

# SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Carolina Bolaños Calderón  
María Lourdes Calderón Laguna  
Miguel Ángel González Castañón  
José Miguel Gutiérrez Mata  
Lorena Kikut Valverde  
Alicia E. Vargas Porras(Coordinadora)

## ABSTRACT

Esta investigación sobre la Evaluación de la docencia en la Universidad de Costa Rica se centró en construir un concepto de docencia, en términos de las competencias y desempeños que nuestra universidad espera del profesorado, para considerarlo excelente. Para ello, además de la obligada revisión bibliográfica sobre el tema, se llevó a cabo un trabajo empírico, mediante talleres y encuestas, para recoger la idea de *docente excelente* que mantiene el profesorado, el alumnado y las directivas universitarias. Sobre esta base, se construyó, mediante categorización, una caracterización de la docencia deseable en nuestra universidad, agrupando en tres dimensiones las categorías encontradas: saberes, competencias docentes y actitudes. En una segunda etapa del estudio, se abordó el tema de las especificidades didácticas, según tipos de curso, mediante consulta a la comunidad docente y talleres con amplia participación; se añadieron al marco básico de competencias docentes aquellas que son propias de cursos o situaciones didácticas particulares, como los laboratorios, seminarios, talleres, prácticas, giras de campo o módulos. Por último, se diseñó un sistema de evaluación de la docencia, tomando como elemento vertebrador el tipo de acciones o decisiones que deben tomar diferentes instancias con los resultados de la evaluación. Se articula así un sistema que provee información para necesidades institucionales, para atender necesidades propias de la unidad académica y, en especial, que se integra en los procesos generales de autoevaluación de la calidad, ofreciendo al profesorado principios, instrumentos y criterios para que autónomamente asuman la autoevaluación de su propio quehacer como una estrategia de mejoramiento continuo.

## 1. PROBLEMA Y PROPÓSITO

La Universidad de Costa Rica cuenta con una larga trayectoria de evaluación del desempeño de su personal docente en el aula, que se basa en una concepción general y homogénea de la enseñanza universitaria. Pero no ha logrado desarrollar un sistema de evaluación que responda a diferentes fines, necesidades e intereses de la institución y que atienda las particularidades de la actividad docente, según lo exige la heterogeneidad de áreas profesionales y de conocimiento.

Diseñar un sistema de evaluación del desempeño docente que responda a tales exigencias exige, por una parte, resignificar el concepto de evaluación, a la luz de las prácticas existentes y de las propuestas y exigencias actuales en el ámbito universitario;

por otra parte establecer lo que la comunidad universitaria entiende por un desempeño docente de calidad; finalmente, articular sistemáticamente procedimientos de evaluación y de uso de los resultados, de modo que sean válidos y oportunos para los implicados en los procesos de docencia: profesores, estudiantes, directivas y administración universitaria.

### 1.1. El concepto de evaluación.

Tradicionalmente, la evaluación ha respondido a un paradigma positivista. La realidad educativa que se evalúa se percibe como predecible, contabilizable, generalizable y, sobre todo, libre de valores, para mantener una objetividad que separe al evaluador del objeto evaluado. Esta concepción caracteriza una evaluación de carácter sumativo, centrada en los productos, casi siempre realizada por agentes externos, utilizando tecnicismos con pretensión de objetividad científica, realizada al final de los procesos. Su finalidad principal es el control.

Las nuevas formas de comprender la “realidad”, como algo complejo, dinámico y diverso, ha orientado el pensamiento hacia la comprensión de la evaluación como un proceso en donde la subjetividad predomina. Hoy día evaluar significa describir, comprender, interpretar y reinterpretar la propia forma de realizar los procesos. La evaluación se concibe como un proceso de reflexión que se realiza a través de un análisis crítico de una situación, problema o proceso social, y que empieza a ser desarrollado a partir de los valores, las preocupaciones y las concepciones iniciales de las personas involucradas. Como indica De Alba (1991, 1993), la evaluación es un proceso reflexivo que considera tanto el origen y desarrollo de un proceso dado o situación, como sus características estructurales. Demanda la consideración histórica (origen, desarrollo, futuro posible) y la comprensión de las “condiciones estables” (normas y regulaciones), así como las diferentes formas mediante las cuales los diferentes actores asumen las condiciones dadas. Así, la comprensión de lo que está siendo evaluado sólo puede realizarse con la participación de todas las personas involucradas, en un análisis de las diferencias y contradicciones, compromisos y responsabilidades, conflictos y posibilidades.

Este cambio de énfasis ocurrido en las últimas décadas, respecto a la naturaleza y al valor intrínseco de la evaluación, se puede caracterizar como sigue:

Se evoluciona de una evaluación centrada en el control, hacia una evaluación centrada en el aprendizaje. Más que entender la evaluación como un instrumento de control externo sobre qué se hace y cómo se hace, se tiende a concebir la evaluación como un proceso que permite aprender sobre la realidad en la que se actúa.

La evaluación destinada a legitimar o deslegitimar lo realizado, se orienta ahora a procesos de mejora; interesa conocer y juzgar lo que se hace para encontrar formas de hacerlo mejor.

La evaluación deja de ser externa, realizada por especialistas, para convertirse en interna y participativa, realizada por quienes participan en los procesos que se evalúan.

Los productos dejan de ser el objeto único de la evaluación; se centra la evaluación en los procesos, con el ánimo de incorporarla al desarrollo de las actividades, en forma de regulación y autorregulación permanente.

El proceso de evaluación deja de ser únicamente técnico, para enfatizar su carácter político; el énfasis no es la búsqueda de un juicio imparcial, con la garantía de procedimientos técnicos rigurosos realizados por el evaluador; la evaluación es una

acción sociopolítica, en la que deben consensuarse diferentes intereses, valores y puntos de vista.

Se concibe la evaluación como una estrategia para el *empowerment*, que permita a la comunidad académica incorporar los beneficios de la autoevaluación para crear la capacidad de mejorar por sí mismos sus actuaciones.

Tomar en consideración en los procesos de evaluación de la docencia estos cambios en la forma de entender la evaluación, plantea no pocos problemas, tanto en la definición de procedimientos, como en su apropiación por parte de las distintas unidades académicas y por la institución misma.

## 1.2. Docencia y docentes.

En un intento por comprender la docencia y la labor que realizan los y las docentes, se pueden contraponer dos enfoques diferentes. El primero se basa en una aproximación técnica y academicista de la profesión docente, sustentada en la lógica de la razón instrumental, la cual asigna al profesor la función básica de transmitir contenidos y, como aclaran Díaz-Barriga y Pacheco-Méndez (1997), se espera que las docentes y los docentes procuren enfrentar problemas relacionados con una intervención técnica y eficaz para permitir la transmisión, utilización y legitimación de conocimiento científico, objetivo, parcelado, el cual ha sido elaborado y escogido por especialistas externos como "currículum oficial". De esta forma, el carácter ético, político, inacabado y contingente de la formación humana es ignorado, enmascarando además las debilidades educativas en soluciones técnicas y silenciando los problemas humanos, sociales y políticos que impiden un adecuado desarrollo educativo.

Dentro del enfoque técnico-academicista únicamente es posible esperar una evaluación del personal docente fundamentada en criterios eficientistas, centrada en los productos (número de publicaciones, grado académico, calificación de sus alumnos), que atiende a los resultados más que al proceso y que deja por fuera aspectos fundamentales del quehacer docente, tales como aquellos relacionados con la producción de bienes simbólicos y las dinámicas y situaciones institucionales y colectivas que determinan el quehacer docente. Así, la evaluación se vuelve un proceso solitario, individual, con fines controladores y políticamente sirve muy bien a los intereses hegemónicos que pretenden uniformar la labor docente con criterios de productividad y rendimiento.

Sin embargo, en los últimos veinte años han venido cobrando fuerza una serie de propuestas constructivistas y críticas de la función docente, en donde se busca fortalecer la reflexión de los docente sobre la práctica en un contexto determinado, se fortalece el vínculo de la investigación de la docencia y se concibe al docente como un profesional reflexivo, que trasciende los muros de la institución para analizar y develar todo tipo de intereses que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como un acercamiento a la comprensión de la realidad social, con el ánimo de buscar la emancipación de las personas. Al respecto, autores como Giroux (1997) y Apple (1996) conciben a los educadores como "trabajadores culturales", intelectuales con una relativa autonomía estructural, que son capaces de ejercer cierta dirección cultural en los diferentes grupos con quienes trabajan, para provocar la transformación social e impulsar prácticas democráticas que conlleven a la comprensión crítica de las sociedades y su desarrollo.

