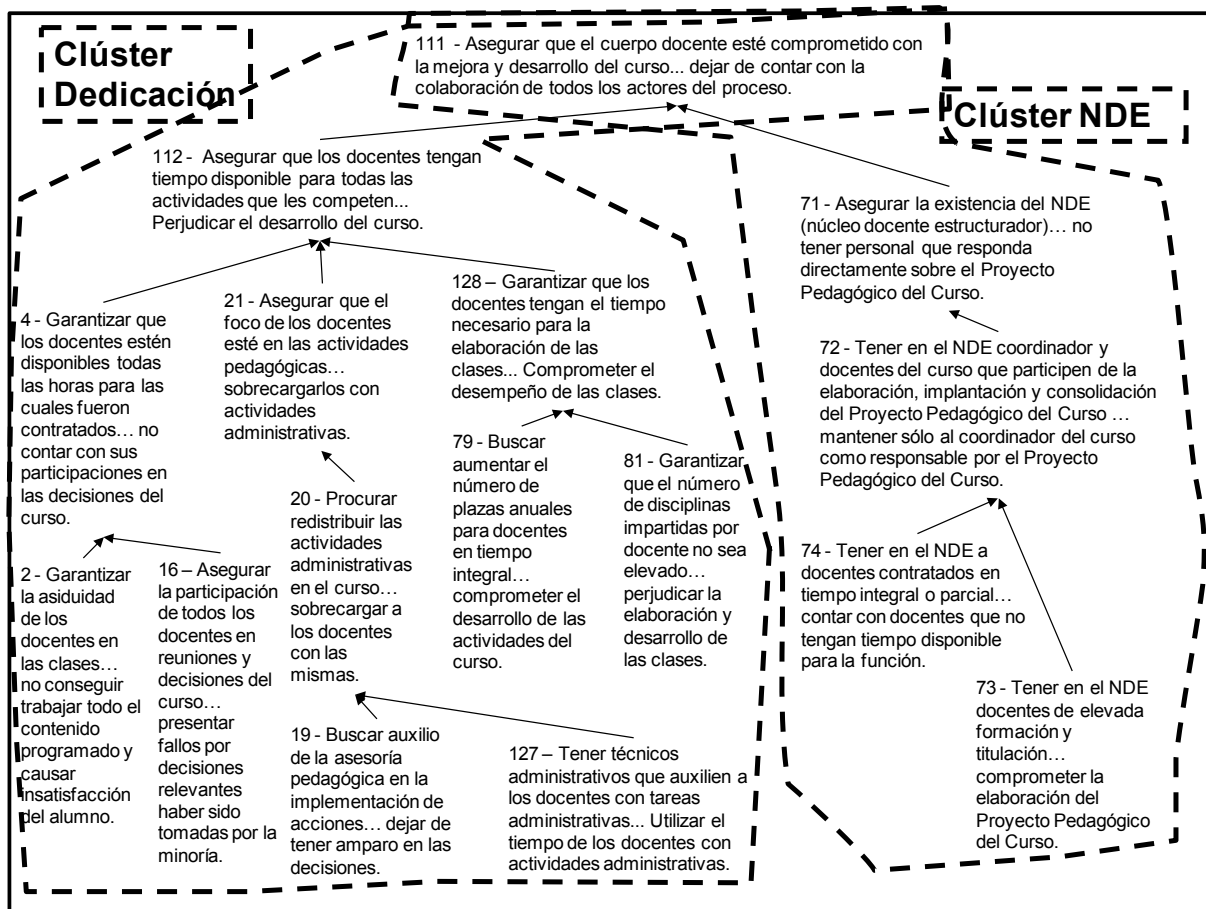


Figura 7. Mapa de Relaciones Medios-Fines del PVF “Cuerpo Docente”

Fuente: Datos de la pesquisa.

Conforme se verifica en la Figura 4, el mapa del PVF “cuerpo docente” presenta dos *clústeres*: el primero, con aspectos de la “dedicación” del cuerpo docente; y el otro, con aspectos del “Núcleo Docente Estructurador (NDE)”. El mapa cognitivo permitió construir conocimiento no decisorio sobre los objetivos estratégicos del curso y consecuentemente identificar los objetivos operacionales que deben ser perseguidos para alcanzar los objetivos estratégicos.

4.3 Construcción de los Descriptores

En esa etapa, es hecha la transcripción de los mapas de relaciones medios-fines para la Estructura Jerárquica de Valor y la construcción de los descriptores. La construcción de los descriptores y de los niveles de impacto es basada en las informaciones de los mapas de relaciones medios-fines. Los polos opuestos de los mapas ayudan a definir el nivel de impacto más bajo de un descriptor, y los polos presentes ayudan a definir lo que el decisor entiende por el nivel de excelencia. De esa forma, el concepto ayuda a construir la escala para los descriptores (Ensslin *et al.*, 2001).

En ese proceso de transición, fueron identificados 84 indicadores de desempeño. Así, en función de que el modelo sea extenso, se presenta en la Figura 8 la Estructura Jerárquica de Valor del PVF “producción científica” y Punto de Vista Elemental (PVE) “producción científica docente”.

