

EVALUACIÓN DOCENTE. ¿MECANISMO EQUITATIVO Y CONFIABLE O PROCESO VICIADO QUE NO CUMPLE CON SU OBJETIVO?

FACULTY EVALUATION: IS IT A RELIABLE AND EQUAL MECHANISM OR A FLAWED PROCESS THAT DOES NOT ACCOMPLISH ITS GOAL?

Carlomagno Araya Alpízar¹
Élida Vargas Barrantes²

Resumen: Este artículo es producto de la evaluación que estudiantes realizaron al cuerpo docente que labora en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. Se muestran los resultados de la evaluación docente que hacen un total de 4817 estudiantes, distribuidos en 348 grupos, en el primer ciclo de 2011. Doscientos cuatro docentes (119 varones y 85 mujeres) fueron evaluados por medio de un cuestionario. Se encontró que existe una correlación positiva lineal entre dos variables cuantitativas: la nota promedio que obtienen los estudiantes en los cursos y la calificación promedio que reciben los docentes. Esto significa que existe la probabilidad de que conforme se incrementa la nota promedio por grupo, la evaluación docente mejora y viceversa. Para el Departamento de Ciencias Naturales, los estudiantes obtienen las notas promedio más bajas en los cursos ($7,1 \pm 1,69$) y de igual forma los docentes reciben en promedio las calificaciones más bajas ($8,5 \pm 1,25$). En el otro extremo, se ubican los Departamentos de Educación y Filosofía, Artes y Letras en donde estudiantes y docentes reciben las mejores calificaciones (9,1 y 9,2 respectivamente). Una calificación intermedia corresponde a los docentes que laboran en el Departamento de Ciencias Sociales y en el Sistema de Educación General (8,7 y 8,8 respectivamente). Los autores recomiendan una forma de evaluación más integral; de estímulo y mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje, que considere otros ámbitos del espacio de trabajo y de la labor docente.

Palabras clave: EVALUACIÓN DOCENTE, PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL, SEDE DE OCCIDENTE-UNIVERSIDAD DE COSTA RICA, EDUCACIÓN SUPERIOR.

Abstract: This article is the result of the student evaluation conducted to the faculty professors who work at the San Ramón branch of the University of Costa Rica. The results of 4817 student evaluations, distributed in 348 groups, are shown during the first cycle of 2011. Two hundred and four faculty professors (119 males and 85 females) were assessed by using a questionnaire. The study found that there is a positive linear correlation between two quantitative variables: the average grade earned by students in the courses and the average score received by teachers. This means that there is a probability that as the average grade per group increases, the faculty evaluation improves, and vice versa. In the Department of Natural Sciences, students earn the lowest average grades in the courses (7.1 ± 1.69); similarly, faculty professors obtain averaged lower scores (8.5 ± 1.25). At the other end, there are other departments like the Departments of Philosophy, Arts and Letters, and the Department of Education where students and faculty members get the best scores (8.3 and 9.2 respectively). In the same way, an intermediate rating corresponds to the professors working in the Department of Social Sciences and the General Education System. The authors recommend a more integrated method of assessment: one which fosters encouragement and improvement in the teaching-learning process, and that takes into account other areas of the workspace as well as the teaching responsibilities.

KEY WORDS: FACULTY EVALUATION, STUDENTS' PERCEPTION, UNIVERSITY OF COSTA RICA BRANCH IN SAN RAMON, HIGHER EDUCATION

¹ Profesor de Estadística de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. Doctor en Estadística Multivariante Aplicada de la Universidad de Salamanca, España. Magister en Estadística de la Universidad de Costa Rica. Dirección electrónica: carlo.araya@ucr.ac.cr

² Docente en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. Diplomada en Laboratorista Químico y Magíster en Biología de la Universidad de Costa Rica (UCR). Licenciada en Educación con énfasis en Docencia de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Estudiante del Doctorado Latinoamericano de Educación. Dirección electrónica: elida.vargas@ucr.ac.cr

Artículo recibido: 23 de febrero, 2012

Aprobado: 22 de noviembre, 2012

1. Introducción

En el nuevo contexto institucional de la región latinoamericana, las demandas sobre la educación han adquirido una alta complejidad por el carácter global de la educación, por la amplia diferenciación de las especializaciones, por la renovación permanente de los conocimientos y por la continua necesidad de adquirir nuevas habilidades por parte de las personas en contextos de mercados laborales cambiantes y flexibles (Rama, 2006). Ante esta realidad, se hace evidente la necesidad de establecer un sistema docente que permita una formación integral de los estudiantes; de manera que puedan adaptarse a las exigencias de la sociedad y al cada vez más competitivo mercado laboral, que requiere determinados perfiles competenciales y conocimientos actualizados (Delgado y Oliver, 2006).