En la Universidad de Costa Rica ha prevalecido una evaluación docente que promueve un marco de simpleza técnica, con pretensiones de neutralidad valorativa y creyéndola desvinculada de las fuerzas políticas. Se ha dado así, en la práctica, una evaluación tecnocrática, caracterizada por el interés de conocer los resultados que se traslucen en el producto (desempeño docente) y que no ha permitido incidir en mejores formas de realizar la función docente.

En este proyecto, sin embargo, nos ubicamos en un enfoque que abandona el concepto del profesor tradicional académico y enciclopedista, y el del experto técnico, cuya función principal es transmitir conocimientos mediante la aplicación rutinaria de procedimientos de instrucción diseñados y ofrecidos desde afuera. Buscamos aquí un papel más activo del profesorado en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias pedagógicas, en el cual la evaluación cobra importancia, en tanto proceso reflexivo que permite el autoanálisis de la labor docente y la reflexión de su quehacer con miras a su mejor desempeño. En ese sentido, se privilegia la idea de autoevaluación como autorregulación y por lo tanto es necesario realizar un acercamiento a lo que se entiende por evaluación, en cuanto a su desarrollo y a lo concerniente a la autoevaluación

En esta concepción del docente como profesional, interesa definir cuáles son los conocimientos teóricos, las habilidades o destrezas procedimentales y las habilidades y comportamientos propios del desempeño profesional. Como marco o modelo general, utilizaremos en este estudio este esquema genérico (Scriven 1997; Jiménez 1999, ) para categorizar el conjunto de atributos que la comunidad universitaria señaló como propios de una buena docencia:

- qué debe saber el docente (conocimientos)
- qué debe saber hacer (método, tecnologías, técnicas, competencias didácticas)
- cómo debe ser y comportarse (relaciones, habilidades sociales, actitudes personales)

### 1.3. La UCR y los nuevos retos de la evaluación de docentes.

La larga trayectoria de evaluación docente en la Universidad de Costa Rica se ha ido resignificando a lo largo de las tres últimas décadas del siglo XX, en el marco de una serie de cambios sociopolíticos y económicos que es pertinente considerar. De ahí la inclusión de un apartado inicial en donde se pretende ubicar la evaluación en el marco de diferentes épocas.

La evaluación en general, y la de los docentes en particular, es un tema que cobra mayor importancia durante la década de los años ochenta, época en que existen en los países latinoamericanos una serie de aspectos comunes que dibujan un panorama similar. En primer lugar, se presenta un incremento en la población y por ende un desarrollo cuantitativo de las personas que requieren acceder a la educación superior. Y en segundo lugar, la crisis económica se agudiza en los países, con lo cual, aunado a programas de ajuste estructural, impone un nuevo panorama para las universidades, en cuanto a restricción de fondos públicos y demandas para satisfacer un mercado laboral globalizado. De esta forma, al finalizar la década de los años ochenta, la región latinoamericana llega a asignar el presupuesto más bajo a la educación superior de todas las demás regiones del mundo (Yarzabal 1999). Aún en la década siguiente, Latinoamérica y el Caribe son regiones en donde se invierte una cantidad equivalente al 15% de los fondos públicos que

invierten Europa o los Estados Unidos en el nivel superior de la educación. Costa Rica, sin embargo, es el país que comparativamente llega a invertir más fondos en ese nivel educativo.

Esta nueva situación (crecimiento cuantitativo de la población y los recortes financieros), influye en la concepción de la evaluación como un medio para conocer el uso eficiente de los recursos y del presupuesto asignado, así como el desempeño de las universidades, en términos de satisfacer las necesidades de diferentes grupos de la sociedad, especialmente de aquellos que influyen en el desarrollo económico de los países, y también para controlar y mejorar la calidad en las instituciones de nivel superior. La evaluación, en general, cobra cada vez mayor importancia como medio para fortalecer esa calidad y para rendir cuentas acerca del quehacer universitario.

Esta nueva concepción de la evaluación, la cual no escapa de la dimensión política, forma a su vez parte del nuevo orden mundial, que enfatiza la disminución de fondos públicos asignados a la educación superior, la idea de profesionales orientados hacia los intereses del mercado, el fortalecimiento de la educación superior privada, el fortalecimiento de la idea de organizaciones educativas asumidas como empresas, y la necesidad de aumentar la eficiencia de las instituciones de la educación superior. (Yarzabal, 1999; Brunner, 1993).

La situación planteada se refleja en la Universidad de Costa Rica en donde se evidencia, en los años setenta, una veloz expansión de la matrícula, lo cual sometió a dura prueba la capacidad de la Universidad. Esta situación repercutió en la profesionalización del personal académico y obligó no solo a elevar su número, sino a discutir condiciones para su mejor preparación.

En los años ochenta, la Universidad enfrenta serias dificultades presupuestarias, especialmente a partir de 1986, con la puesta en práctica de los Planes de Ajuste Estructural, situación que obligó a la universidad estatal a tratar de buscar rentas propias, e incidió también en la proliferación de universidades privadas. Sin embargo, los cambios más notorios se dieron en los años noventa, cuando algunas de las políticas que el Estado implementaba, acarrearón restricciones financieras para las universidades.

En el caso de la Universidad de Costa Rica, la década de los noventa evidencia un aumento en el número de personal docente en condiciones de interinazgo, pues a principios de la década existían más personas en propiedad; esta diferencia se agudiza con el paso de los años. El personal interino llega así a constituir más de la mitad del personal docente, superando en 5,7 puntos porcentuales a las personas en propiedad (52,85 por ciento para las primeras y 47,15 por ciento para las personas en propiedad) (Vargas, 2001).

Es en esta década cuando se establecen nuevas formas de evaluación y así, en la Universidad de Costa Rica, se establecen proyectos de autoevaluación-autoregulación de las unidades académicas y se sistematizan algunos procesos con el fin de asumir la acreditación de carreras. Siempre en esa búsqueda por mejorar su imagen e impacto en la sociedad, la institución busca evaluar las funciones sustantivas que se desarrollan en el campo de la docencia, acción social e investigación, identifica y atiende en forma pertinente los problemas asociados "al desempeño académico y profesional de los docentes, con la finalidad de verificar, retroalimentar y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje" (Llarena, 1991).

Esto conlleva a la necesidad de un sistema de evaluación, caracterizado por ser objetivo, específico y equitativo para el personal académico, que pondere y valore lo académico, según las funciones de cada docente, reconociendo la especificidad de su trabajo y que permita planificar acciones, con miras al mejoramiento del proceso académico en el ámbito institucional. Se evidencia la necesidad de un sistema que posibilite un desarrollo personal y profesional del docente, considerando los resultados de los estudiantes, de sus superiores y de sí mismo (autoevaluación). Esto implica una tarea importante de concientización, de información previa, de motivación a los docentes, que implica una claridad en la finalidad de su evaluación.

La finalidad de la evaluación puede revertirse en la necesidad de establecer mecanismos que favorezcan la promoción profesional, traslados, asignación de tareas, de cursos y la posibilidad de acceder a cargos de alta responsabilidad. También puede entenderse como un mecanismo que posibilite el acceso justo a ciertos incentivos, económicos o no, como pueden ser integrar proyectos de innovación, liderar equipos de trabajo, acceder en mejores condiciones a permisos o licencias, disponer de infraestructura para elaborar nuevos programas, y otros. Indudablemente, siempre como una última opción, habiendo cubierto todas las indicaciones previas de información, compromiso, formación, ayuda y asesoramiento, ha de considerarse a la evaluación como un mecanismo útil, justo y honesto para abordar acciones punitivas.

#### 1.4. Objetivos.

Respondiendo a la problemática descrita, este estudio se plantea las siguientes preguntas de investigación:

¿Es posible diseñar un sistema de evaluación de docentes que ofrezca información válida y oportuna para:

- conocer la capacidad académica instalada de la institución?
- realimentar la toma de decisiones de la administración central y brindar información para el ascenso del personal docente que se encuentra incorporado al Régimen Académico?
- facilitar a las unidades académicas la detección de necesidades de contratación y la definición de políticas y programas de formación docente e incentivos al desarrollo profesoral?
- ofrecer al profesorado principios, instrumentos y orientaciones para autoevaluar, en forma autónoma, su propio quehacer, con fines de mejoramiento permanente de la calidad?