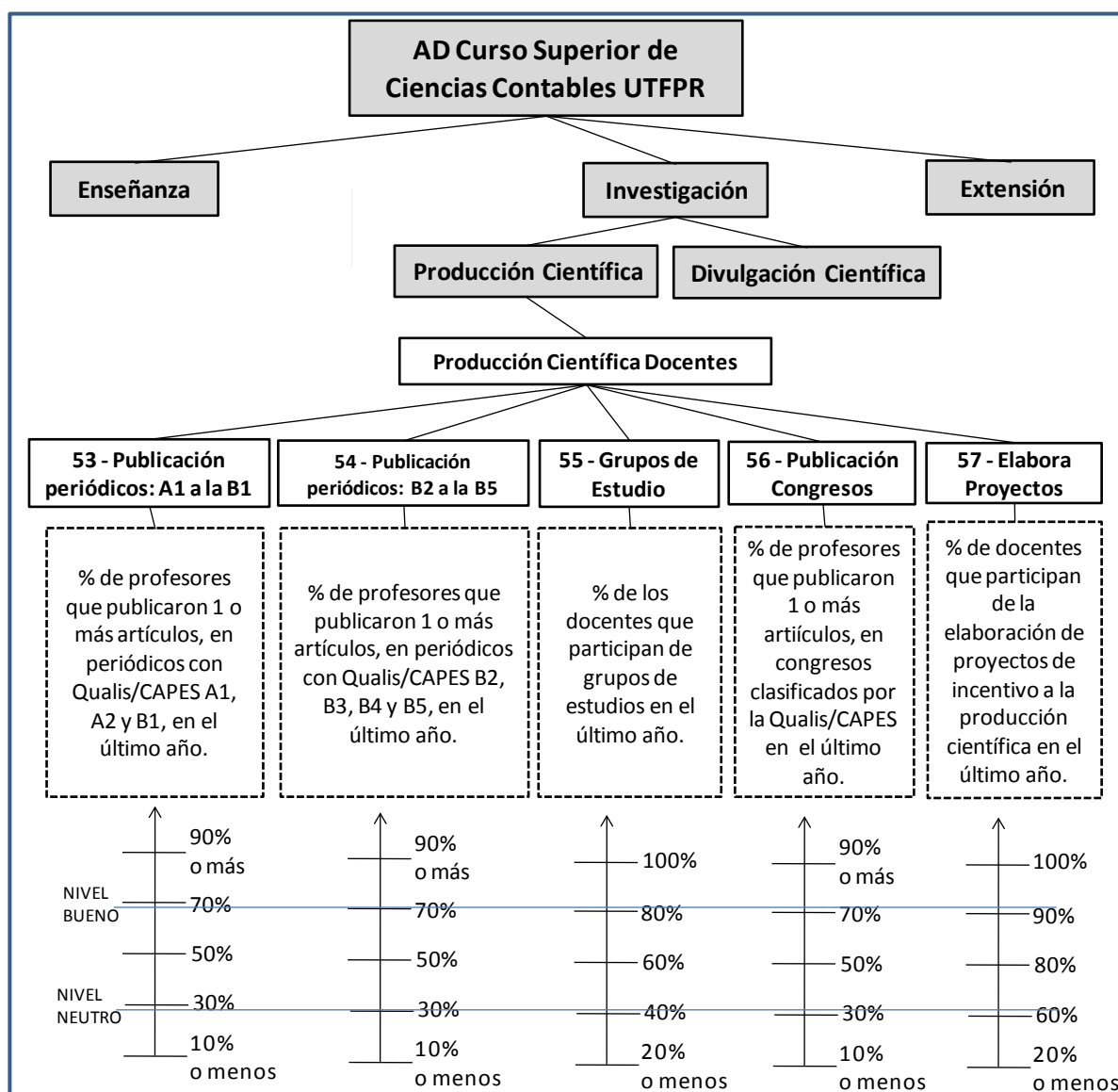


Figura 8. Estructura Jerárquica de Valor y Descriptores del PVF Cuerpo Docente - Dedicación

Fuente: Datos de la pesquisa.

En la Figura 8, se percibe que son construidos indicadores de desempeño para cada objetivo operacional, o sea, para todos los conceptos que están situados en la base de la Estructura Jerárquica de Valor. Se destaca que los descriptores construidos en esa etapa son ordinales, o sea, la diferencia entre un nivel y otro del descriptor es igual.

Se percibe que, en relación a la producción científica docente, la preocupación del decisor está en la calidad de la publicación realizada por el profesor. El indicador de desempeño 53 mide la publicación de los profesores en periódicos Qualis/CAPES A1, A2 y B1 que son considerados los periódicos de mayor calidad y relevancia. EL indicador 54 mide las demás publicaciones de los profesores en periódicos Qualis/CAPES B2, B3, B4 y B5. En el indicador 56, se percibe también la preocupación del decisor en relación a la publicación de los profesores en congresos. En el indicador 57, se percibe la preocupación del decisor en relación a la elaboración de proyectos de pesquisas por los profesores del curso, y, en el indicador 55, la preocupación del decisor en relación a la participación de los profesores en grupos de estudios.

