



# **EVALUACIÓN DOCENTE EN LOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS IBEROAMERICANOS: FUNDAMENTOS Y GESTIÓN**

**JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN  
LUCIANO ROMÁN MEDINA  
(Coordinadores)**

## **EVALUACIÓN DOCENTE EN LOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS IBEROAMERICANOS: FUNDAMENTOS Y GESTIÓN**

**JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN Y LUCIANO ROMÁN MEDINA (COORDINADORES)**

ISBN: 978-84-09-81123-6

Producción: CRIEDO – UAB

Diagramación: Laia Alguacil Mir

Editor: EDO-Serveis – Universitat Autònoma de Barcelona

Barcelona, Diciembre de 2025

## **EVALUACIÓN DOCENTE EN LOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS IBEROAMERICANOS: FUNDAMENTOS Y GESTIÓN**

Joaquín Gairín Sallán y Luciano Román Medina (Coordinadores)

Alejandro Javier Treviño Villarreal  
Ana Gabriela Aliaga Jiménez  
Ana Maria de Albuquerque Moreira  
Andrea Tejera Techera  
Azael E. Contreras CH  
Consuelo Arce González  
Edith Soria-Valencia  
Eliana Díaz Bruschi  
Flor Jiménez Segura  
Geovana Cerruto Álvarez  
Guadalupe Palmeros y Ávila  
Hernán Medrano Rodríguez  
Isabel del Arco Bravo  
Jacilyn Montañez  
Janeth González Rubio  
Joaquín Gairín Sallán  
José Luis Bizelli  
José Mario Achoy Sánchez  
Lilia Esther Guerrero Rodríguez

Luciano Román Medina  
Luis Magdiel Oliva Córdova  
Luz Stella Carrillo García  
Márcia Lopes Reis  
Marcio Alejandro Paredes Rivera  
Marco Antonio Eguizabal Espinoza  
María Alejandra Martínez Barrientos  
María Inés Vázquez Clavera  
María Verónica Leiva-Guerrero  
Mariela Questa-Tortero  
Maylin Suleny Bojórquez Roque  
Nicolasa Terreros Barrios  
Nonato Assis de Miranda  
Nuby L. Molina Yuncosa  
Olga María Moscoso Portillo  
Rosa María Tafur Puente  
Sandrina Milhano  
Santiago Núñez Castro  
Walter Mazariegos Biolis

### **NOTA:**

Esta publicación se realiza en el marco de la Comisión de Políticas de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE). Asociación científica y sin ánimo de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

Para facilitar la lectura, se evita el uso continuado del duplicado de género (director/directora, alumnos/ alumnas, profesor/profesora, etc. Así, cada vez que se hace referencia a director, alumno, profesor, etc. se entiende que se hace referencia a los dos géneros, sin que esto implique ningún tipo de consideración discriminatoria o de valoración peyorativa.

## CAPÍTULO 12.

# Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Portugal

Sandrina Milhano 

Ci&DEI, Politécnico de Leiria

### 12.1. Introducción

La evaluación del desempeño docente universitario constituye hoy uno de los pilares de las políticas de calidad y desarrollo institucional en la educación superior. En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la preocupación por la calidad de la enseñanza se ha intensificado durante las dos últimas décadas, impulsada por los compromisos del Proceso de Bolonia y por la necesidad de articular sistemas coherentes de garantía interna y externa (ENQA, 2005/2015; EHEA, 2009). Este movimiento ha redefinido el papel del profesorado, situando la docencia, junto con la investigación y el servicio a la comunidad, en el centro de las estrategias de legitimación, innovación y excelencia de las universidades contemporáneas.

En Portugal, la construcción de un sistema nacional de evaluación del desempeño docente ha sido un proceso gradual y reciente. Desde los primeros ejercicios de autoevaluación institucional en los años ochenta hasta la creación de la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) en 2007, el país ha pasado de una práctica fragmentada a un modelo integrado de garantía de calidad. Las leyes fundamentales, el Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior (RJAES, 2007) y el Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES, 2007), junto con los Estatutos de las carreras docentes universitaria y politécnica (ECDU y ECPDESP), establecieron los marcos que rigen hoy la evaluación del profesorado: obligatoriedad trienal, autonomía institucional, transparencia y vinculación directa con la progresión profesional.

Sin embargo, más allá del marco normativo, la cuestión decisiva radica en cómo se concibe y se aplica la evaluación. ¿Se trata de un mecanismo de control y rendición de cuentas o de una herramienta de desarrollo profesional y aprendizaje colectivo? Los estudios recientes (Favinha, 2012; Silva, 2020; Fernandes et al., 2023) muestran percepciones diversas entre el profesorado, que oscilan entre el reconocimiento de su valor formativo y la crítica al formalismo excesivo. Al mismo tiempo, las universidades portuguesas, concebidas como *loosely coupled systems* (Weick, 1976), enfrentan el desafío de equilibrar la estandarización impuesta por las agencias de calidad con la libertad académica y la diversidad disciplinar.

Desde una perspectiva comparada, el caso portugués refleja tendencias observadas en Europa y otras regiones. Iniciativas como el proyecto europeo E-NOTE (2023), las recomendaciones de la European University Association o las reformas en Asia (Zhang et al., 2021) muestran que los sistemas de evaluación más eficaces combinan formación docente, liderazgo distribuido y

mecanismos de reconocimiento institucional. En este sentido, la evaluación deja de ser un mero requisito administrativo para configurarse como un proceso dinámico de aprendizaje organizacional que impulsa la innovación pedagógica, la calidad del aprendizaje y la excelencia académica.