Para responder estas preguntas, el proyecto se propuso lograr los siguientes objetivos:

1. Conceptualizar lo que significa ser docente en la Universidad de Costa Rica
2. Determinar los lineamientos para un sistema de evaluación docente que responda a las necesidades tanto de las unidades académicas, según la característica de su área, como de otras instancias.
3. Conformar grupos de criterios que puedan ser considerados por las diversas unidades académicas como base para realizar su evaluación docente

4. Elaborar lineamientos para que las unidades académicas puedan establecer sus propios procesos evaluativos, en forma periódica y considerando para ello la participación de los diversos actores.
5. Presentar propuestas de evaluación docente que satisfagan las necesidades de instancias con diversos fines: capacidad instalada, Régimen Académico, capacitación y mejoramiento docente, toma de decisiones en el ámbito de escuela y facultad, acreditación.

## 2. MARCO TEÓRICO

En el contexto de lo anteriormente citado, la evaluación, en su carácter político, es un proceso en donde intervienen diferentes formas de poder con diferentes propósitos. Como lo menciona Barnett (1999), con el amplio abanico de formas de evaluación que se mencionan para mejorar la calidad, existe una tendencia dominante que puede considerarse como el enfoque tecnicista de la evaluación, que busca asegurar mayores niveles de control y vigilancia y que enfatiza el uso de indicadores de desempeño los cuales son establecidos, generalmente, en armonía con los intereses del mercado laboral. Los gobiernos han mostrado una preocupación por el aseguramiento de la calidad de las universidades a través de este enfoque tecnicista de la evaluación, pero además, la tendencia sería a orientar los intereses de las universidades en la dirección de los intereses del mercado. La comunidad académica, en estos casos, sirve como una valiosa fuente de información, que aporta datos importantes para llenar una forma establecida de evaluación, pero se coarta la posibilidad de realizar una evaluación reflexiva, hermenéutica y dialógica.

La aproximación de Barnett ayuda a comprender el verdadero valor de la autoevaluación. Como menciona ese autor, las intenciones de un proceso de evaluación pueden buscar solamente el aseguramiento de la calidad o ir más allá y pretender el mejoramiento de la calidad, dos aspectos que son diferentes. Esta diferencia es importante, pues involucra cuestionarse diferentes intereses. La primera busca juzgar, es retrospectiva y formal, pretende identificar un problema y lleva a la acción inmediata. En contraste, el mejoramiento de la calidad busca enriquecer la organización y se orienta hacia el futuro; es relativamente informal y tiene propósitos formativos. En ese sentido, el aseguramiento de la calidad, en términos tradicionales, puede comprenderse como una evaluación sumativa y externa, mientras que el mejoramiento de la calidad obliga a buscar un proceso formativo, interno y más reflexivo para la evaluación.

De la misma forma, rendición de cuentas y autoaprendizaje son dos aspectos que aclaran la importancia de la autoevaluación. El primero busca dar cuenta del desempeño de una organización a un tercer partido y por lo tanto, la participación de los actores (en nuestro caso, de la academia) es fundamentalmente como proveedores de información. Una evaluación que busca el autoaprendizaje considera precisamente que el aprendizaje es interno y una parte integral de la evaluación debido a que, a través de ese proceso evaluativo, es posible aprender. Desde esa perspectiva, la evaluación llega a ser genuinamente un proceso emancipatorio debido a que, como menciona Barnett (1999) "...la evaluación llega a ser un proceso reflexivo en el cual los actores critican sus propias prácticas, aprenden acerca de sí mismos y se ven a sí mismos en una nueva forma y por lo tanto, se abren a sí mismos a nuevas posibilidades para la acción. Tal forma de evaluación tomaría la forma de una situación ideal de lenguaje... en donde el diálogo es abierto y no se distorsiona por las relaciones de poder" (p.76).

Esto es importante puesto que, en el otro sentido, un proceso orientado hacia la rendición de cuentas, lleva a una comunicación que es establecida bajo relaciones de poder desiguales y la relación entre evaluación y aprendizaje es externa e instrumental, pretendiendo principalmente el enriquecimiento del conocimiento de un tercer partido, acerca de la situación de la organización.

La universidad es una institución en donde la libertad ha sido históricamente valorada. Los académicos han apreciado y defendido la autonomía universitaria, como aspecto fundamental en esta institución y ello tiene que ver mucho con la principal función de la universidad (y los universitarios) que es en relación con el conocimiento. Como menciona Popper (citado por Barnett, 1999), la misma naturaleza del conocimiento demanda libertad porque, en primer lugar, el nuevo conocimiento se vincula con tareas futuras y por lo tanto debe haber libertad para "imaginar" un futuro, en cuyo caso, los académicos necesitan del espacio intelectual y de un grado de libertad suficiente para producir nuevo conocimiento. Pero también, la academia debe establecer cierto grado de propiedad en diferentes campos del conocimiento y, por esta razón, cada persona espera debatir y sustentar sus propias demandas, sus propios asuntos y la aproximación a la realidad, conforme cada cual la comprende.

El grado de autonomía ha sido amenazado por sistemas de aseguramiento de la calidad y de rendición de cuentas y por lo tanto existe una tensión dentro de las universidades, conforme se perciben fuerzas externas que buscan imponer ciertas formas de adquirir credibilidad con respecto al desempeño de las instituciones. Existen diferentes grupos relacionados con la legitimación del conocimiento que se produce en la universidad, cada cual con su propio interés: Estudiantes, padres de familia, empleadores, administradores universitarios, colegios profesionales, la comunidad académica (docentes e investigadores), todos expresan sus deseos e intereses acerca del desempeño universitario. Como organización social y cultural que es, la universidad ha venido reflejando una red de valores relacionados con conocimiento: Producción de nuevo conocimiento, importancia cultural, contribución económica, aproximación global y local. En medio de esta diversidad de grupos, intereses y valores, existen fuerzas de poder cruciales que orientan la evaluación.

Como organizaciones políticas, al enfrentar la evaluación en el nivel universitario, el asunto de la pertenencia y el control llegan a ser importantes. De esta forma, la pregunta "quién está en control de la evaluación" y "qué forma toma la evaluación" deben ser consideradas, ya que la primera va más allá de quien conduce la evaluación y orienta hacia la pregunta de "quién pone las reglas del juego", situación que obliga a analizar las relaciones de poder. La segunda se refiere a la forma cómo se conduce la evaluación, ya sea que ésta se oriente hacia un enfoque tecnocrático o tome una forma más emancipatoria, auto reflexiva y crítica. En el primer caso, el proceso se impone en los grupos y busca la rendición de cuentas externa; las personas participan como proveedores de información y se presentan reconocimientos externos, si se cumplen estándares que son impuestos también externamente. El poder se mantiene entonces en una autoridad externa. En el otro extremo, la forma emancipatoria de la evaluación, busca contribuir a una mejor comprensión interna de una situación y se orienta hacia la transformación del individuo y de la organización. La autorreflexión crítica, la rendición de cuentas interna, la auto comprensión, son aspectos importantes que se evidencian en este enfoque de evaluación.

La combinación de poder y los medios para conducir la evaluación pueden resultar en diferentes tipos de evaluación. Al respecto, Barnett (1999) ofrece una interesante conclusión al establecer un gráfico que ayuda a comprender diferentes formas de asumir la evaluación.