En la secuencia, se presenta la relación de todos los indicadores construidos para medir el desempeño del Curso Superior de Ciencias Contables de la UTFPR - Campus Pato Branco. Se destaca que se presentan los indicadores en forma de figura en función de la gran cantidad de indicadores.

En la Figura 9, se presentan los indicadores de desempeño construidos para el área de enseñanza.

Nombre del Indicador	Descripción del Indicador	Nombre del Indicador	Descripción del Indicador
Asiduidad	% de profesores que presentaron faltas sin justificativa en los últimos dos años.	Alumnos por disciplina	% de disciplinas con 40 alumnos o menos matriculados.
Participación en Reuniones	% de profesores que participaron de todas las reuniones del curso en el último año.	Infraestructura	Cantidad de salas de clase con infraestructura completa . *multimedia, sillas acolchadas, aire acondicionado, pizarra blanca, ordenador, mesas individuales.
Asesoría Pedagógica	Cantidad de veces que la asesoría pedagógica fue accionada para auxiliar en asuntos pedagógicos del curso en el último año.	Recursos del Curso	% de las verbas destinadas a la mejoría de infraestructura del curso que partieron del presupuesto de él en el último año.
Auxilio Administrativo	Número de becarios y técnicos administrativos divididos por el número de profesores destinados en el curso.	Recursos de la Institución	% de los fondos destinados a la mejoría de infraestructura del curso que partieron del presupuesto de la IES en el último año.
Régimen de Trabajo	% de docentes que trabajan en régimen de dedicación exclusiva.	Salas de Trabajo	% de los docentes que poseen salas individuales para trabajo.
Número Disciplinas	Relación entre carga horaria impartida por los profesores destinados en el curso en relación al número de profesores.	Salas de Reuniones	El curso presenta sala propia para reuniones de los profesores.
Dedicación al Núcleo Docente Estructurador	% de los docentes que componen el Núcleo Docente Estructurador que trabajan en régimen de dedicación exclusiva.	Registro del Acervo	Qué tipo de registro del acervo el curso presenta.
Calificación Núcleo Docente Estructurador	% de los docentes que componen el Núcleo Docente Estructurador que poseen doctorado concluido.	Registro Académico	Qué tipo de registro académico el curso presenta.
Técnicos Administrativos	% de las actividades administrativas del coordinador que en el último año fueron desempeñadas por los Técnicos Administrativos.	Evaluación del curso por los Alumnos	% de alumnos que evaluaron el curso con nota 7 o más en el último año.
Jefe de Departamento	% de las actividades administrativas del coordinador que en el último año fueron desempeñadas por el jefe de departamento.	Evaluación Material Didáctico	% de profesores que utilizan todas las fuentes de materiales didácticos disponibles en sus disciplinas. *libros, artículos de periódicos, artículos de congresos y de revistas, y periódicos de negocios.
Régimen de Trabajo	Tipo de régimen de trabajo del actual coordinador.	Evaluación de los Docentes	% de profesores en que el alumno evaluó el desempeño con nota 7 o más.
Proyecto Pedagógico	Participación y revisión del coordinador en la elaboración del proyecto pedagógico del curso.	Nota del ENADE	Nota del ENADE conseguida por los alumnos del curso en la última evaluación.