El presente capítulo analiza los fundamentos y la gestión de la evaluación docente universitaria en Portugal, situándolos en el contexto europeo de garantía de la calidad y de convergencia de políticas de educación superior. Se examinan su evolución normativa, las prácticas institucionales desarrolladas en universidades y politécnicos, así como las problemáticas, debates y tensiones que emergen entre los objetivos formativos, administrativos y profesionales del proceso. Asimismo, se revisan los resultados y efectos alcanzados en términos de transparencia, profesionalización y mejora pedagógica, a la luz de los estándares europeos y de las experiencias comparadas en otros países.

Finalmente, se presentan reflexiones y propuestas orientadas a consolidar una cultura de evaluación formativa, participativa y ética, vinculada a los actuales procesos de revisión del Estatuto de la Carrera Docente del Ensino Superior, que buscan mejorar la progresión, la valorización del profesorado y las condiciones de trabajo. Este debate, en curso en el sistema portugués, refleja una aspiración más amplia: transformar la evaluación en una herramienta de crecimiento colectivo y de renovación institucional.

Así, la evaluación docente se proyecta no solo como un instrumento de regulación y rendición de cuentas, sino como una vía estratégica de desarrollo académico y profesional, orientada al fortalecimiento del reconocimiento, la autonomía y la responsabilidad del profesorado en la construcción de universidades más inclusivas, reflexivas y comprometidas con la excelencia y la calidad del aprendizaje a lo largo de la vida.

## 12.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario

Desde el inicio del Proceso de Bolonia, los países signatarios se comprometieron a implantar sistemas de garantía de la calidad orientados por estándares comunes en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) la elaboración de los *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG). Con la creación del European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), se certifican las agencias que cumplen sustancialmente las ESG, reforzando la transparencia y el reconocimiento mutuo. Se fijaron nuevas prioridades – aprendizaje a lo largo de la vida, movilidad e inclusión – que consolidaron un marco europeo de calidad cada vez más integrador (EHEA, 2003, 2005, 2007, 2009; ENQA, 2005/2015).

El EEES articula así tres niveles complementarios de garantía de calidad:

1. **Interno:** centrado en las políticas y sistemas de calidad de las propias instituciones de educación superior;

2. **Externo:** a cargo de agencias nacionales e internacionales que aplican procedimientos de evaluación y acreditación;
3. **Metanivel:** que agrupa los estándares europeos (ESG) y el registro EQAR, velando por la coherencia y la comparabilidad entre países.

Estos principios orientan hoy los marcos nacionales de evaluación, incluyendo el portugués, que los ha incorporado plenamente a su sistema normativo e institucional.

Portugal no contaba con una tradición consolidada de evaluación del sistema de enseñanza superior. Los primeros ejercicios de autoevaluación datan de finales de los años ochenta y sirvieron de base a la Lei de Avaliação do Ensino Superior (1994). En 1998 se creó el Consejo Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), encargado de los informes prospectivos y de la coordinación de las evaluaciones internas y externas.

Siguiendo las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2006) y de ENQA (2006), el gobierno portugués reformuló el sistema, extinguiendo el CNAVES mediante el Decreto-Lei n.º 369/2007 y creando la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), reconocida como organismo nacional independiente.

El nuevo marco legislativo quedó establecido en dos diplomas fundamentales:

- La Lei n.º 38/2007, que aprueba el Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior (RJAES), fijando los principios y procedimientos de garantía de la calidad;
- La Lei n.º 62/2007, que define el Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), regulando la autonomía y la misión pública de las instituciones.

Desde entonces, la A3ES supervisa los procesos de acreditación institucional y de programas, en consonancia con las ESG y con las orientaciones europeas. Este tránsito CNAVES → A3ES simboliza la madurez del sistema portugués y su plena integración en la lógica del EEES: estándares claros, ciclos regulares de evaluación y participación de los distintos *stakeholders* (OCDE, 2006; ENQA, 2006; Portugal, 2007a, 2007b).

El RJIES subraya la valorización de la actividad del personal docente e investigador, situando la calidad de la enseñanza como misión esencial de las universidades y de los institutos politécnicos. De acuerdo con este marco, las instituciones deben desarrollar políticas de evaluación interna coherentes con los estándares europeos y con su autonomía universitaria, garantizando transparencia, participación y mejora continua.

Desde entonces, la A3ES supervisa los procesos de acreditación institucional y de programas, en consonancia con las ESG y con las orientaciones europeas. Este tránsito CNAVES → A3ES simboliza la madurez del sistema portugués y su plena integración en la lógica del EEES: estándares claros, ciclos regulares de evaluación y participación de los distintos *stakeholders* (OCDE, 2006; ENQA, 2006; Portugal, 2007a, 2007b).

La legislación portuguesa establece que la evaluación del desempeño docente universitario constituye un deber profesional y una condición de progresión en la carrera académica. Los Estatutos de la carrera docente universitaria (ECDU) y politécnica (ECPDESP), actualizados por los artículos 74.º-A/B y 35.º-A/B, respectivamente, prevén que los docentes sean evaluados al menos

cada tres años, conforme a un reglamento aprobado por cada institución, previa consulta a las organizaciones sindicales (Portugal, 2009; 2006).

Los resultados de la evaluación inciden en la:

- contratación por tiempo indefinido de los profesores auxiliares y adjuntos;
- renovación de contratos temporales de docentes no integrados en carrera;
- y progresión o reposicionamiento remuneratorio dentro de la categoría.