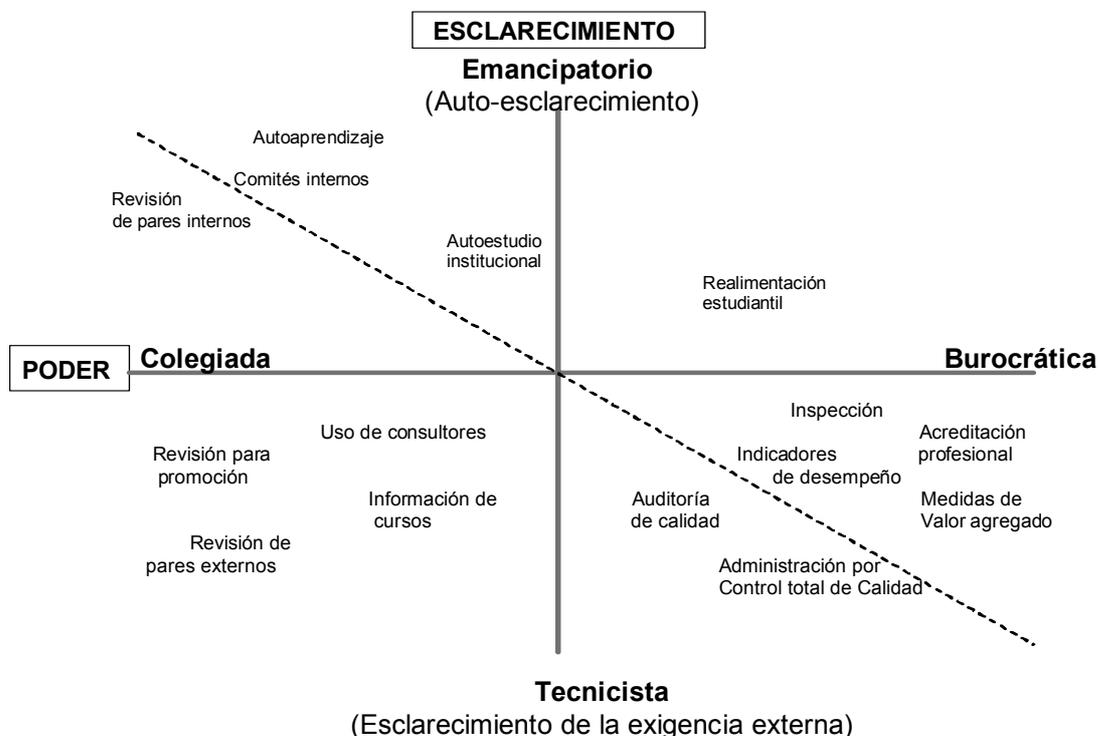


Figura 1. Patrones de cambio en la evaluación cualitativa (Barnett, 1999, p. 86)

En esta figura Barnett presenta una red de relaciones que tiene dos ejes: uno de *poder*, que va desde el grupo colegiado, con un enfoque de auto desarrollo, hasta el grupo burocrático, de orientación externa; otro de *esclarecimiento*, que va desde un enfoque tecnicista, que busca el esclarecimiento de la exigencia externa, hasta un enfoque emancipatorio, que pretende el esclarecimiento interno. De acuerdo con esta red y en relación con la discusión anteriormente planteada, la evaluación puede orientarse desde una forma colegiada y emancipatoria (cuadrante superior izquierdo) hacia un enfoque más tecnicista y burocrático (cuadrante inferior derecho). Esto significa que la institución puede orientar su evaluación en algún punto de un continuo que va desde la intención de autoesclarecimiento interno colegiado, hasta la intención de responder burocráticamente a exigencias externas.

La reinscripción en la evaluación como proceso de autoesclarecimiento puede facilitar el autoaprendizaje y la auto comprensión y demanda una responsabilidad seria de la academia, debido a que es necesario enfrentar y relacionarse con las fuerzas externas y

las corrientes actuales de la evaluación. Pero las universidades no pueden permanecer al margen ni plegarse a las tendencias predominantes de la evaluación, sino que deben profundizar en sus mismos procesos evaluativos y abrir espacios para los valores y los intereses propios de cada institución.

La comprensión de la evaluación en relación con aspectos relacionados con poder y aprendizaje contribuyen a comprender la gama de intereses y motivaciones que subyacen la evaluación así como las formas de contrarrestar aquellos aspectos que debiliten la autonomía institucional. La evaluación sólo puede mejorar la calidad de una organización si los diferentes actores se involucran en el proceso, aprenden de sí mismos, y como resultado, cambian y mejoran la calidad de su propia actividad académica y los servicios que brindan a diferentes grupos de la sociedad.

Uno de los desafíos que enfrenta este trabajo es conjugar estos dos posicionamientos en forma sistemática. La universidad debe mantener su independencia y libertad, frente a condicionamientos externos; pero no puede dejar de responder a las exigencias de transparencia y de rendición de cuentas, ni mucho menos renunciar a una excelencia académica, que sea defendible y responda a su misión social, y no únicamente a una voluntad aislada de lo que denominamos la academia.

Entender la evaluación como un proceso autogestionado, orientado a la regulación y autorregulación de la propia tarea, ofrece alternativas viables para amortiguar la oposición descrita. La autoevaluación no renuncia al rigor exigible a toda evaluación, para que sus juicios de valor sean creíbles. Postula más bien la necesidad de que si se reconoce como finalidad legítima de la evaluación la mejora permanente de la educación, necesariamente han de participar en su definición y en su aplicación quienes tendrán a cargo las acciones que se relacionen con esa mejora. El principio de participación no es, por tanto gratuito, ni se refiere a la participación material señalada como “proveedores de información”, sino participación en la definición de lo que se debe evaluar y, sobre todo, en la formulación de los criterios con los que se juzga la calidad.

En el caso de la docencia, los métodos elegidos en este trabajo responden a este principio: la pregunta ¿en qué consiste ser un docente excelente en la Universidad de Costa Rica? Debe ser respondida por la comunidad universitaria.

Este principio de participación demanda romper con el estereotipo de que la única fuente autorizada y creíble para opinar sobre la docencia es el estudiantado. Nos atenemos a propuestas teóricas que ponen al profesorado en el centro de la problemática de la evaluación docente (Airasian y Gullikson 1998; Vicenç et al. 1995; Millman y Darling-Hammond 1997; Jiménez 1998). La intención de mejorar la docencia supone la existencia de un aprendizaje continuo, que vaya más allá de documentar unas competencias mínimas. El reconocimiento de esta necesidad por parte del docente concreto demanda su aceptación y participación en el proceso de evaluación, porque en él están considerados sus intereses propios. De otra forma el poder y los intereses que subyacen siempre a la evaluación externa, definida por terceros, seguramente terminará por ahogar este interés y esta participación voluntaria.

El marco teórico que sustenta este estudio delimita un concepto de evaluación que se puede sintetizar como:

Una evaluación orientada a aprender sobre la realidad educativa en la que se actúa, orientada a procesos permanentes de mejora, realizada por quienes participan en los procesos que se evalúan, que reconoce su carácter político, además de su naturaleza técnica rigurosa, y que permite juicios con credibilidad social suficiente para dar cuentas públicas de la calidad de los procesos educativos evaluados.

### 3. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS.

Durante la primera etapa del proyecto se trabajó la base conceptual y la elaboración de una caracterización del personal docente en la Universidad de Costa Rica, tomando en consideración una serie de estudios anteriores realizados en el CEA, diversos documentos sustantivos de la institución y una amplia revisión de la literatura existente sobre el tema.

En una segunda etapa se llevó a cabo una amplia consulta a toda la comunidad académica, en especial al personal docente, estudiantes y directivas académicas, mediante cuestionarios y talleres intensivos, de la que se obtuvo la base empírica para la caracterización del desempeño docente en la UCR, descrita por 125 indicadores específicos. Mediante categorización y consenso entre jueces, se construyó la caracterización básica de una docencia de calidad.

En la tercera etapa se llevaron a cabo talleres con grupos focales, para determinar las especificidades didácticas de los diferentes tipos de curso, asociados con saberes y aprendizajes que demandan entornos de aprendizaje particulares y, por tanto, competencias específicas en el profesorado. Se redefinieron seis tipos diferentes de curso y, para cada uno, se caracterizaron las competencias docentes específicas.

Por último, se diseñó el sistema institucional, diferenciando momentos, fuentes de información, instrumentos y usos de los resultados.

Las técnicas utilizadas, encuesta, grupos focales y talleres, se eligieron por su capacidad de reflejar el pensamiento y la opinión de toda la comunidad universitaria, pero no dentro de un enfoque muestral, que presenta como válidas opiniones promedio o estadísticamente más representativas, sino dentro de un enfoque comprensivo, para determinar cuáles son las competencias deseables, si se quiere irrenunciables, en el ejercicio de la docencia en nuestra universidad. El análisis por categorías y la revisión sucesiva de jueces sirvió para organizar y consolidar lo expresado por la comunidad universitaria, sin atender únicamente a la frecuencia de aparición como criterio para dar prioridad a uno u otro indicador.

Los grupos focales permitieron que los directamente implicados pudieran aclarar los criterios que se utilizan actualmente para clasificar un curso en cierta categoría, y una vez clasificado, cuáles son las competencias específicas que se exigen al profesor, en razón de la naturaleza especial de determinado tipo de curso.