Política Institucional	% de reuniones de la dirección de la IES en que el coordinador participó en que constaba en la pauta de discusiones el PDI en el último año.	Actividades de Nivelado	Cantidad de horas de clase extras puestas a disposición en el último año con intuito de nivelar el conocimiento de los alumnos para el ENADE.
Graduación y Experiencia	Graduación y experiencia de magisterio del coordinador del curso.	Comunicación con Alumnos	Número de <u>medios de comunicación</u> * utilizados por la coordinación para actualizar los alumnos en el último año. *sitio web propio, sitio web institucional, <i>e-mail</i> , periódico interno, mural.
Criterios de Selección	% de <u>criterios de selección</u> * que el candidato a coordinador atiende. *criterios a ser establecidos	Colegiado de Curso	% de reuniones del colegiado del curso en que el representante de los alumnos participó en el último año.
Experiencia de Magisterio	% de docentes con 10 años o más de experiencia de magisterio en la enseñanza superior.	Comunicación con Servidores	Número de <u>medios de comunicación</u> * utilizados por la coordinación para actualizar los servidores en el último año. *teléfono, sitio web propio, sitio web institucional, <i>e-mail</i> , periódico interno, mural.
Titulación	% de los docentes con doctorado concluido.	Comunidad Externa	Número de <u>materias</u> * en que el curso fue citado en el último año en periódicos, revistas, TV, radio, sitios web. *regionales y nacionales
Internet	% de los ordenadores del laboratorio que poseen acceso a internet.	Participación Eventos Externos	Cantidad de eventos en que el curso participó con la presencia del coordinador o representante en el último año.
Equipamientos	Número de computadores del laboratorio dividido por el número de alumnos del curso.	Promoción Eventos Abiertos	% de <u>participantes de la comunidad externa</u> * en los eventos realizados por el curso en el último año. *en relación al total de participantes
Reglamento	Existencia y divulgación del reglamento del laboratorio de informática.	Sumario de las Materias	% de profesores que cumplieron <u>íntegramente</u> * el sumario en el último año. *en relación al contenido existente en el diario de clase.
Divulgación de la Bibliografía	% de alumnos que reciben dos o más e-mails por año con informaciones de actualizaciones del acervo.	Exigencias MEC	% de las <u>exigencias</u> * del MEC en relación a la estructura curricular que son atendidas por el curso. *ver SINAES
Exigencias MEC	% de las <u>exigencias</u> * del MEC que el acervo atiende. *ver documento SINAES	Políticas PDI	% de las exigencias del PDI que la estructura curricular del curso comprende.
Actualizaciones	% de nuevas adquisiciones en el último año en relación al total de referencias del curso en la biblioteca.	Alteraciones del Proyecto Pedagógico del Curso	Frecuencia con que el proceso de reestructuración del Proyecto Pedagógico del Curso es efectuado.
Periódicos	% del acervo que es compuesto por periódicos, impresos o informatizados, del área.	En la Matriz Curricular	El contrato de prácticas supervisado consta en la matriz curricular del curso con definición de carga horaria actualmente.
Bibliografía Básica	Relación entre el número de libros de bibliografía básica con el número de alumnos del curso.	Proceso de Supervisión	% del contrato de prácticas que fue abarcado por el proceso de supervisión por algún profesor del curso, en el último año.
Bibliografía Complementaria	Relación entre el número de libros de bibliografía complementaria con el número de alumnos del curso.	Aulas Laboratorio	% del total de las clases prácticas que fueron realizadas en el laboratorio en el último año.

Figura 9. Indicadores de desempeño contruidos para la dimensión enseñanza

Fuente: Datos de la pesquisa.

Se percibe, en la Figura 9, que los indicadores construidos buscan medir y administrar aspectos importantes para la gestión del curso, que incluyen aspectos evaluados por los órganos externos y otros que son preocupaciones inherentes a las particularidades del curso en el contexto que está inserido.

Se destaca que, en los indicadores de desempeño construidos, las principales preocupaciones, u objetivos, que el decisor desea mejorar el desempeño están relacionadas con: (i) cuerpo docente; (ii) infraestructura; (iii) procesos internos; y (iv) lista de contenidos.

En la Figura 10, se presentan los indicadores de desempeño construidos para el área de pesquisa:

Nombre del Indicador	Descripción del Indicador	Nombre del Indicador	Descripción del Indicador
Publicación periódicos: A1, A2, B1	% de profesores que publicaron 1 o más artículos, en periódicos con Qualis/CAPES A1, A2 y B1, en el último año.	Publicación Congresos	% de discentes que publicaron 1 o más artículos en congresos clasificados por la Qualis/CAPES en el último año.
Publicación periódicos: B2, B3, B4, B5	% de profesores que publicaron 1 o más artículos en periódicos con Qualis/CAPES B2, B3, B4 y B5, en el último año.	Conferencias/Seminarios	% de los profesores que impartieron una o más conferencias en el último año.
Grupos de Estudio	% de los docentes que participan de grupos de estudios en el último año.	Mini-cursos	% de los profesores que impartieron uno o más mini-cursos en el último año.
Publicación Congresos	% de profesores que publicaron 1 o más artículos en congresos clasificados por la Qualis/CAPES en el último año.	Divulgación Internet	% de los trabajos de los docentes que fueron divulgados en el sitio web de la institución en el último año.
Elaboración Proyectos	% de docentes que participan de la elaboración de proyectos de incentivo a la producción científica en el último año.	Conferencias/Seminarios	% de los discentes que impartieron una o más conferencias en el último año.
Publicación Periódicos	% de discentes que publicaron 1 o más artículos en periódicos clasificados por la Qualis/CAPES en el último año.	Participación Eventos Internos	% de los discentes que participó de eventos internos del curso en el último año.
Distribución de los Orientandos (alumnos en orientación)	Relación entre el número de alumnos en orientación en el TCC con el número de profesores del curso en el último año.	Mini-cursos	% de los discentes que impartieron uno o más mini-cursos en el último año.
Calidad TCC	% de los Trabajos de conclusión de curso aprobados con nota igual o superior a 9 en el último año.	Divulgación Internet	% de los trabajos de los discentes que fueron divulgados en el sitio web de la institución en el último año.
Disciplina Iniciación Científica	% de los profesores que exigieron en sus disciplinas trabajos de iniciación científica en el último año.		

Figura 10. Indicadores de desempeño construidos para la dimensión pesquisa

Fuente: Datos de la pesquisa.

Se percibe, en la Figura 10, que los indicadores construidos para el área de pesquisa buscan medir y administrar aspectos importantes para mejorar el desempeño del curso en relación a la pesquisa. En la percepción del decisor, la gestión del curso debe incluir los aspectos ya evaluados por los órganos externos y otros que son preocupaciones inherentes a las particularidades del curso en el contexto que está inserido.