El profesor universitario hoy en día, no sólo debe tener clara la necesidad de implementar acciones orientadas al logro de los objetivos con calidad, sino que, debe ser consciente de que la evaluación docente se hace necesaria para mejorar la calidad de la labor desempeñada. No obstante; Coloma (2010), afirma que si la evaluación no sirve para mejorar la formación, el desenvolvimiento adecuado de la personalidad y la transformación de las capacidades humanas, difícilmente justifica su inclusión en la educación.

Para Garrido y Fuentes (2008), es fundamental tener presente que la evaluación de la acción docente del profesor no puede ni debe ser realizada en forma aislada, dado que su labor profesional se da en una institución educativa; la cual forma parte de una comunidad que se encuentra influida por factores y aspectos de variada índole. En este sentido, la evaluación debe ir más allá de la recolección de unos resultados. Debe orientarse hacia la generación de nuevos saberes, nuevos conocimientos y nuevas prácticas, las cuales sean útiles para el desarrollo de habilidades y destrezas. A su vez, debe permitirle al profesional docente desenvolverse en diferentes ámbitos educativos y proponer métodos y formas de evaluar su desempeño.

Es decir, la evaluación docente debe favorecer el crecimiento profesional, laboral y competitivo del educador y hacer de la docencia un proceso de pertinencia pública, social, ética, política y cultural (Ojeda, 2010).

En contraposición a una evaluación que debe ir más allá que la recolección de resultados, la forma más utilizada por parte de las instituciones de educación superior para evaluar a los docentes son los cuestionarios aplicados a los alumnos (Zambrano, Meda y Lara, 2005). A pesar de esta tendencia, Matos-Díaz y Crouch (2008), señalan que existen

dos posiciones opuestas con respecto a la evaluación estudiantil por cuestionarios; sus defensores sostienen que es un mecanismo objetivo y confiable, y sus críticos que es un proceso viciado que no cumple su cometido.

En la visión de Saravia y López de Castilla (2008), para comprender la importancia de contar con un sistema de evaluación del desempeño profesional, es necesario dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Estamos tratando de castigar a aquellos profesores con un rendimiento más bajo, queremos reconocer a los que tienen un rendimiento más alto, o estamos tratando de mejorar la calidad de la educación para beneficio de los docentes y estudiantes? Para estos mismos autores, de no definirse claramente lo que se quiere, la condición punitiva de la evaluación no podrá ser superada. "Es una mala señal tratar de educar mediante normas legales elaboradas por autoridades que no toman en cuenta el parecer y opinión de los actores principales en el proceso" (p. 8).

Para Anderson y Siegfried, (1997); citados por Matos-Díaz, y Crouch (2008), no es difícil suponer que la evaluación estudiantil depende de la utilidad que obtienen los estudiantes. Para estos últimos autores, si esta utilidad dependiera exclusivamente de cuánto han aprendido, la evaluación cumpliría su cometido. Pero si en la percepción de la utilidad intervienen otros factores, esta evaluación se puede convertir en un concurso de popularidad.