### 3. RESULTADOS.

### 3.1. Las competencias docentes.

Considerando lo expuesto en los documentos oficiales de la universidad, las concepciones de docencia de estudiantes y docentes, lo dispuesto en documentos de varias instancias universitarias<sup>1</sup> y la revisión de literatura en el campo correspondiente, se llegó a caracterizar al profesor y profesora universitarios, a partir de las siguientes **tres dimensiones**:

- lo que debe saber,
- lo que debe saber hacer,
- cómo debe ser.

La primera dimensión se refiere a los conocimientos que ha de poseer, tanto en lo profesional-disciplinar, como en lo pedagógico. La segunda se refiere a las habilidades y destrezas que ha de desarrollar para fungir como docente universitario y como integrante de una comunidad científica. La tercera, y no menos importante, se refiere a los aspectos éticos y actitudinales que deben caracterizar al personal docente en su función profesoral universitaria.

A continuación se presenta una síntesis de cada dimensión.

#### 3.1.1. Qué debe saber

Esta dimensión agrupa un conjunto de competencias relativas al conocimiento y preparación académica deseable en todo docente. Se diferencia entre los conocimientos disciplinares, relativos a las temáticas de los cursos que tiene a cargo, y los conocimientos pedagógicos y didácticos, relativos a la forma en que tales conocimientos se enseñan, se aprenden y se comprueba o evalúa su aprendizaje. Incluye los siguientes aspectos:

Dominio de su campo de acción (preparación académica del profesor y la profesora en el área disciplinar en la que ejerce la docencia).

Exigencia básica para el ejercicio docente. Se evalúa considerando los atestados personales: certificados de estudios formales; estudios no formales; investigaciones publicadas; producción académica, participaciones en eventos de su comunidad científica; experiencia relevante en el ejercicio de su profesión. Se comprueba mediante documentos; no es relevante incluirlo en preguntas de cuestionarios o de otro tipo.

Tiene importancia para la contratación, para las políticas de desarrollo profesional (estudios de postgrado del profesorado, becas), para las políticas de producción investigativa y para ascenso en Régimen Académico. Constituye la base para asegurar la pertinencia, actualización y alto nivel del acervo de conocimientos disciplinares que se producen y circulan en una unidad académica.

Conocimiento del campo de la pedagogía y la didáctica universitaria.

Exigencia básica para el ejercicio docente. El personal docente debe conocer teoría de la educación y del currículo, propuestas didácticas actuales, métodos de evaluación. Se evalúa mediante certificación de estudios y cursos sobre pedagogía y didáctica. Se manifiesta en la práctica docente y es objeto de evaluación indirecta al evaluar el ejercicio práctico de la docencia (parte II siguiente), bajo el supuesto de que tales conocimientos

---

<sup>1</sup>Centro de Evaluación Académica, Departamento de Docencia Universitaria

tienen sentido si quienes ejercen la docencia los aplican en el aula. Se manifiesta también en la participación y aportes del profesorado al mantenimiento y actualización del currículo mediante el diseño de los programas de asignaturas.

Tiene importancia para los procesos de mejoramiento de la calidad de la docencia y las políticas de desarrollo pedagógico del profesorado.

Normativa institucional.

Exigencia corporativa. El personal docente debe conocer la universidad, su vocación social expresada en la declaración de principios; las normas universitarias, sus deberes y derechos; sus obligaciones contractuales; las costumbres y formas de hacer de la comunidad universitaria. Se evalúa mediante juicio de los demás miembros del colectivo, principalmente del superior inmediato. El estudiantado puede informar sobre los aspectos de cumplimiento por el personal docente de las normas y compromisos relacionados con el ejercicio de la docencia.

Tiene importancia para mantener un clima organizacional sano, para renovación de contratos y como criterio para la toma de decisiones relacionada con incentivos.

**Los aspectos específicos** que se incluyen en esta dimensión son los siguientes:

- Dominio de su campo de conocimiento
- Principios teóricos y epistemológicos de la educación
- Principios de planificación curricular: general y didáctica
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel universitario
- Estrategias didácticas para el aprendizaje en la universidad
- Evaluación de los aprendizajes a nivel universitario
- Normativa universitaria

### 3.1.2. Qué debe saber hacer

Esta segunda dimensión abarca el conjunto de competencias prácticas que el personal docente pone en juego durante su intervención didáctica; se refiere a lo que sucede en el aula de clase y en las interrelaciones entre docentes y estudiantes. Los aspectos que incluye son los siguientes:

Planificar la enseñanza.

El personal docente debe ser capaz de *programar* los cursos a su cargo, lo cual comprende: la formulación concreta de lo que va a enseñar, en términos de contenidos y de objetivos de aprendizaje; la secuenciación y distribución en el tiempo disponible de los temas y actividades; la definición de las actuaciones que le corresponderán, de las actividades que realizará el estudiantado y de los recursos con que se cuenta para llevarlas a cabo; los procedimientos de evaluación de los aprendizajes y la definición de los criterios que utilizará para juzgar los resultados obtenidos por el estudiantado.

La calidad de la planificación se evalúa atendiendo tres aspectos: la coherencia de los contenidos y objetivos con el currículo; el equilibrio didáctico en términos de adecuación y variedad de métodos y evaluaciones; la funcionalidad del programa para permitir al estudiantado comprender lo que tiene que aprender, lo que debe hacer para ello y estar bien informado y orientado durante todo el curso. Los aspectos curriculares se

comprueban mediante análisis del documento de programación, por el coordinador del área curricular correspondiente. Los aspectos de adecuación didáctica y funcionalidad se comprueban mediante la percepción y el juicio del estudiantado y mediante procesos de autoevaluación por los propios profesores y profesoras.

Tiene importancia para la administración del currículo; a parte de la opinión del estudiantado, es la única forma de poder juzgar con objetividad el conocimiento pedagógico del personal docente y su capacidad de proyectarlo en su práctica.

Desarrollar las lecciones aplicando estrategias didácticas.

El ejercicio de la docencia abarca un conjunto amplio de competencias ejercidas por el personal docente con el objeto de mediar entre quien aprende y el conocimiento. La enseñanza efectiva exige al profesorado tener la habilidad para encontrar la combinación de métodos más adecuada a la naturaleza de lo que enseña y a las características de la población estudiantil. El problema de las especificidades didácticas asociadas con la naturaleza de las carreras y tipos de cursos serán objeto de módulos de evaluación específicos. En este apartado se enumeran los aspectos que fueron considerados comunes al ejercicio docente en general:

- el empleo de distintas *estrategias y métodos*, como exposiciones claras, uso de medios, organización de trabajos grupales, discusiones, estudio de casos, prácticas, trabajo individual, trabajo colaborativo
- la capacidad de facilitar la *motivación* del estudiantado: referida sobre todo al grado de interés que despierta y al sentido de auto eficacia que promueve en sus estudiantes.
- la capacidad de *adecuar su enseñanza*: esto significa que debe modificar su intervención pedagógica si así lo exigen las necesidades, expectativas e intereses del estudiantado. Para ello tiene que darse cuenta del tipo de procesos y formas de comprensión que el estudiantado pone en juego y aceptar sus aportes y puntos de vista.
- dar gran importancia a la *práctica* de manera que quien aprende pueda aplicar el conocimiento fuera del aula en situaciones propias del entorno nacional
- Integrar estrategias de *investigación formativa*, que fomenten un espíritu de indagación y de creatividad
- la medida en que centra su acción en el estudiantado para que *aprenda a aprender*: el personal docente ha de ser capaz de considerar al estudiantado como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y esforzarse por conocer la forma en que aprenden sus estudiantes y abordan las actividades que propone; más que exigir dar cuenta exacta de los contenidos, la enseñanza universitaria eficaz debe centrarse en facilitar el surgimiento de aspectos propios y de habilidades de pensamiento de orden superior.

Todos estos aspectos se comprueban averiguando la percepción y el juicio del estudiantado sobre la intervención del personal docente y, desde luego, mediante la autoevaluación que el profesorado mismo haga de su propia labor. El cuestionario no es la única técnica disponible para recabar la percepción y el juicio estudiantil; si la intención de la evaluación es la regulación y mejora del proceso, conviene acompañar el cuestionario con otras técnicas, en cuyo diseño, aplicación y análisis docentes y estudiantes tengan mayor dominio sobre el instrumento y más participación en el uso de los resultados.

El ejercicio docente constituye en sí mismo la calidad de la docencia. Su evaluación tiene la mayor importancia para todos los procesos de mejora o aseguramiento de la calidad, para la formación y profesionalización del profesorado y para la toma de decisiones departamentales.