Se destaca que, en los indicadores de desempeño construidos, las principales preocupaciones, u objetivos, que el decisor desea mejorar el desempeño en relación a la pesquisa están relacionadas con: (i) producción científica; y (ii) divulgación científica.

En la Figura 11, se presentan los indicadores de desempeño construidos para el área de extensión.

Nombre del Indicador	Descripción del Indicador	Nombre del Indicador	Descripción del Indicador
Práctica Contable	% de los docentes que tuvieron en sus actividades el vínculo con la práctica contable (consultoría, asesoría y trabajos continuos) en el último año.	Actividades Temáticas Complementarias	% de las actividades complementarias que abordan temas complementarios al curso (finanzas, economía, administración y otros).
Proyectos de Orientación	% de los docentes que participaron en el último año de 1 o más proyectos sociales de orientación contable.	Órganos y Entidades de Clase	% de los fondos destinados a la realización de eventos que partieron de colaboraciones con órganos y entidades de clase en el último año.
Proyectos de Extensión	% de docentes que participaron en el último año de 1 o más proyectos de extensión.	Iniciativa Privada	% de los fondos destinadas a la realización de eventos que partieron de colaboraciones con la iniciativa privada en el último año.
Organización Seminarios	% de docentes que participaron con una carga horaria de 4 horas o más en la organización del último seminario del curso.	Presupuesto del Curso	% de los fondos destinados a la realización de eventos que partieron del presupuesto del curso en el último año.
Organización de Eventos	% de los discentes que participaron de la organización de eventos externos al curso en el último año.	Visitas Técnicas	% de los discentes que hicieron visitas técnicas a organizaciones en el último año.
Participación Eventos Externos	% de los discentes que participaron de eventos externos relacionados al área contable en el último año.	Contratos de Trabajo	% de los discentes que trabajan en el área contable.
Proyectos de Orientación	% de los discentes que participaron de proyectos sociales de orientación contable en el último año.	Contratos de Prácticas y Estudios de Caso	% de las disciplinas que exigieron en el último año la elaboración de estudios prácticos.
Actividades Temáticas Transversales	% de las actividades complementarias que abordan temas transversales (sostenibilidad, diversidad, derechos humanos y otros).		

Figura 11. Indicadores de desempeño construidos para la dimensión extensión

Fuente: Datos de la pesquisa.

Se observa, en los indicadores construidos, que el área de extensión es respondida por la participación de los profesores y alumnos en proyectos externos y por la capacidad de realizar colaboraciones externas.

4.4 Cotejado entre el sistema SINAES y el modelo de evaluación de desempeño construido por medio de la MCDA-C

Adicionalmente al modelo de evaluación de desempeño construido para la gestión del curso de Ciencias Contables de la UTFPR, se cree que sea relevante comparar el modelo desarrollado con el sistema SINAES, utilizado por el Ministerio de Educación para evaluar los cursos de graduación de enseñanza superior.

De esa forma, en la Figura 12, se presenta la comparación entre los dos modelos, a fin de confrontar las variables consideradas por el sistema SINAES y por las variables identificadas en el presente estudio. En la Figura 12, se marca con una “X” la presencia de la variable en el sistema SINAES y/o en el presente estudio.

Criterios/Indicadores	SINAES	Presente Estudio
Asiduidad		X
Participación en Reuniones		X
Asesoría Pedagógica	X	X
Auxilio Administrativo		X
Régimen de Trabajo – Docentes	X	X
Número de Disciplinas	X	X
Dedicación al NDE	X	X
Cualificación NDE	X	X
Composición del NDE	X	
Técnicos Administrativos		X
Jefe de Departamento		X
Régimen de Trabajo – Coordinador	X	X
Actuación del coordinador del curso	X	X
Proyecto Pedagógico		X
Alumnos por disciplina	X	X
Número de vagas anuales autorizadas por “docente equivalente a tiempo Integral”	X	
Infraestructura	X	X
Recursos del Curso		X
Recursos de la Institución		X
Salas de Trabajo	X	X
Salas de Reuniones	X	X
Registro del Acervo	X	X
Registro Académico	X	X
Evaluación del curso por los Alumnos	X	X
Evaluación Material Didáctico	X	X
Evaluación de los Docentes	X	X
Nota del ENADE		X
Política Institucional	X	X
Graduación y Experiencia - Coordinador	X	X
Criterios de Selección - Coordinador		X
Experiencia de Magisterio	X	X
Titulación Docentes	X	X
Internet	X	X
Equipamientos	X	X
Reglamento	X	X
Divulgación de la Bibliografía		X
Exigencias MEC Acervo	X	X
Actualizaciones	X	X
Periódicos	X	X
Bibliografía Básica	X	X
Bibliografía Complementaria	X	X
Actividades de Nivelado	X	X
Comunicación con Alumnos	X	X
Colegiado de Curso	X	X
Comunicación con Servidores		X