El siguiente aporte de Madero y Valenzuela (2012), sirve para ilustrar la poca utilidad que puede representar el criterio de los estudiantes a la hora de evaluar el desempeño docente:

(...) Con frecuencia se tiende a indagar la opinión de los alumnos sobre la asiduidad y puntualidad de los profesores; sin embargo, es conveniente señalar que, en primer lugar, la supervisión de estos aspectos es por definición una función de carácter administrativo, que compete a las autoridades de la dependencia de adscripción de los profesores y en segundo, suele suceder que los alumnos respondan a estas interrogantes de acuerdo con su percepción global del profesor (efecto halo). Si un profesor es considerado bueno, en términos generales, los alumnos por lo común contestan que asiste y llega puntualmente siempre, aunque ello no sea verídico; si el profesor es percibido como un docente mediocre o malo, se responde indicando que falta o llega tarde, aunque estos rasgos sean falsos. (p. 9)

Matos-Díaz y Crouch (2008), también consideran que sería ingenuo ignorar que los estudiantes y los profesores son inconscientes de esta mutua interdependencia. Los primeros saben que la permanencia y los ascensos de los segundos dependen de sus evaluaciones; mientras que los profesores son conscientes de que los estudiantes necesitan buenas calificaciones para progresar en sus estudios. Al respecto estos autores plantean la siguiente interrogante:

(...) ¿Por qué ambos bandos descartarían la posibilidad de una negociación que defina las condiciones del entorno? En la medida en que los profesores y los estudiantes se involucren solapada o expresamente en esa negociación se da al traste con la excelencia académica que busca (o debe buscar) la universidad. Es decir, si los estudiantes pueden comprar buenas calificaciones y los profesores evaluaciones, harán el menor esfuerzo académico posible. En ese caso no se lograría el aprendizaje esperado. (Matos-Díaz y Crouch, 2008, p. 242)

En lo que ha sido la experiencia en la Universidad de Costa Rica (UCR), Vargas y Calderón (2005); indican que esta Institución tiene a su haber, una larga trayectoria de evaluaciones del desempeño del personal docente en el aula, basada en una concepción general y homogénea de la enseñanza universitaria. Así mismo, apuntan al hecho de que actualmente la institución no cuenta con un sistema de evaluación que responda a diferentes fines, necesidades e intereses y que atienda las particularidades de la actividad docente, según lo exige la heterogeneidad de las áreas profesionales y del conocimiento.

El interés por establecer un sistema de evaluación docente en la UCR surge de la necesidad de trascender esa idea de control y de información, para incorporar además, procesos de evaluación que sean formativos, que puedan ser realizados (y controlados) a lo interno de las unidades académicas y orientados a procesos de mejora (Vargas y Calderón, 2005).

Debido a la controversial postura con respecto a la evaluación docente y al hecho de que no se conoce en detalle el alcance de ésta en la UCR; en este estudio se busca determinar si el proceso de evaluación que se realizó en la Sede de Occidente en el I Ciclo de 2011, corresponde a un mecanismo objetivo y confiable o más bien se trata de un proceso viciado que no cumple con su cometido.

2. Fundamentos teóricos

2.1. La evaluación docente como quehacer institucional.

La educación universitaria constituye un factor clave para toda sociedad y uno de los más complejos de abordar. Para Lipsmanm (2012), su mejoramiento depende, entre otros, de la recuperación y revisión de las tradiciones presentes en el campo de la formación universitaria, de una lectura adecuada de la situación actual que dé cuenta de las fortalezas, limitaciones y potencialidades de las propuestas formativas en relación con las demandas de la sociedad actual.

Como institución de servicio público y como parte de su compromiso ético, la universidad concreta su ideario en la resolución de las funciones que le han sido asignadas por la sociedad: junto a la investigación y a la extensión, la formación de los ciudadanos para el desarrollo de profesionales responsables en la dimensión social (Lucarelli, 2011). Es importante recordar que, por un lado la sociedad exige cada vez mayor calidad de los servicios que prestan las universidades y por otro, debido a la mayor autonomía de éstas, el gobierno les exige rendición de cuentas según lo que se espera de sus aportes (Bezies, Elizalde y Olvera, 2012).

Bajo estas premisas, para Linares, Zúñiga y Lozano (2012), la evaluación en educación, debe proporcionar información sobre aciertos, desaciertos y oportunidades de mejoramiento relacionadas con logros y desempeños de las instituciones educativas y de los docentes. Estos autores, también consideran que esta información debe servir para tomar decisiones, definir estrategias y formular acciones de intervención en el ámbito local, regional, nacional y, desde luego, en cada institución educativa.