Ambos estatutos determinan que la evaluación se oriente a la mejora continua de la calidad y al reconocimiento del mérito profesional, considerando todas las dimensiones de la actividad académica: docencia, investigación, gestión y extensión.

De este modo, el sistema portugués articula los niveles europeo, nacional e institucional:

- las ESG y las recomendaciones de ENQA/EQAR proporcionan el marco supranacional;
- el RJAES y el RJIES regulan la responsabilidad estatal y la autonomía universitaria;
- y los reglamentos internos de cada institución concretan los procedimientos y efectos de la evaluación.



El sistema portugués se organiza de manera binaria, integrando el subsistema universitario y el subsistema politécnico, impartidos tanto en instituciones públicas como privadas. Las instituciones privadas deben obtener reconocimiento de interés público para operar legalmente.

- El subsistema universitario se orienta a la investigación científica y a la formación avanzada, asegurando una sólida preparación científica y cultural y fomentando la innovación y el pensamiento crítico.
- El subsistema politécnico privilegia la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico, ofreciendo una formación superior de carácter práctico y profesional, destinada a la resolución de problemas concretos.

Esta estructura, vigente, aunque en proceso de revisión, define el marco en el que se inserta la evaluación del desempeño docente: un instrumento esencial de calidad, responsabilidad y desarrollo profesional en un sistema de educación superior comprometido con las orientaciones del EEES.

La evaluación del desempeño docente en Portugal se realiza por las propias instituciones a través de comisiones internas designadas conforme a sus reglamentos, con validación colegiada por los consejos científicos y pedagógicos y supervisión externa de la A3ES.

El proceso combina autoevaluación, evaluación por pares y decisión colegiada, con periodicidad mínima trienal y principios de transparencia, participación y orientación formativa.

Los resultados tienen efectos jurídicos, profesionales e institucionales:

- en el plano individual, determinan la estabilidad, progresión y remuneración;
- en el plano organizativo, alimentan la planificación estratégica y la acreditación;
- y en el plano sistémico, contribuyen a la mejora continua de la calidad y a la convergencia europea.

Así, la evaluación del profesorado universitario portugués se inserta en un marco de coherencia multinivel, donde la autonomía institucional se equilibra con la responsabilidad pública y con la búsqueda permanente de la excelencia docente.

A partir de este marco normativo y organizativo, las universidades y los institutos politécnicos han desarrollado sus reglamentos propios de evaluación interna, cuyos fundamentos, procedimientos y efectos se analizan en la sección siguiente.

### **12.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades**

La evaluación del desempeño docente constituye, en el contexto portugués, una actividad estructural de gestión académica derivada tanto del marco legal nacional (RJAES, RJIES, ECDU/ECPDESP) como de los estándares europeos de calidad (ENQA, 2015). Desde una perspectiva institucional, la evaluación no se limita a verificar el cumplimiento de funciones, sino

que busca valorar el mérito profesional, promover la mejora continua y asegurar la coherencia entre docencia, investigación y servicio (Moreira y Pereira, 2012).

El Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES, 2007) enfatiza la valorización de la actividad del personal docente e investigador, situando la calidad de la enseñanza como misión esencial de las universidades y de los institutos politécnicos. La Lei n.º 62/2007 establece que las IES deben desarrollar políticas propias de evaluación interna coherentes con los estándares del EEES, en las que se reconozca la pluralidad de funciones docentes y la contribución de cada académico al desarrollo institucional.

En este marco, la evaluación se concibe como un instrumento de garantía de calidad y de desarrollo profesional, destinado a fortalecer la cultura organizacional, incentivar la innovación pedagógica y legitimar socialmente la excelencia del profesorado (Favinha, 2012).

De acuerdo con los Estatutos de carrera, cada universidad o instituto politécnico debe aprobar su propio reglamento interno de evaluación del desempeño, en el que se definen los órganos competentes y los procedimientos aplicables. Generalmente, el sistema se organiza en tres niveles complementarios:

- Comisiones de evaluación interna, integradas por docentes de categoría superior, designadas por los órganos científicos y pedagógicos;
- Consejos científicos y pedagógicos, que garantizan la coherencia metodológica y validan los resultados;
- Servicios de calidad o recursos humanos, que centralizan la información y aseguran la transparencia del proceso.

Este modelo pretende combinar autonomía institucional y consistencia sistémica, principio señalado por la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) y por las ESG de la ENQA (2015). Favinha (2012) observa que la composición colegiada de las comisiones busca conjugar la independencia científica de los pares con la equidad institucional, aunque persisten desafíos relacionados con la calibración de los indicadores y la percepción de justicia entre los evaluados.

La evaluación se desarrolla con periodicidad mínima trienal (artículos 74.º-A y 35.º-A del ECDU/ECPDESP) y se basa en tres etapas complementarias:

1. **Autoevaluación:** el docente presenta un informe o portafolio donde describe sus actividades, logros y evidencias de desempeño.
2. **Evaluación por pares:** la comisión analiza la documentación presentada y emite un parecer considerando los indicadores definidos en el reglamento institucional.
3. **Validación y decisión final:** el consejo científico o pedagógico aprueba la clasificación y comunica el resultado, que puede implicar progresión, mantenimiento o acciones de mejora.

Los instrumentos incluyen informes de docencia e investigación, supervisión de estudiantes, publicaciones, proyectos, actividades de extensión y evidencias de innovación pedagógica. Silva

(2020) señaló que la claridad de los criterios y la retroalimentación formativa son factores determinantes para la aceptación del proceso.

El principio de autonomía institucional permite adaptar los pesos y dimensiones a las especificidades de cada IES, aunque, como señala Murillo (2006), el equilibrio entre objetividad y pertinencia contextual sigue siendo uno de los mayores desafíos en los sistemas de evaluación del profesorado.