Comunidad Externa		X
Participación Eventos Externos	X	X
Promoción Eventos Abiertos	X	X
Resumen de las Materias		X
Exigencias MEC - Estructura Curricular	X	X
Políticas PDI	X	X
Alteraciones del PPC		X
En la Matriz Curricular	X	X
Proceso de Supervisión	X	X
Clases Laboratorio		X
Publicación periódicos: A1, A2, B1	X	X
Publicación periódicos: B2, B3, B4, B5	X	X
Grupos de Estudio		X
Publicación Congresos	X	X
Elaboración Proyectos		X
Publicación Periódicos - Discentes	X	X
Distribución de los Alumnos en Orientación		X
Calidad TCC		X
Disciplina Iniciación Científica	X	X
Publicación Congresos	X	X
Palestras/Seminarios - Docentes	X	X
Mini-cursos	X	X
Divulgación Internet - Docentes		X
Palestras/Seminarios - Discentes	X	X
Participación Eventos Internos		X
Mini-cursos	X	X
Divulgación Internet - Discentes		X
Práctica Contable	X	X
Proyectos de Orientación - Docentes		X
Proyectos de Extensión		X
Organización Seminarios	X	X
Organización de Eventos	X	X
Participación Eventos Externos	X	X
Proyectos de Orientación - Discentes		X
Actividades Tenas Transversales	X	X
Actividades Tenas Complementarios	X	X
Órganos y Entidades de Clase		X
Iniciativa Privada		X
Presupuesto del Curso		X
Visitas Técnicas		X
Contratos de Trabajo		X
Contratos de Prácticas y Estudios de Caso	X	X

Figura 12. Cotejado entre las variables utilizadas en el sistema SINAES con el modelo desarrollado en el presente estudio

Fuente: Elaborado por los autores.

Conforme presentado en la Figura 12, la evaluación de los cursos superiores efectuada por el sistema SINAES contempla tres dimensiones: (i) organización didáctico-pedagógica; (ii) cuerpo docente; e (iii) instalaciones físicas. El modelo estructurado en el presente trabajo también presenta tres dimensiones o áreas de preocupación: (i) enseñanza, (ii) pesquisa; y (iii) extensión.

El SINAES pone en el documento “Evaluación de Cursos de Graduación: Diplomatura y Licenciatura (2008)” una lista de 35 variables a ser consideradas en la Evaluación de Desempeño de un curso superior, mientras que el modelo desarrollado en este trabajo cuenta con 84 variables. Parte de esa diferencia en la cantidad de variables se debe al hecho de que el criterio de análisis del SINAES sea amplio para atribuir las notas de cada indicador y que la percepción del decisor sea más detallada. Por ejemplo, en el sistema SINAES, dimensión Cuerpo Docente, indicador 13 (pesquisa y producción científica), el concepto máximo para el indicador sería: “Cuando hay, en el curso, excelente desarrollo de pesquisa, con participación de estudiantes (iniciación científica); y cuando los docentes del curso tienen, en media, en los últimos tres años, por lo menos, tres producciones por docente”. Ese indicador presenta más de una preocupación relacionada por el decisor (iniciación científica de los discentes y publicación de los docentes). Siendo así, en el modelo estructurado en el trabajo, ese criterio se presenta en formato diferente del SINAES, pero corresponde a las mismas variables.

En lo referente a la comparación propuesta, se verifica que el modelo de Evaluación de Desempeño estructurado en el trabajo no contempla dos indicadores considerados en el SINAES, por no haber sido relacionados como preocupaciones por el decisor.

Se destaca que, por medio del análisis de la Figura 12, se percibe que varios indicadores relacionados en el modelo desarrollado no son contemplados en el sistema SINAES, principalmente los de la dimensión “Extensión”. De esa forma, se resalta la importancia de la evaluación de desempeño de un curso superior que considere las particularidades del contexto decisorio.

5. Consideraciones finales

El presente trabajo tuvo por objetivo estructurar un modelo de Evaluación de Desempeño para el curso de Ciencias Contables de la UTFPR - Campus Pato Branco que considerase las percepciones del decisor de las particularidades del contexto decisorio. La Metodología Multi-criterio de Apoyo a la Decisión Constructivista (MCDA-C) fue el instrumento de intervención escogido para construir el modelo de evaluación en función de la capacidad de la metodología de incorporar aspectos cualitativos y cuantitativos, aspectos objetivos y subjetivos y, principalmente, construir conocimiento no decisor sobre los objetivos a ser perseguidos. Para alcanzar el objetivo propuesto, fue necesario (i) realizar una contextualización para entender en qué ambiente el curso estaba inserido, los actores involucrados en el proceso de gestión y lo que era pretendido por el curso; (ii) identificar los elementos primarios de evaluación y los conceptos orientados a la acción; (iii) elaborar los Mapas de Relaciones Medios-Fines; y (iv) construir la Estructura Jerárquica de Valor y los descriptores de desempeño.

La primera etapa de la estructuración del modelo fue viabilizada por medio de entrevistas con el coordinador del curso y del análisis de documentos y leyes que rigen los cursos superiores brasileños, con objetivo de generar conocimiento sobre el contexto y de relacionar todas las preocupaciones que el decisor creía causar impacto en el desempeño del curso, o sea, se identificaron los Elementos Primarios de Evaluación (EPAs). En ese proceso, fueron identificados 78 EPAs, que revelaron tanto aspectos internos como también preocupaciones con la evaluación externa efectuada por el Ministerio de Educación (MEC).