#### Evaluar los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes que realiza el personal docente, para cumplir su función tradicional de dar cuenta mediante calificaciones de los resultados de aprendizaje, debe ser una evaluación ajustada a los requerimientos curriculares y administrativos, ser realizada con justicia y estar diseñada cumpliendo los requisitos técnicos propios del tipo de instrumentos que se utilicen. Además, los procedimientos de evaluación deben tener una intención formativa, como una estrategia enfocada a estimular una actitud analítica y crítica en el estudiantado y facilitar el proceso de controlar el propio proceso de aprender.

Estas características de la evaluación se comprueban solicitando al estudiantado su parecer sobre la función y las características de los procedimientos de evaluación que utiliza el profesor y también mediante análisis de los instrumentos, comprobación de las realizaciones del estudiantado, uso de los resultados y sistema de calificaciones utilizado (esta última forma de comprobación, poco usual, tiene que formar parte de procesos auto evaluativos en los que se implique el propio profesor con intenciones de mejorar su práctica).

Tiene importancia para controlar el cumplimiento de normas por parte del profesor, para el mejoramiento de calidad docente y para la autoevaluación del currículo que realmente se ejecuta, pues la evaluación refleja lo que se exige al estudiantado y los criterios con que se juzgan sus resultados de aprendizaje, constituyendo el criterio más seguro para juzgar la calidad del currículo ejecutado, frente al diseñado.

#### Investigar.

La investigación, en principio, debe formar parte del desempeño del personal docente. Parece conveniente diferenciar la investigación formal en el ámbito de las disciplinas, de la investigación sobre temas relacionados con cómo enseñarla o cómo se aprende, es decir, la investigación en didácticas específicas. La medida en que se exija al personal docente realizar investigaciones como parte de sus funciones dependerá de los temas en que se desempeña, de las políticas de la unidad, de su dedicación a la docencia. Es importante promover la importancia de la investigación asociada con la función de enseñar, prácticamente ausente en nuestra universidad; en este sentido se deberá considerar como labor investigativa la ejecución de proyectos de aula en los que se aplique una metodología específica, con fundamento teórico, destinada a mejorar probadamente los procesos didácticos. Las competencias investigativas del personal docente se comprueban exclusivamente mediante análisis de los resultados que, dependiendo de las prácticas de su comunidad científica, deben ser difundidos y publicados en medios reconocidos.

La producción investigativa tiene importancia para mantener el prestigio académico, para incorporar al currículo los avances del conocimiento producido y muy particularmente para hacer posible que el personal docente pueda hacer partícipes a sus estudiantes de los procesos de investigación que lleva a cabo, con fines de formar en ellos las competencias y actitudes propias de un investigador.

Cumplimiento de la normativa universitaria.

El personal docente ha de conocer y cumplir los compromisos contractuales y las normas de convivencia académica propias de la universidad. La comprobación de este cumplimiento tiene sentido cuando los resultados se pueden utilizar para tomar decisiones, bien sea de incentivos o de sanciones. Por tanto debería ser función del superior jerárquico inmediato, aun cuando parte de la información relativa al cumplimiento de normas puede obtenerse solicitándola al estudiantado.

Tiene importancia para la toma de decisiones sobre contratación, renovación de contratos, incentivos y sanciones.

Específicamente, **los aspectos** de esta dimensión son los siguientes:

- Planificar la enseñanza: organizar un curso, elaborar un programa de curso
- Utilizar el programa para orientar el curso y las lecciones
- Selección de materiales para el aprendizaje (lecturas, casos, prácticas, instrumentos)
- Estrategias didácticas para el aprendizaje
- Desarrollo de las lecciones
- Mediación pedagógica (entre sus estudiantes y el objeto por aprender)
- Diseño y elaboración de estrategias de evaluación de los aprendizajes
- Resultados de las evaluaciones
- I - Investigación en el aula para mejorar el aprendizaje por parte del estudiantado
- Participación en la comunidad científica local, nacional e internacional
- Cumplimiento de la normativa universitaria

### 3.1.3. Cómo debe ser.

Esta última dimensión supone que la docencia excelente exige un conjunto de actitudes propias, identificables y por tanto reconocibles en el comportamiento del personal docente, cuya presencia debe contar con un reconocimiento en términos de incentivos y de sanciones. Las últimas investigaciones sobre calidad docente muestran, sin lugar a dudas, que en todas las disciplinas y todas las latitudes, el estudiantado considera los aspectos relacionados con las actitudes como más deseables en sus profesores/as que los relativos al conocimiento profundo e incluso a las meras destrezas metodológicas.

Los aspectos principales que abarca esta dimensión tienen que ver, sobre todo, con el respeto en el trato al estudiantado, la apertura intelectual, no abusar del poder que otorga el estatus de docente, la disponibilidad de atender al estudiantado, dentro y fuera del aula, la preocupación por facilitar su aprendizaje y la consiguiente actitud de adaptar la propia enseñanza a las necesidades del estudiantado y, en general, la calidad del clima en que se desarrolla un curso. Igualmente, al profesorado se le exige un alto nivel de conciencia social y de su función universitaria, que se muestre en actitudes de responsabilidad científica y social.

La comprobación de estos atributos se consigue a partir de la información que brindan los y las estudiantados, así como puede triangularse con información aportada por colegas y por la o el superior jerárquico.

Tiene sentido la valoración de estos aspectos, tanto para la toma de decisiones como, sobre todo, para el mejoramiento, cuando los y las docentes asuman la evaluación como uno de los mecanismos idóneos para la autorregulación.

**Los aspectos** de esta dimensión son los siguientes:

¿Cómo debe ser el personal docente universitario?

- Respetuoso y considerado hacia de los y las alumnas
- Respetuoso de la Libertad de pensamiento de los demás (estudiantes, colegas)
- Capaz de escuchar y de comunicarse
- Con disposición para aprender del estudiantados
- Comprometido con su tarea docente
- Abierto al cambio e innovación
- Responsable en el cumplimiento de los tiempos y horarios
- Consciente de la relación entre la UCR y la sociedad

La tabla siguiente resume los aspectos que serán objeto de evaluación en el desempeño docente, agrupados en las tres dimensiones mencionadas:

Tabla N° 1 Dimensiones y subdimensiones docentes.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN
1. Qué debe saber	1.1 Dominio de su campo de conocimiento 1.2. Principios teóricos y epistemológicos de la educación 1.3. Principios de planificación curricular: general y didáctica 1.4. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel universitario 1.5. Estrategias didácticas para el aprendizaje en la universidad 1.6. Evaluación de los aprendizajes a nivel universitario 1.7. Normativa universitaria
2. Qué debe saber hacer	2.1. Planificar la enseñanza: organizar un curso, elaborar un programa de curso 2.2. Utilizar el programa para orientar el curso y las lecciones 2.3. Selección de materiales para el aprendizaje (lecturas, casos, prácticas, instrumentos) 2.4. Estrategias didácticas para el aprendizaje 2.5. Desarrollo de las lecciones 2.6. Mediación pedagógica (entre sus estudiantes y el objeto por aprender) 2.7. Diseño y elaboración de estrategias de evaluación de los aprendizajes 2.8. Resultados de las evaluaciones 2.9. Investigación en el aula para mejorar el aprendizaje por parte del estudiantados 2.10. Participación en la comunidad científica local, nacional e internacional 2.11. Cumplimiento de la normativa universitaria
3. Cómo debe ser	3.1. Respetuoso y considerado hacia de los y las alumnas. 3.2. Respetuoso de la Libertad de pensamiento de los demás (estudiantes, colegas) 3.3. Capaz de escuchar y de comunicarse 3.4. Con disposición para aprender del estudiantados 3.5. Comprometido con su tarea docente 3.6. Abierto al cambio e innovación 3.7. Responsable en el cumplimiento de los tiempos y horarios 3.8. Consciente de la relación entre la UCR y la sociedad

### 3.2. Las especificidades según tipos de curso.

Una necesidad sentida por el profesorado es que la evaluación de su desempeño tenga en cuenta aquellos aspectos específicos de la docencia, que se derivan sea de la naturaleza de los contenidos, sea del tipo de aprendizajes buscados, en especial los de carácter práctico y desarrollo de habilidades y destrezas, o incluso aspectos específicos del propio estilo didáctico de una unidad didáctica. La tabla siguiente contiene las definiciones y caracterización de cada tipo de curso. Estas competencias específicas se añaden al instrumento de competencias generales en cada caso.