La mayoría de los reglamentos internos agrupan los criterios en torno a tres grandes dimensiones, coherentes con los artículos 74.º-A y 35.º-A de los Estatutos:

1. **Docencia:** planificación y organización de las actividades lectivas, innovación didáctica, supervisión de estudiantes, orientación de trabajos académicos y evaluación de aprendizajes.
2. **Investigación y desarrollo:** producción científica, dirección de tesis, participación en proyectos y publicaciones.
3. **Participación institucional y extensión:** cargos de gestión, coordinación de programas, cooperación internacional y actividades de vinculación con la comunidad.

Favinha (2012) advierte que, en la práctica, estas dimensiones no siempre se ponderan de forma equitativa, manteniéndose una predominancia de la productividad científica frente a la valoración pedagógica. De modo semejante, Fernandes et al. (2023) identifican percepciones de “falta de coherencia” y “diversidad excesiva de criterios” entre instituciones, lo que refuerza la necesidad de mayor alineación nacional.

El modelo de Perfiles Referenciales de Desempeño (PRD) propuesto por Moreira y Pereira (2012) ofrece una respuesta a este desequilibrio, al permitir reconocer distintos tipos de excelencia docente (investigadora, pedagógica, gestora o de extensión) dentro de una matriz de criterios común.

Desde la introducción del régimen de evaluación trienal, las IES portuguesas han aprobado reglamentos propios, revisados periódicamente para adaptarse a los cambios legislativos y a las exigencias de la A3ES. Favinha (2012) destaca que muchas universidades han reformulado sus reglamentos para incluir indicadores de innovación pedagógica, impacto educativo y participación estudiantil.

No obstante, la revisión de estos instrumentos también evidencia tensiones entre la estandarización y la autonomía. Fernandes et al. (2023) observan que el profesorado reclama mayor participación en la definición de los criterios y en la interpretación de los resultados, subrayando la importancia de construir una cultura de evaluación participativa y coherente.

La evaluación docente universitaria en Portugal combina autonomía institucional, coherencia sistémica y alineación europea, consolidando un modelo maduro y normativamente estable. Sin embargo, los estudios empíricos coinciden en señalar que su potencial formativo y reflexivo todavía no se ha alcanzado plenamente.

La institucionalización del proceso ha generado profesionalización y transparencia, pero también sobrecarga administrativa y desigualdad de criterios. Como resume Favinha (2012), “el desafío ya no es reglamentar la evaluación, sino dotarla de sentido y utilidad para el aprendizaje docente”.

De ahí que los esfuerzos actuales deban centrarse en fortalecer una cultura de evaluación para la mejora, articulando la rendición de cuentas con el desarrollo profesional y reconociendo la docencia como una dimensión estratégica del éxito universitario (Gibbs, 2017). De esta forma, la evaluación docente no se concibe únicamente como un proceso administrativo o sancionador, sino como un mecanismo estratégico de mejora institucional. Su aplicación coherente refuerza la cultura de calidad y la rendición de cuentas, al tiempo que contribuye al reconocimiento del papel del profesorado en la misión de la enseñanza superior portuguesa.

## **12.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada**

Las problemáticas de la evaluación docente universitaria en Portugal se agrupan en torno a cinco ejes principales: Finalidad ambigua entre control y desarrollo profesional; Desigual ponderación entre docencia, investigación, gestión y extensión; Tensión entre autonomía institucional y estandarización normativa; Desafíos de legitimidad, transparencia y confianza en los procesos e; Dilemas éticos y epistemológicos sobre la naturaleza misma de la evaluación educativa.

Estas cuestiones no admiten respuestas únicas, pero su debate constituye una condición necesaria para avanzar hacia modelos de evaluación más justos, participativos y formativos, capaces de conciliar la excelencia académica con el bienestar y la autonomía del profesorado.

La evaluación del desempeño docente se inserta en un contexto de cambio cultural impulsado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y por la exigencia de garantía de calidad (Moreira & Pereira, 2012; ENQA, 2015). Evaluar es hoy una práctica imprescindible, pero también un campo de tensiones filosóficas, organizativas y políticas.

Una primera cuestión, planteada por Tejedor y García-Valcárcel (2010), consiste en definir quién decide el “deber ser” de la docencia y con qué criterios. La evaluación, más que una técnica, es un acto social y político: formula juicios de valor que reflejan visiones sobre el papel de la universidad y del profesor.

Moreira y Pereira (2012) subrayan que la evaluación “debe entenderse como un producto resultante de un juego de actores sociales”, donde la objetividad se construye colectivamente. En esta línea, Favinha (2012) advierte que, en Portugal, “la evaluación ha derivado hacia una lógica reglamentada y cuantificada, en detrimento de su dimensión formativa y colegiada” (p. 8). La cuestión no es si evaluar o no, sino para qué se evalúa: si como mecanismo de control y rendición de cuentas, o como instrumento de aprendizaje profesional y mejora institucional.

El principio de autonomía universitaria, consagrado por la Lei n.º 62/2007 (RJIES), otorga a las IES portuguesas la responsabilidad de diseñar sus propios reglamentos de evaluación. Sin embargo, la coexistencia de esta autonomía con las normas de acreditación de la A3ES genera una tensión

estructural: ¿cómo armonizar los criterios nacionales de calidad con la especificidad de las misiones institucionales?