En seguida, aún por medio de la interacción con el decisor, fue posible aumentar el conocimiento y transformar los EPAs en conceptos orientados a la acción, totalizando 96 conceptos u objetivos orientados a la acción. La próxima etapa consistió en agrupar los conceptos en grandes áreas de preocupación, siendo así surgieron las tres grandes áreas de preocupación: “enseñanza; pesquisa y extensión”. La próxima etapa consistió en construir los Mapas de Relaciones Medios-Fines o mapas cognitivos con finalidad de

verificar las relaciones de causa-efecto de cada concepto u objetivos e identificar los objetivos estratégicos, tácticos y operacionales. En la etapa siguiente, se buscó hacer la transición de los mapas cognitivos para una Estructura Jerárquica de Valor y, en la secuencia, se construyeron los 84 indicadores de desempeño.

Se destaca que fue alcanzado el objetivo de la pesquisa en estructurar un modelo de Evaluación de Desempeño para la gestión del curso. El modelo desarrollado consideró las particularidades en que el curso está inserido y fue construido por medio de la percepción del decisor. Se observa por medio de la Estructura Jerárquica de Valor y descriptores que el modelo consideró los aspectos de la evaluación externa y también las necesidades particulares del curso que no estaban consideradas en el proceso de evaluación externa.

Adicionalmente al modelo construido, la presente pesquisa realizó el cotejamiento entre las variables consideradas por el sistema SINAES en relación al modelo construido para el curso de Ciencias Contables de la UTFPR. De esa forma, se concluyó que el modelo construido específicamente para el curso de la UTFPR es más amplio por considerar diversas variables no consideradas por el sistema SINAES.

Así, se concluye que, para la gestión de un curso superior, el sistema SINAES presenta variables importantes que deben ser consideradas por las instituciones de enseñanza. No obstante, se debe ampliar el modelo para atender a algunas características particulares del contexto de decisión de cada curso superior, que atienda a la singularidad de sus objetivos y que considere la cultura regional, la cultura de la institución y de sus profesores y colaboradores (Bortoluzzi *et al.*, 2010a; Bortoluzzi *et al.*, 2010b; Bortoluzzi *et al.* 2011; Ensslin *et al.*, 2001; Montibeller *et al.*, 2008).

Como limitaciones de la pesquisa, se cita que (i) el modelo estructurado es válido para el contexto estudiado. De esa forma, su aplicación en otro curso el IES es inviable; (ii) el modelo lleva en consideración las percepciones del decisor. De esa forma, el modelo tiene legitimidad para este decisor, en el contexto estudiado; y (iii) fue desarrollada sólo la fase de estructuración del modelo.

Así, se sugiere para futuras pesquisas desarrollar en el curso de Ciencias Contables las fases de la metodología que no fueron contempladas en este trabajo, fase de evaluación y de recomendaciones. Se sugiere también aplicar la metodología propuesta en otros contextos, con otros decisores, validándola como una herramienta de Evaluación de Desempeño que considera las particularidades del contexto decisorio.

6. Referencias

- Albuquerque, J. M. (2011). Avaliação dos controles internos de uma instituição pública de ensino superior à luz da metodologia MCDA – construtivista. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 8(15), 129-150.
- Bana e Costa, C. A., Ensslin, L., Corrêa, É., & Vansnick, J.-C. (1999). Decision support systems in action: integrated application in a multicriteria decision aid process. *European Journal of Operational Research*, 113, 315-335.
- Barreyro, G. B., & Rothen, J. C. (2006). “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Educação & Sociedade*, 27(96), 955-977.
- Bortoluzzi, S. C., Ensslin, S. R., & Ensslin, L. (2010a). Avaliação de desempenho dos aspectos tangíveis e intangíveis da área de mercado: Estudo de caso em uma média empresa industrial. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios (RBGN)*, 12(37), 425-446.
- Bortoluzzi, S. C., Ensslin, S. R., & Ensslin, L. (2010b). Congruências e divergências na avaliação de desempenho organizacional em pesquisas publicadas em periódicos nacionais e internacionais. *Revista Ciências Sociais em Perspectiva*, 9(17), 102-115.
- Bortoluzzi, S. C., Ensslin, S. R., & Ensslin, L. (2010c). Construção de um modelo de avaliação de desempenho para a gestão financeira de uma empresa de informática. *CAP-Accounting and Management*, 4(4), 12-22.