Tabla N° 2. Definiciones y competencias específicas, según tipo de curso

TIPO DE CURSO	DEFINICIÓN	DESEMPEÑO DEL PROFESOR (criterios)	ESPECIFICIDADES
Laboratorio	Es un curso de carácter práctico. El estudiante aplica conocimientos y practica habilidades y destrezas mediante la realización de experimentos, análisis de fenómenos, verificación de principios o modelos, cuya realización requiere la utilización de instalaciones, instrumentos y equipos especializados.	El profesorado de laboratorio de ser capaz de: planificar y disponer previamente lo necesario para las actividades, demostrar un uso adecuado de los equipos y materiales, contextualizar la actividad en el ámbito de la profesión, guiar y facilitar la ejecución de las actividades analizar y evaluar el desempeño del estudiantado.	Ciencias Biomédicas. El profesor utiliza como estrategias, formar en el estudiantado el cumplimiento estricto de las normas éticas, normas de bioseguridad, normas de manejo responsable de sustancias peligrosas, así como su propio comportamiento al respecto, y la capacidad de trabajar en equipo. Lenguas Modernas. Se trata de un curso práctico que utiliza intensivamente medios de audio o video interactivos, con la guía del profesor. Laboratorio de Informática. No cumple estrictamente las características de la definición de laboratorio. Debiera clasificarse como curso práctico.
Taller	Es un curso de carácter práctico, en el cual el estudiantado realiza trabajos sobre una realidad concreta y sujetos u objetos propios de la acción profesional, siendo de particular importancia el proceso de solución o ejecución, en el cual el estudiantado debe aplicar en forma integrada conocimientos y destrezas, siguiendo el principio de aprender haciendo; se privilegia el trabajo grupal, con síntesis individuales.	El profesor debe ser capaz de: planificar e informar con claridad los objetivos de aprendizaje, los procedimientos y los criterios para juzgar la calidad del proceso y de los resultados; guiar el trabajo individual y coordinar el trabajo grupal; - dominar las técnicas de diálogo, preguntas y respuestas y de manejo de conflictos; mantener apertura y flexibilidad para aceptar respuestas divergentes y favorecer así la creatividad; ofrecer correcciones oportunas e información de retorno permanente ajustada a los requerimientos del estudiantado.	Arquitectura. El Taller de Arquitectura es el elemento central del currículo, transversal a lo largo de la carrera. Se debe evaluar el desempeño del profesor en el trabajo colegiado; su capacidad de interrogar críticamente y de orientar al estudiantado durante el proceso de análisis y diseño de soluciones; su capacidad para mantener un equilibrio entre una dirección y control más intenso en las etapas iniciales y una progresiva autonomía del estudiantado en etapas posteriores; su capacidad de transmitir al estudiantado un modelo integral de profesional de la arquitectura.  Trabajo Social. implican la aplicación de técnicas de investigación e intervención en realidades sociales grupales, comunales, organizativas o de proyectos sociales. Se debe evaluar la capacidad del profesor de planificar las actividades, incluyendo los aspectos logísticos que garanticen una ejecución eficaz; su capacidad de interactuar con grupos externos; su capacidad de solución de conflictos. Deben tener habilidades para relacionarse con los centros de práctica.

TIPO DE CURSO	DEFINICIÓN	DESEMPEÑO DEL PROFESOR	ESPECIFICIDADES
Práctica profesional	Es un curso de carácter práctico, de larga duración. Consiste en la participación del estudiantado en una experiencia de aplicación de su especialidad disciplinar. El alumno se inserta en el ámbito profesional e interactúa con la realidad social. Esta actividad le ofrece la oportunidad de investigar el contexto y desarrollar competencias multi-disciplinarias al integrar la teoría y la práctica. Se espera que demuestre un alto nivel de compromiso con el proceso, capacidad de priorizar y jerarquizar para la toma de decisiones acertadas, y habilidad comunicativa para vincularse con las instancias externas públicas y privadas.	El profesor de práctica profesional debe ser capaz de: ser un mediador con el actor social, establecer los vínculos y facilitar las condiciones para que se den las prácticas, tener habilidades para comunicarse eficazmente, ser respetuoso con las instancias e instituciones que prestan sus instalaciones, tener experiencia en el campo profesional y disposición para realizar cambios e innovaciones, asesorar y evaluar el desempeño del estudiantado, definir con claridad cuales son las intenciones de la experiencia, en qué condiciones se realiza la práctica y que responsabilidad tiene cada uno.  Se debe considerar en la evaluación, la cooperación entre el actor social y la UCR, para el desempeño docente.	
Seminario	Es un curso de carácter teórico. El estudiantado está orientado a fomentar el trabajo en equipo y el aprendizaje autodirigido. Los participantes toman parte activa en el desarrollo del curso junto con el profesor que dirige y coordina sobre la base de lecturas críticas, investigaciones, bibliografía consultada y el conocimiento previo de cursos anteriores. Estos pueden ser temas específicos de la disciplina o intereses particulares. Se espera desarrollar en el estudiantado el hábito de la lectura con actitud crítica, fortalecer las habilidades de la escritura y de la expresión oral, la discusión y el respeto en la opinión fundamentada no sobre la base de cualquier ocurrencia, la búsqueda de la honestidad intelectual y la creatividad.	El profesor de seminario debe ser capaz de: coordinar, orientar y evaluar la discusión y la exposición de los alumnos manejar técnicas de trabajo grupal para generar la participación de los estudiantes. ser respetuoso con las diferencias y la libertad ideológica tener habilidades para investigar y sintetizar los argumentos tratados en el aula, demostrando ser un conocedor de la temática. Cuando el seminario es colegiado, se recomienda realizar una evaluación entre colegas del desempeño conjunto de los docentes.	
Módulo	Es un curso de tipo teórico práctico. El estudiantado se enfrenta a un conjunto de actividades de aprendizaje alrededor de un eje temático, problema u objetivo, que privilegia la práctica y la integración de conocimientos fortaleciendo el carácter interdisciplinario y multidisciplinario de la organización curricular. Permite al estudiantado fomentar el trabajo en equipo, el espíritu de investigar e interpretar la realidad social, mejorar la	El profesor de módulo debe ser capaz de: comprometerse ética y socialmente con la tarea manejar metodologías participativas que orienten a los estudiantes al abordaje temático saber intervenir en un campo específico ante problemas definidos. planifica e informa los objetivos de aprendizaje, los procedimientos y los criterios para juzgar la calidad del proceso y de los resultados, dar apoyo y acompañamiento al	

	capacidad reflexiva, crítica y analítica. Desarrolla la capacidad de liderazgo, de autonomía y creatividad bajo un comportamiento ético y responsable de sus actos.	trabajo individual y coordinar el manejo de trabajo en grupos.	
--	---	--	--

### 3.4. Hacia un sistema de evaluación de la docencia

La articulación de los intereses distintos que tienen los diversos usuarios de la evaluación de la docencia es uno de los problemas mayores encontrados, ya que supone utilizar los resultados para numerosos objetivos, a veces divergentes. Los intereses externos al profesorado suelen usar los resultados para fines administrativos y de control; los propios profesores utilizan los resultados para mejorar la propia práctica docente. Atender estas diferencias pareciera implicar enfoques y métodos distintos. La propuesta que presentamos trata de dar un carácter de sistema a todas las acciones de evaluación del desempeño docente, diferenciando con claridad a los usuarios, en términos de las acciones que éstos deben tomar a partir de los resultados de la evaluación. Esta claridad en los fines de la evaluación permite diferenciar las fuentes de evidencia que conviene utilizar, los métodos y técnicas y la forma y tiempo en que deben ofrecerse los resultados a cada audiencia.