Moreira y Pereira (2012) insisten en que la evaluación “debe adaptarse a la misión y estrategia de cada institución”, evitando su instrumentalización como dispositivo burocrático. De modo complementario, Favinha (2012) identifica una “tensión permanente entre la libertad académica y la convergencia normativa”, al intentar equilibrar la rendición de cuentas institucional con el reconocimiento de la diversidad disciplinar.

Una de las cuestiones más debatidas en el sistema portugués es la ponderación entre docencia, investigación, gestión y extensión. Aunque los artículos 74.º-A y 35.º-A de los Estatutos docentes reconocen esas cuatro dimensiones, su valoración práctica es desigual.

Silva (2020) observó que, en los institutos politécnicos, “la evaluación privilegia la productividad científica frente a la innovación pedagógica o la implicación institucional”, mientras que en las universidades “la docencia sigue siendo una componente evaluada de modo subjetivo y con escasa repercusión en la progresión profesional” (pp. 115-118).

El modelo de Perfiles Referenciales de Desempeño (PRD) propuesto por Moreira y Pereira (2012) ofrece una alternativa al permitir reconocer distintas formas de excelencia, docente, investigadora, gestora o de extensión, y ponderarlas según la misión institucional. Aun así, como señalan Favinha (2012) y Murillo (2006), el paradigma científico-productivista sigue predominando, desplazando la valoración pedagógica y reduciendo la innovación docente.

Otro eje crítico concierne a la legitimidad y percepción del proceso evaluativo. Silva (2020) identifica tres factores clave para su aceptación: claridad de criterios, coherencia de instrumentos y retorno efectivo de resultados. Cuando estos faltan, la evaluación se percibe como vigilancia más que como mejora.

Murillo (2006) señala que los sistemas de evaluación requieren evaluadores cualificados y consenso institucional para evitar conflictos y desgaste. En Portugal, los estudios de Favinha (2012), Silva (2020) y Fernandes et al. (2023) coinciden en que el profesorado demanda retroalimentación personalizada, diálogo y participación activa, elementos esenciales para generar confianza y sentido de pertenencia.

Más allá de la gestión, la evaluación docente plantea interrogantes sobre la naturaleza del acto pedagógico. ¿Puede medirse la calidad de la enseñanza mediante indicadores cuantitativos? ¿Hasta qué punto es posible objetivar una práctica situada y relacional?

Tejedor y García-Valcárcel (2010) sostienen que la evaluación implica juicios sobre lo deseable y, por tanto, exige un debate ético sobre los fines de la educación. Moreira y Pereira (2012) retoman esta idea al afirmar que la evaluación “debe ser vista como una oportunidad para cuestionar los propósitos del quehacer docente y su papel en la sociedad actual” (p. 440).

Murillo (2006) advierte que los modelos de evaluación pueden condicionar las prácticas, generando conductas de adaptación estratégica (“enseñar para la evaluación”) que empobrecen la creatividad y el compromiso pedagógico. Favinha (2012) añade que esta presión evaluativa tiende a una instrumentalización de la docencia, donde el valor pedagógico se mide por su rentabilidad institucional.

Ante estas problemáticas, los autores convergen en la necesidad de reconceptualizar la evaluación docente. Moreira y Pereira (2012) proponen modelos multi-referenciales y participativos, basados en la definición colegiada de indicadores, la autoevaluación y la retroalimentación entre pares.

En esta línea, Favinha (2012) aboga por una evaluación “más narrativa y menos métrica”, capaz de reflejar la complejidad del trabajo académico y reconocer la singularidad de las trayectorias docentes. Fernandes et al. (2023) complementan esta visión empíricamente: los docentes valoran la evaluación cuando se convierte en un proceso de diálogo y aprendizaje institucional.

Gibbs (2017) refuerza este argumento al señalar que las instituciones de educación superior solo mejoran la calidad docente cuando la evaluación se articula con la formación pedagógica, la colaboración entre pares y el desarrollo profesional continuo.

Así, de acuerdo con lo expuesto, la consolidación de una evaluación docente justa y eficaz exige transitar desde una lógica de control individual hacia una cultura formativa, colaborativa y reflexiva, donde la calidad se construya colectivamente y no se imponga jerárquicamente.

## 12.5. Resultados y efectos conseguidos

Todas las instituciones de enseñanza superior, universidades y politécnicos, públicos y privados, aprobaron reglamentos específicos de evaluación del desempeño, estableciendo una periodicidad mínima trienal y vinculando los resultados con la contratación, renovación y progresión profesional. Estos avances han transformado la evaluación de una práctica ocasional a un elemento estructural de gobernanza universitaria, coherente con las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Favinha, 2012; Silva, 2020).

La integración de los procesos de evaluación en los sistemas internos de garantía de calidad, reconocidos por la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), fortaleció la cultura de transparencia y la profesionalización docente. Según Favinha (2023) y Silva (2020), la institucionalización del proceso mejoró la previsibilidad, la trazabilidad documental y la validación colegiada, aunque persiste la tensión entre la justicia procedimental y la utilidad formativa.

Moreira y Pereira (2012) señalan que los sistemas de evaluación solo promueven desarrollo profesional cuando se conciben como “procesos participativos y dialogados” (p. 45). De manera similar, el *Review Paper on University Teachers' Performance Appraisal* (SCIRP, 2020) advierte que las estructuras excesivamente normativas tienden a reforzar culturas de control más que de aprendizaje institucional.

El estudio nacional de Fernandes, Flores, Cadime y Coutinho (2023) confirma que el profesorado portugués percibe la evaluación como una herramienta de mejora, pero también evidencia dificultades de coherencia y sobrecarga. Según las autoras, “las prácticas de evaluación son variadas, reflejan diferentes concepciones pedagógicas y muestran la necesidad de una mayor coherencia institucional” (p. 9).