En cuanto al desempeño de las universidades, Madero y Valenzuela (2012), se refieren claramente a los atributos que deben caracterizar al docente en su actividad mediadora en la educación superior, la cual ha cambiado, según las demandas de la sociedad moderna:

(...) en la educación superior actual, y nos referimos a cualquier contexto educativo mundial, se requieren profesores universitarios que posean e implementen una gran variedad de competencias docentes. Actualmente el papel del profesor universitario ha cambiado su dirección; desde la transmisión de conocimientos hacia el rol de guía, orientador del proceso de enseñanza aprendizaje y facilitador de la adquisición y desarrollo de competencias básicas y profesionales en el alumnado. Lo anterior no quiere decir que el docente deje de ser la pieza fundamental en el proceso de

formación, si no que cambia sus funciones y desempeño en el aula, para aplicar las competencias docentes requeridas en cada asignatura o programa académico. (p.2)

Según lo expuesto por este autor, es difícil caracterizar la actividad docente, aún la referida exclusivamente a la interacción que tiene lugar en los salones de clase, ya que las funciones asignadas a la docencia son múltiples y polémicas. Asimismo, el diseño de políticas de evaluación de la docencia debe tomar en cuenta las particularidades del contexto, con el fin de delinear acciones de evaluación congruentes con las necesidades y características de los profesores (Bezies *et al.*, 2012).

Desde esta perspectiva, para Alcaraz, Fernández y Sola (2012), la evaluación docente en el ámbito universitario, no puede tratarse como una tarea de control externa, ni como un mero trámite burocrático-administrativo, sino como un proceso de intercambio y comprensión de información sobre los acontecimientos que tienen lugar en el aula universitaria. Estos eventos están relacionados con el tipo de actividades que se llevan a cabo, con el tipo de materiales utilizados, con la metodología empleada por el profesor, con las inquietudes e intereses del alumnado, con las relaciones y con el clima de clase, entre otros.

Un aspecto muy importante a considerar es si la evaluación es coherente con el estilo de trabajo desarrollado: objetivos de la materia, contenidos, y metodología empleada. A su vez, al evaluar el desempeño docente se deben considerar los mecanismos de revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, las variables y los indicadores que sean definidos en la evaluación del personal académico deben surgir de los elementos intervinientes del proceso educativo, para producir el desarrollo institucional esperado (Anuies, 2000; citado por Madero y Valenzuela, 2012).

En este sentido, los indicadores utilizados para evaluar deberán ser pertinentes y redundar en propuestas de mejora continua. Además, las evaluaciones deben proporcionar una retroalimentación inmediata al profesor, la cual permita replantear sus actividades y comportamiento dentro y fuera del salón de clases.

Por otra parte, la coexistencia de una gran variedad de situaciones de enseñanza: seminarios, prácticas de laboratorio y trabajo de campo, nutre la polémica sobre cuáles son las características de lo que se consideraría como un buen profesor, es decir qué es lo que se espera que el profesor haga para el aprendizaje de sus estudiantes en cada una de las situaciones mencionadas y en los diferentes momentos de la formación profesional (Bezies *et al.*, 2012).

Lucarelli (2011), también nos recuerda que la práctica profesional con la que se identifica el docente universitario se tensiona en un terreno definido por la multiplicidad de prácticas: la práctica profesional para la cual fue formado, la práctica de enseñar en la que es seguramente idóneo pero que debe ejercer cotidianamente, la práctica de investigar en su propio campo disciplinar profesional. Este último aspecto implica un mayor reconocimiento en términos de ingreso y ascenso en docencia, de manera que no puede ser ignorado en su desempeño profesional.

2.2 La complejidad del desempeño del profesor universitario debe ser considerada en la evaluación docente

En el ámbito de la educación universitaria, determinar la calidad con la que se llevan a cabo diversas funciones docentes es esencial para realizar una variedad de recomendaciones y decisiones académicas y administrativas (Rueda, 2008). Diagnosticar sobre la calidad, discernir acerca de su condición en cuanto a baja, regular, buena o excelente calidad, e incluso proponer políticas y medidas para el logro de la misma, significa realizar una tarea de análisis, concretamente de evaluación (Del Bello, 2002).