Tabla N° 3. SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE

MODULO	FINES	QUÉ SE EVALÚA	CON QUÉ CRITERIOS SE JUZGA	INFORMANTES	PROCEDIMIENTOS	AUDIENCIAS (Uso de resultados)
1. Evaluación del personal docente por el estudiantado	<p>Procesos de autoevaluación autorregulación y mejora</p> <p>Régimen Académico</p> <p>Toma de decisiones en la Unidad Académica</p> <p>Formación y capacitación docente</p>	<p>Competencias docentes: - qué debe saber hacer (desempeño en la práctica); - algunos aspectos sobre qué debe Saber - cómo debe Ser.</p> <p>Cumplimiento de obligaciones</p>	<p>Para autorregulación: Orientaciones cualitativas de la Guía de Autoevaluación</p> <p>Para Régimen Académico: Reglamento de Régimen Académico</p> <p>Para Toma de Decisiones en la Unidad Académica: Criterios propios de la Unidad.</p>	Estudiantes	<p>Cuestionario vigente (a solicitud de: - Profesor/a, para Régimen Académico - Superior inmediato para toma de decisiones - Estudiantes)</p> <p>Cuestionarios para fines específicos elaborados por la UA y el DIEA</p> <p>En proyecto: cuestionario en línea</p>	<p>Para autorregulación: Orientaciones cualitativas de la Guía de Autoevaluación</p> <p>Para Régimen Académico: Puntajes establecidos</p> <p>Para Toma de Decisiones en la Unidad Académica: Criterios propios de la Unidad.</p>



#### 4. CONCLUSIÓN

Se concluye de este trabajo que el profesorado es capaz de definir críticamente lo que es el desempeño docente, que es capaz de evaluar, mediante reflexión y juicio de valor su propio desempeño y que, con un mínimo de condiciones institucionales, es capaz de incorporar una nueva cultura evaluativa, que sea participativa, centrada en la acción del docente y destinada a introducir cambios y mejoras en esa práctica, si cuenta con apoyo para elaboración de instrumentos, para el procesamiento de información y devolución de resultados en formatos apropiados y, particularmente, para la interpretación e incorporación práctica de innovaciones.

#### BIBLIOGRAFÍA

Airasian, P.W. y Gullickson, A. R. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Aguerrondo, I. (1996). *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Buenos Aires: Troquel educación.

Aguilar Saahagún, G. (1991). "Evaluación de docentes. Un problema abierto". En: *Perfiles Educativos*, núm.53-54, pp.12-13.

Apple, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Barnett, R. (1999). "Power, enlightenment and quality evaluation". En: *Quality management in higher education institutions*. (pp. 73-88). The Netherlands: LEMMA Publisher.

Benedito, V; Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona. Publicacions Universitat de Barcelona.

Borja, R. (1991) "Contradicciones del programa de estímulos. Evaluación y modernización". En: *Perfiles Educativos*, núm. 53-54, pp.49-53.

Brunner, J. J. (1993). *Educación superior en América Latina durante la década de los ochenta: La economía política de los sistemas*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Serie Educación Superior 2.}

Castaños de Lomnitz, H. (1991). "En torno a la problemática de la vinculación universidad-industria". En: *Perfiles Educativos*, núm.53-54, pp.72-76.

Chavarría, M.C. y Castillo, E. (1991). " Estructura y dinámica de la evaluación docente: análisis conceptual y metodológico." Universidad de Costa Rica. Vicerrectoría de Docencia. Centro de Evaluación Académica.

Crispín, M.L. y Romay, M.L. (1995) "¿Pueden los procesos evaluativos apoyar la formación y práctica docente?". En: *Órgano del Centro de didáctica*, Universidad Iberoamericana Pp 16-19.

De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, CESU.

De Alba, A. (1993). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, CESU.

De Ibarrola, M. (1991). "La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo sui géneris de la educación superior en México". En: *Perfiles Educativos*, núm. 53-54, pp.77-11.

De La Peña, L.(1991). "La evaluación de los científicos". En: *Perfiles Educativos*, NÚM.53-54, PP.54-57.

De Luxán Meléndez, J.M. (1998). " La evaluación de la Universidad de España ". *Revista de Educación* , núm.315, pp.11-28.

De Miguel Díaz, M. (1995). " Autorregulación y toma de decisiones en las instituciones universitarias". En: *Revista de Educación*. N° 308.

----- (1998). " La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente." En: *Revista de Educación*, núm.315, pp. 67-83.

Díaz-Barriga, A. (1995). *Empleadores y universitarios: un estudio de sus opiniones*. México. Universidad Autónoma Nacional de México. CESU.

----- (1997). *Didáctica y currículum*. México. Paidós

----- y Pacheco, T. (Coordinadores). (1997). *Universitarios: Institucionalización académica y evaluación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, CESU.

Escudero, J.M.; Area, M.; Bolívar, A.; et al. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Síntesis.

Fernández, A. (1991). " La evaluación del trabajo académico". En: *Perfiles Educativos*, núm. 53-54, pp.14-17.

Forero de Moreno, I. (1998). "Evaluación Académica". En: *Revista de la Universidad del Rosario*, volumen 91. N° 580

Galán Giral, M.I. (1991). "La evaluación de los académicos en la Unam". En: *Perfiles Educativos*, núm.53-54, PP.62-66.

Gil Antón, M. (1991). "Diferenciar para reconocer". En: *Perfiles Educativos*, núm. 53-54, pp.35-39

Ginés Mora, J. (1998). "La evaluación institucional de la Universidad ". En: *Revista de Educación*, núm. 315, pp. 29-44.

Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Glazmann, R. (1991). "Evaluación académica, estímulos y becas: los programas de pago por rendimiento en las universidades". En: *Perfiles Educativos*, núm.53-54, pp.58-61.

Ibarra Colado, E. (1991). "Evaluación del trabajo académico y diferenciación salarial: el cómo de la modernización en la UAM". En: *Perfiles Educativos*, núm.53-54, pp.40-48.

Jiménez, B. (1999). "Evaluación de la docencia". En: Jiménez, B. et al. : *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis Educación

Kells R., H.(1997 ). *Procesos de autoevaluación. Una guía para la autoevaluación en la educación superior*. Lima, Perú. Fondo Editorial.

Krotsch, P. (1994). "Organización, gobierno y evaluación universitaria". En: A. Puiggrós y C. P. Krotsch (Compiladores). *Universidad y evaluación. Estado del debate*. (pp. 103-136). Buenos Aires: Rei Argentina S. A.

Kruijpers, H. y Richardson, R. (1999). "Active qualitative evaluation". En: *Evaluation*, vol.5(1), pp. 61-79.

Levington, L.; Collins, Ch.; Lair, B. y Kratt, P. (1998) . "Teaching evaluation using evaluability assessment". En: *Evaluation*, vol.4(4), pp.389-409.

Lininger, Ch.A.; Warwick, D.P. (1985). *La encuesta por muestreo: teoría y práctica*. México. Editorial Continental S.A.

Llarena de Thierry, R. (1991). "Evaluación del personal académico". En: *Perfiles Educativos*, núm 53-54, pp.18-28.

Manjón, J. (sin año). "Algunas funciones del profesorado universitario en el SXXI. Consideraciones éticas". En: *Revista Fuentes universidad*. Sevilla.

Martínez, S. (1995). "Evaluación de profesores universitarios. Algunos indicadores". En: *órgano del centro de didáctica, Universidad Iberoamericana*. pp.48-50.

Millman, J. y Darling-Hammond (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla.

Nirenberg, O.; Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000) *Evaluar para la transformación*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós SAICF.

Peña, A. (1991). " Evaluación en la Unam. La investigación." En: *Perfiles Educativos*. Núm. 43-54, pp.30-34.

Romero, F.; et.al. (1991). "Sistema de información de la calidad académica docente." En: *Universidad de Costa Rica. Vicerrectoría de Docencia.Evaluación Académica*.

Rueda Beltrán, M. y Hernández, M.R. (1991). "Evaluación del trabajo académico. Análisis de unas experiencias." En: Perfiles Educativos, núm. 53-54, pp.67-71.

Santos G., M.A. (1999). " Metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje". En: Evaluación de programas, centros y profesores. Editorial Síntesis.

Scriven, M. (1997). "Selección de profesorado". En: *Manual para la evaluación del profesorado*. Millman, J. y Darling-Hammond, L. Madrid: Ed. La Muralla.

Tiana, A. (1996)."La evaluación de los sistemas educativos". En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 10, pp.37-61.

Universidad de Costa Rica, Oficina Jurídica. (2000). Compendio de Normativa Universitaria. San José, C.R. Oficina de Publicaciones.

Valle, A. (1991). "La demanda de carreras universitarias del sector industrial. (Estudio de caso)". En: Perfiles Educativos, núm.53-54, pp.77-87.

Vargas-Porras A. E.. (2001) *La cultura evaluativa en la Universidad de Costa Rica. Su construcción desde la evaluación docente: Una lectura crítica*. Tesis doctoral. Programa latinoamericano de Doctorado en Educación. Universidad de Costa Rica.

Yarzabal, L. (1999). "Globalización neoliberal y educación superior". En: Brovetto, J. y M. Rojas Mix. (Editores). Universidad iberoamericana. Globalización e identidad. pp. 27-34. Madrid, España: Julio Le Parc. VEGAP.