El proceso de evaluación ha impulsado cambios positivos:

- mayor formación pedagógica y revisión curricular;
- fortalecimiento de la coordinación académica;
- y consolidación de una cultura de responsabilidad profesional (Favinha, 2023).

No obstante, los docentes siguen reclamando retroalimentación cualitativa y reconocimiento efectivo de la innovación pedagógica, confirmando que la evaluación se valora cuando está acompañada de diálogo y desarrollo profesional (Silva, 2020; Fernandes et al., 2023).

El informe europeo E-NOTE (2023) identifica dos modalidades complementarias de implementación de políticas de calidad docente:

1. **Top-down**, cuando las decisiones parten de los órganos de dirección institucional.
2. **Bottom-up**, cuando surgen de las iniciativas del profesorado o de equipos locales.

Inspirándose en Weick (1976), el documento describe las universidades como *loosely coupled systems*, organizaciones descentralizadas donde el cambio requiere coordinación y liderazgo compartido.

El estudio comparativo de Stensaker et al. (2017) sobre las universidades de Oslo y Utrecht confirma esta dualidad: los procesos de mejora más exitosos combinan liderazgo institucional con reconocimiento de las iniciativas locales. Gibbs (2017) añade que la excelencia docente se sustenta en colaboración sostenida, diálogo entre gestión y académicos, y aprendizaje entre pares, recordando que “las disciplinas pueden enseñarse de múltiples maneras” (pp. 217-221).

Portugal comienza a incorporar estos principios mediante redes de formación y comunidades docentes interinstitucionales, reforzando una visión de la calidad centrada en la cooperación y el liderazgo distribuido.

A pesar de los avances, la literatura identifica efectos colaterales que limitan el potencial formativo de la evaluación:

1. **Sobrecarga administrativa y burocratización.** Favinha (2012) y Silva (2020) subrayan que la multiplicidad de indicadores reduce el tiempo disponible para innovar.
2. **Predominio de la productividad científica.** Murillo (2006) advierte que la cuantificación excesiva genera conductas de adaptación estratégica y desincentiva la creatividad.
3. **Desigual ponderación de dimensiones.** Moreira y Pereira (2012) afirman que el énfasis en la investigación “distorsiona el valor pedagógico y desarticula la función educativa” (p. 40).
4. **Percepción limitada de utilidad formativa.** Silva (2020) constata que muchos docentes “aceptan la evaluación como un requisito, pero no como una oportunidad de crecimiento” (p. 119).

Los informes E-NOTE (2022, 2023) enfatizan que la evaluación eficaz exige formación continua, reconocimiento formal y recompensas tangibles, condiciones que incrementan la motivación y la calidad de la enseñanza.

A nivel internacional, Zhang, Li y Wei (2021) muestran que en China se ha intentado reequilibrar docencia e investigación, otorgando mayor peso a los logros pedagógicos. Del mismo modo, Zhou, Wang y Liu (2020) proponen modelos híbridos basados en lógica difusa (*Type-II Fuzzy Sets*) para mejorar la precisión y transparencia evaluativa; sin embargo, los autores coinciden con Tejedor y García-Valcárcel (2010) en que la enseñanza sigue siendo un fenómeno relacional y contextual que requiere juicio profesional cualificado.

El análisis comparado permite proponer varias conclusiones contrastadas:

- **Estructuralmente**, Portugal ha consolidado un sistema normativo y operativo coherente con los estándares europeos (RJAES, RJIES, A3ES, ESG-ENQA).
- **Profesionalmente**, se observa una mejora en la valorización del profesorado y en la profesionalización de la enseñanza (Favinha, 2012; Fernandes et al., 2023).
- **Institucionalmente**, la evaluación se integra en estrategias de desarrollo docente y liderazgo distribuido (Stensaker et al., 2017; Gibbs, 2017).
- **Internacionalmente**, las experiencias europeas y asiáticas demuestran que los sistemas más eficaces combinan formación, incentivos y colaboración (E-NOTE, 2023; Zhang et al., 2021).

Así, se considera que la experiencia portuguesa evidencia resultados en transparencia y profesionalización, pero su consolidación futura dependerá de equilibrar regulación y autonomía, promover liderazgo compartido y fortalecer la cultura de colaboración académica en todos los niveles. La evaluación del desempeño constituye un proceso continuo y retroalimentado (Pereira, 2014, p.83); es decir, no puede considerarse un procedimiento cerrado ni definitivo. Las organizaciones deben analizar permanentemente sus resultados, promoviendo un ciclo de mejora continua que acompañe la evolución de los procesos e incorpore correcciones a los problemas que surgen durante su implementación.



En este sentido, como señala Moura (2000), la evaluación del desempeño debe orientarse a dirigir, valorar y motivar a los colaboradores, con el fin de que mejoren no solo sus propios resultados, sino también los de la organización en su conjunto. Desde esta perspectiva, la evaluación se entiende como un proceso continuo y retroalimentado, en el que la institución analiza sistemáticamente sus prácticas, identifica fortalezas y debilidades y adopta medidas correctivas que favorezcan la mejora sostenida. No se trata, por tanto, de un procedimiento estático ni de una mera rendición de cuentas, sino de un mecanismo estratégico de gestión del conocimiento y desarrollo humano.