En adición a lo anterior, para Arámburo, Pineda y Velasco (2010), debido a los diferentes elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la docencia se puede caracterizar como una actividad compleja, multidimensional e incierta. Pulido (2005), también señala que la calidad en todo lo que realiza, debe ser un objetivo de cualquier profesor universitario que busca de la excelencia; pero, calidad y excelencia pueden alcanzarse con proporciones diferentes de docencia/ investigación, de investigación básica/ aplicada y de creación/ difusión del conocimiento.

Es evidente que junto a la política de incentivos a la profesión académica, o pago por méritos, aparece, de manera necesaria, una política de evaluación y rendición de cuentas del quehacer sustantivo de las instituciones y sus académicos (García, 2008). Coloma y Romero (2011), también consideran que en las últimas décadas se ha acentuado el interés por la evaluación como una forma de respuesta a la demanda de calidad y pertinencia. Este aspecto se torna relevante ante la masificación de la oferta académica de la educación superior pública, la cual se ha acentuado en los últimos años.

Bajo una perspectiva pedagógica y educativa, la evaluación debe adquirir una nueva dimensión; pues cada estudiante es un ser único, es una realidad en desarrollo y cambiante

en razón de sus circunstancias personales y sociales (Romero, 2007). Es decir, como lo proponen Alcaraz *et al.* (2012), la experiencia de evaluación docente debe acercarse más a la comprensión del proceso educativo que tiene lugar en las aulas y alejarse por completo de la intención medidora o sancionadora a la cual a menudo se asocia. Es indudable que en el proceso de valoración se ha confundido el acto de calificar con el de evaluar.

Se entiende que las demandas a la universidad no solo están relacionadas a ser un espacio de transmisión de información sino que expresan la necesidad de generar un conocimiento y desarrollar proyectos de innovación que permitan la solución de problemas. Ello implica que el profesor debe tener un dominio de las disciplinas y reflexionar sobre ellas en constante interacción con la realidad concreta (Coloma y Rivero, 2011).

Por eso para Zambrano *et al.* (2005), la evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes se ha venido realizando principalmente para saber si los profesores cumplen con los objetivos de su labor y con el propósito de mejorar la práctica docente. Esto implica que la evaluación del profesor deber ser entendida, aceptada y administrada como un proceso y no como una actividad eventual, que únicamente da cuenta de una situación puntual en la actividad cotidiana del docente (Garrido y Fuentes, 2008).

Desde esta perspectiva, estos autores insisten en que el énfasis debe inclinarse por una función diagnóstica y formativa del proceso evaluativo, de cara a identificar las eventuales debilidades de la práctica docente con el propósito de corregir e ir hacia la mejora.

De igual forma, es necesario reconocer que la evaluación de la calidad docente universitaria llevada a cabo a través de las opiniones de los alumnos es una realidad incipiente, aunque con visos de consolidación en buena parte de las universidades.

Sin embargo, esta forma de evaluar no está exenta de insuficiencias, una de las cuales es su marcado carácter unidireccional, dado que siempre son los alumnos los que evalúan la docencia impartida por sus profesores (Fernández, Mateo y Muñiz, 1996). En la visión de Romero (2007), la evaluación no tiene sentido *per se*, sino como resultante del conjunto de relaciones entre los objetivos, los métodos, el modelo pedagógico, los alumnos, la sociedad y, lógicamente el docente. Cumple así, una función en la relación de los alumnos con el conocimiento, de los profesores con los alumnos, de los alumnos entre sí, de la institución educativa y la sociedad.

Para Del Bello (2002), tampoco se puede obviar que en el campo docente, las resistencias son mayores cuando la evaluación es percibida como una nueva forma de control y no como una contribución para mejorar.

En el análisis histórico de la evolución de las concepciones de evaluación educativa, se hace evidente un panorama de superposiciones, contradicciones, coincidencias y oposiciones de modelos, según los autores que se trabajen (Perassi, 2008). Esto muy a pesar de que; una vez establecidos y consolidados los criterios de calidad, se está marcando el camino que deben seguir los profesores para alcanzar el éxito; es decir; se está diseñando la universidad ideal que se desea en el futuro (Pulido, 2005).