- Bortoluzzi, S. C., Ensslin, S. R., & Ensslin, L. (2011). Avaliação de desempenho multicritério como apoio à gestão de empresas: Aplicação em uma empresa de serviços. *Gestão & Produção*, 18(3), 633-650.
- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES. (2008). *Avaliação de cursos de graduação: bacharelado e licenciatura*. Brasília.
- Dutra, A., Ensslin, S. R., Ensslin, L., & Lima, M. V. A. (2009). A incorporação da dimensão integrativa nos processos de avaliação do desempenho organizacional: um estudo de caso. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 6(11), 109-136.
- Eden, C. (1988). Cognitive mapping. *European Journal of Operational Research*, 36, 1-13.
- Ensslin, L., Dutra, A., & Ensslin, S. R. (2000). MCDA: a constructivist approach to the management of human resources at a governmental agency. *International Transactions in Operational Research*, 7, 79-100.
- Ensslin, L., & Ensslin, S. R. (2009). Processo de construção de Indicadores para a Avaliação de Desempenho (Conferência). *Ciclo de Debates: Avaliação de Políticas Públicas. Secretaria de Planejamento (SEPLAN/SC)*, Florianópolis, SC, Brasil, 5.
- Ensslin, L., Giffhorn, E., Ensslin, S. R., Petri, S. M., & Vianna, W. B. (2010). Avaliação do Desempenho de Empresas Terceirizadas com o Uso da Metodologia Multicritério de Apoio à Decisão- Construtivista. *Revista Pesquisa Operacional*, 30(1), 125-152.
- Ensslin, L., Montibeller Neto, G., & Noronha, S. M. (2001). *Apoio à decisão: metodologias para estruturação de problemas e avaliação multicritério de alternativas*. Florianópolis: Insular.
- Gil, A. C. (1999). *Como elaborar projetos de pesquisa* (3a ed.). São Paulo: Atlas.
- Giolo, J. (2008). “SINAES” Intermitentes. *Avaliação*, 13(3), 851-856.
- Keeney, R. (1992). *Value Focused-Thinking: A Path to Creative Decision-making*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Lacerda, R. T. O., Ensslin, L., & Ensslin, S. R. (2011a). A performance measurement framework in portfolio management: A constructivist case. *Management Decision*, 49(4), 648-668.
- Lacerda, R. T. O., Ensslin, L., & Ensslin, S. R. (2011b). A performance measurement view of IT project management. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 60(2), 132-151.
- Landry, M. (1995). A note on the concept of problem. *Organization Studies*, 16, 315-343.
- Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. Recuperado el 02 agosto, 2010 de <http://www.planalto.gov.br/>
- Limana, A. (2008). Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES. *Avaliação*, 13(3), 869-873.
- Montibeller, G., Belton, V., Ackermann, F., & Ensslin, L. (2008). Reasoning maps for decision aid: An integrated approach for problem-structuring and multi-criteria evaluation. *Journal of the Operational Research Society*, 59(5), 575-589.
- Montibeller, G., & Belton, V. (2009). Qualitative operators for reasoning maps: Evaluating multi-criteria options with networks of reasons. *European Journal of Operational Research*, 195(3), 829-840.
- Piratelli, C. L., & Belderrain, M. C. N. (2010, agosto). Apoio à fase de projeto de um sistema de medição de desempenho com o strategic options development and analysis (SODA). *Anales del Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais*, São Paulo, SP, Brasil, 14.
- Polidori, M. M. (2009). Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. *Avaliação*, 14(2), 253-266.
- Polidori, M. M., Marinho-Araújo, C. M., & Barreyro, G. B. (2006). SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(53), 425-436.

- Reis, C. Z. T., Silveira, S. de F. R., & Ferreira, M. A. M. (2010). Autoavaliação em uma instituição federal de ensino superior: resultados e implicações. *Avaliação*, 15(3), 109-129.
- Richardson, R. J. (2008). *Pesquisa Social: Métodos e técnicas* (3a ed.). São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, C. M. C., Ribeiro, J. L. D., & Silva, W. R. da. (2006). A Responsabilidade social em IES: uma dimensão de análise do SINAES. *Revista Gestão Industrial*, 2(4), 112-123.
- Rothen, J. C. (2006). Ponto e contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. *Educação: Teoria e Prática*, 15(27), 119-137.
- Roy, B. (1994). On operational research and decision aid. *European Journal of Operational Research*, 73, 23-26.
- Roy, B. (1996). *Multicriteria Methodology for Decision Aiding*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Roy, B. (2005). Paradigms and Challenges, Multiple Criteria Decision Analysis – State of the Art Survey. In: J. F. Greco & S. M. Ehrgott (Eds.) *Multicriteria Decision Analysis: state of the art survey* (pp. 3-24). Boston, Dordrecht, London: Springer Verlag.
- Skinner, W. (1986). The productivity paradox. *Management Review*, 75, 41-45.
- Sobrinho, J. D. (2008). Avaliação da educação superior: avanços e riscos. *Eccos*, 10(especial), 67-93.
- Sobrinho, J. D. (2008). Qualidade, avaliação: o SINAES a índices. *Avaliação*, 13(3), 817-825.
- Ventura, M. M. (2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Revista SOCERJ*, 20, 383-386.
- Verhine, R. E., Dantas, L. M. V., & Soares, J. F. (2006). Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(52), 291-310.
- Vieira, R. L. B., & Freitas, K. S. de. (2010). O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(68), 443-464.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (3a ed.). Porto Alegre: Bookman.