Aplicada al ámbito universitario, esta concepción implica reconocer que la calidad docente no se genera únicamente a través de la regulación externa o del cumplimiento de indicadores, sino mediante la creación de entornos organizativos que fomenten la cooperación, la innovación y el aprendizaje colectivo. La evaluación, cuando se utiliza con sentido formativo, puede fortalecer la identidad profesional de los docentes, reforzar la cohesión de los equipos académicos y promover una cultura institucional de mejora continua, en la que la docencia, la investigación y la extensión se integren de forma equilibrada.

De esta manera, la función evaluadora asume un papel transformador y motivacional, alineado con los principios contemporáneos de gobernanza universitaria y con los objetivos estratégicos de las instituciones de enseñanza superior portuguesas. La evaluación no solo orienta la acción individual, sino que contribuye a construir organizaciones más reflexivas, colaborativas y responsables, donde la búsqueda de la excelencia docente se convierte en motor del desarrollo institucional y del compromiso ético con la sociedad.

## 12.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria

La evolución del sistema portugués de evaluación del desempeño docente ha propiciado avances en transparencia, regularidad y articulación con los estándares europeos, pero también ha puesto de manifiesto tensiones persistentes entre sus finalidades formativas, administrativas y profesionales. Las investigaciones recientes, tanto nacionales como internacionales, muestran que el desafío principal no reside en la existencia del sistema, sino en cómo se percibe, se aplica y se utiliza para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

La evaluación docente universitaria portuguesa ha alcanzado una madurez estructural, pero su consolidación como verdadero motor de calidad requerirá evolucionar hacia un modelo formativo, participativo y éticamente comprometido. Como señalan Fernandes, Flores, Cadime y Coutinho (2023), la clave está en “desarrollar una cultura de evaluación que apoye la reflexión y el aprendizaje docente, más que la mera rendición de cuentas” (p. 10).

El sistema portugués dispone hoy de un marco legal consolidado (RJIES, RJAES, ECDU/ECPDESP, ESG-ENQA) y de una agencia nacional de referencia (A3ES), lo que ha contribuido a una cultura institucional más sistemática de calidad. Sin embargo, como advierten Favinha (2012) y Silva (2020), persisten tensiones entre la rendición de cuentas y la mejora pedagógica, así como percepciones de formalismo que limitan la apropiación del proceso por parte del profesorado.

El estudio de Fernandes et al. (2023) ofrece una visión actual: la evaluación se percibe como una práctica heterogénea y poco integrada institucionalmente, donde conviven concepciones orientadas al control con otras dirigidas al desarrollo profesional. Los docentes valoran la evaluación cuando está acompañada de retroalimentación constructiva y coherencia con los objetivos de aprendizaje, pero expresan inseguridad ante la falta de criterios claros y el escaso reconocimiento de la innovación pedagógica.

Estas percepciones coinciden con el diagnóstico europeo del proyecto E-NOTE (2023) y con la literatura internacional (Stensaker et al., 2017; Gibbs, 2017), que subrayan la necesidad de equilibrar el liderazgo institucional (top-down) con la participación académica (bottom-up). En universidades concebidas como *loosely coupled systems* (Weick, 1976), la mejora de la enseñanza depende de procesos continuos de coordinación y diálogo entre gestión, docentes y estudiantes.

Como aportado anteriormente y a la luz de estos estudios, los retos que enfrenta el sistema portugués pueden sintetizarse en cuatro ejes:

1. **Dar un sentido pedagógico y participativo a la evaluación.** Convertir los procedimientos en experiencias de aprendizaje profesional compartido requiere tiempo, diálogo y una cultura organizacional abierta.
2. **Equilibrar las dimensiones del desempeño.** Como destacan Moreira y Pereira (2012), la docencia, la investigación y el servicio deben valorarse de forma integrada, evitando la hegemonía de la productividad científica.
3. **Fortalecer la coherencia y la equidad.** Según Fernandes et al. (2023), la diversidad de criterios entre instituciones genera desigualdad y desconfianza, lo que exige orientaciones nacionales más claras y mecanismos de retroalimentación interinstitucional.
4. **Reducir la burocratización y aumentar el retorno formativo.** El exceso de indicadores documentales desplaza la reflexión pedagógica; la prioridad debe ser la retroalimentación cualitativa, la mentoría y el desarrollo profesional continuo.

Además, a medio plazo será esencial vincular la evaluación con la formación pedagógica acreditada y con recompensas institucionales que reconozcan la innovación y el impacto en el aprendizaje, en consonancia con las recomendaciones de E-NOTE (2023) y con las experiencias emergentes en Asia (Zhang, Li y Wei, 2021).

De acuerdo con los autores citados, pueden sintetizarse algunas propuestas de líneas de actuación:

1. **Reforzar la finalidad formativa y colaborativa.** Implementar modelos que combinen autoevaluación, observación entre pares y revisión colectiva de evidencias docentes, promoviendo la reflexión profesional.
2. **Equilibrar criterios e indicadores.** Incorporar ponderaciones que reconozcan la innovación pedagógica, la tutoría y la implicación comunitaria, al mismo nivel que la investigación.

3. **Vincular la evaluación a planes de desarrollo profesional.** Relacionar los resultados con acciones formativas, coaching o programas de mentoría, siguiendo las buenas prácticas europeas.
4. **Promover liderazgo distribuido.** Articular las iniciativas institucionales *top-down* con la energía creativa *bottom-up* de los departamentos, fomentando comunidades de práctica docente (Gibbs, 2017).
5. **Reconocer y recompensar la excelencia docente.** Incorporar esquemas de incentivos, certificaciones y premios, tal como propone E-NOTE (2023), para visibilizar el valor de la enseñanza en la carrera académica.

La idea más abundante, es que el futuro de la evaluación docente en Portugal dependerá de su capacidad para reconciliar la exigencia de calidad con la confianza profesional, equilibrar la excelencia investigadora con la excelencia pedagógica, y construir universidades donde la evaluación se conciba como una oportunidad de crecimiento colectivo y no como una obligación burocrática.

En este sentido, la evolución del sistema no puede desligarse del contexto político y laboral actual. La revisión del Estatuto de la Carrera Docente del Ensino Superior (ECDU y ECPDESP) se encuentra en curso, con negociaciones abiertas orientadas a resolver problemas estructurales vinculados a la burocratización, la evaluación del desempeño y la progresión en la carrera académica. El gobierno portugués prevé concluir esta revisión antes de finales de 2027, lo que podría redefinir el marco de desarrollo y evaluación del profesorado en los próximos años.

Como resume Favinha (2012), el desafío no consiste en evaluar más, sino en evaluar mejor: transformar la evaluación en un espacio de diálogo, reconocimiento y aprendizaje institucional que fortalezca la autonomía crítica, la justicia profesional y la innovación educativa en la enseñanza superior portuguesa.

## 12.7. Referencias

- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. ENQA.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2006). *Quality procedures in European higher education*. ENQA.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. ENQA.
- European Quality Assurance Register for Higher Education. (2007). *European Quality Assurance Register for Higher Education*. EQAR.
- European Higher Education Area. (1999–2009). *Communiqués of the European ministers responsible for higher education* (Bologna, Prague, Berlin, Bergen, London, Leuven/Louvain-la-Neuve). <https://ehea.info/page-ministerial-conference>

- European Commission. (2023). *Standards, training and rewards of teaching excellence across Europe (E-NOTE project)*. Erasmus+ Programme. [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/c7f96529-a959-4ece-a682-6f6b66842ee2/IO4\\_ENOTE\\_FinalDraft\\_August2023.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/c7f96529-a959-4ece-a682-6f6b66842ee2/IO4_ENOTE_FinalDraft_August2023.pdf)
- E-NOTE IO1. (2022). *A comprehensive mapping of national higher education teaching qualification schemes, requirements and provisions for the promotion and reward of teaching excellence*. <https://www.teachingexcellence.eu/io-1-mapping/>
- E-NOTE. (2023). *Standards, training and rewards of teaching excellence across Europe: The implementation and evaluation of a pilot common teaching qualification scheme and training course for higher education*. [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/c7f96529-a959-4ece-a682-6f6b66842ee2/IO4\\_ENOTE\\_FinalDraft\\_August2023.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/c7f96529-a959-4ece-a682-6f6b66842ee2/IO4_ENOTE_FinalDraft_August2023.pdf)
- European University Association. (2023). *Academic assessment, recognition through careers and staff development in teaching*. <https://www.eua.eu/events/eua-events/academic-assessment-recognition-through-careers-and-staff-development-in-teaching.html>
- Favinha, M. (2012). Reflexões em torno da avaliação dos professores no ensino superior português: O caso da Universidade de Évora. En 2.<sup>a</sup> Conferência FORGES por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Instituto Politécnico de Macau. <https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/Marilia-Favinha-U-Evora.pdf>
- Fernandes, E. L., Flores, M. A., Cadime, I., & Coutinho, C. P. (2023). Práticas de avaliação no ensino superior: Um estudo com professores portugueses. *Estudos em Avaliação Educacional*, 34, e09219. <https://doi.org/10.18222/eae.v34.9219>
- Gibbs, G. (2017). Reflections. En B. Stensaker, G. T. Bilbow, L. Breslow, & R. van der Vaart (Eds.), *Strengthening teaching and learning in research universities: Strategies and initiatives for institutional change* (pp. 215–224). Palgrave Macmillan.
- Moreira, L. M., & Pereira, D. (2012). Propuesta para un modelo de evaluación de la enseñanza en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e). <https://doi.org/10.15366/riee2012.5.1.003>
- Moura, E. (2000). *Gestão dos recursos humanos: Influências e determinantes do desempenho*. Edições Sílabo.
- Murillo, F. J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. UNESCO.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). *Reviews of national policies for education: Tertiary education in Portugal*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264034152-en>
- Pereira, A. L. (2014). A evolução da avaliação de desempenho nas organizações. *Negócios em Projeção*, 5(2), 79–96. <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao1/article/view/407>

- Portugal. (2006). *Decreto-Lei n.º 62/2006 (ECPDESP)*. Diário da República.
- Portugal. (2007a). *Lei n.º 38/2007 (RJAES)*. Diário da República.
- Portugal. (2007b). *Decreto-Lei n.º 369/2007 (Criação da A3ES)*. Diário da República.
- Portugal. (2007c). *Lei n.º 62/2007 (RJIES)*. Diário da República.
- Portugal. (2009). *Decreto-Lei n.º 205/2009 (ECDU)*. Diário da República.
- Silva, J. P. (2020). *Avaliação do desempenho de docentes do ensino superior: O caso de um instituto politécnico de gestão* [Tesis de maestría, Universidade do Porto].
- Stensaker, B., Frølich, N., & Maassen, P. (2017). *Academic development and leadership in European universities: Top-down and bottom-up approaches*. University of Oslo.
- Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 439–459.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Zhang, Y., Li, F., & Wei, X. (2021). Research and practice on the teaching performance evaluation system of university teachers. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 553, 210–216. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210513.037>
- Zhou, J., Wang, H., & Liu, Y. (2020). Application of type-II fuzzy sets in teacher performance evaluation. *Procedia Computer Science*, 176, 1472–1481.