2.3. Criterios de calidad y evaluación integral de la actividad docente

Para Coloma y Rivero (2011), en la evaluación docente no se trata de alcanzar una información lineal, unidimensional y estática o limitarse a la supervisión y control o a la rendición de cuentas; más bien se trata de recuperar el sentido formativo de la evaluación comprendiendo la complejidad y la diversidad de los profesores, alumnos y de las instituciones. Estos autores también señalan que en términos generales, la función docente de todo profesor contempla tres etapas: planificación, desarrollo y evaluación.

Se hace necesario preguntarse cuál sería la técnica más apropiada para evaluar las tres fases de la función docente, con todo lo que ello significa en cuanto a costo, tiempo, fiabilidad, frecuencia y uso de datos obtenidos. También implica ir más allá de los aspectos técnicos referidos a los instrumentos o encuestas y centrarse en las personas y en las condiciones en que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, después de considerar la reflexión, la comprensión y el compromiso de los protagonistas.

Un enfoque integral de la evaluación docente implica, según Madrid (2005), considerar varias dimensiones: la trayectoria docente (variedad, intensidad, tipología), la valoración de la trayectoria docente (el auto-informe, la opinión estudiantes mediante encuestas, la opinión de académicos responsables y la opinión de expertos externos en la disciplina) y las actividades de mejora docente (cursos recibidos, publicaciones docentes, participación en innovaciones docentes y actividades de educación permanente, entre otras).

Por lo tanto, el objetivo de los indicadores de evaluación es aportar mediciones simples y no ambiguas de la calidad docente. No obstante, la mayoría de indicadores usados

normalmente ni cumplen estos objetivos, ni pueden cumplirlos debido a la complejidad del proceso que miden (Martínez-Herrera y Ñeco-García, 1999).

Por otra parte, García (2000), reconoce que los alumnos no evalúan al profesor con total independencia; su idiosincrasia y antecedentes, así como las características del maestro y del curso, juegan un papel importante en los resultados de la valoración. A estos factores, extra-docentes que afectan la evaluación se les ha denominado sesgos, variables extrañas o antecedentes de los alumnos. Para este último autor, tal vez el sesgo o factor extra-clase más reconocido por los propios profesores sea la nota final del curso. Se cree que quienes otorgan las notas o calificaciones más altas reciben mejores evaluaciones por parte de los estudiantes.

En trabajos analizados por Arámburo *et al.* (2010) en cuanto a la evaluación docente, ellos encuentran d con respecto a la experiencia docente, el reconocimiento académico, la escolaridad del profesor, el tipo de contrato y el género. Estos mismos autores, en una clasificación de los factores que influyen en la evaluación de los docentes por los estudiantes identifican las siguientes cinco categorías: administración del cuestionario, características del curso, características del instructor, características de los estudiantes y características del instrumento.

Se debe tener presente el hecho de que la evaluación de la acción docente del profesor no puede ni debe ser realizada en forma aislada. Dado que su labor profesional se da en una institución educativa que forma parte de una comunidad, la cual se encuentra influida por factores y aspectos de variada índole.

2.4. ¿Qué se debe considerar a la hora de realizar la evaluación docente?

En el caso de las universidades públicas, aún cuando la docencia se considera la actividad sustancial, las actividades de investigación y acción social no sólo fortalecen la docencia, sino que forman parte del compromiso de la institución con las necesidades de las poblaciones aledañas, quienes además, proveen los recursos para mantener la academia.

En tal sentido, el profesor y su actividad docente (gestión pedagógica) constituyen sólo una dimensión a la hora de evaluar la calidad o excelencia de una institución educativa (Garrido y Fuentes, 2008).

El concepto de evaluación, como tal, es de carácter polisémico en cualquiera de las acepciones en que se tome, pues hace referencia a varios aspectos, como emisión de

juicios, comparación de resultados, desarrollo de procesos de investigación, la enseñanza-aprendizaje, relaciones de tipo intelectual y afectivo (Romero, Rincón y Jaime, 2008).

En este sentido, Arámburo *et al.* (2010), citan que en cuanto a los criterios de evaluación, son numerosos los factores que se pueden incidir. En cuanto a los estudiantes se cita: género, edad, capacidad intelectual, madurez emocional, grado de responsabilidad, año que cursan, estado civil, nivel socioeconómico, etc. En los docentes se hace referencia a factores como: rigor en la evaluación, experiencia, edad, género, grado y rango académico, motivación, entusiasmo, claridad de expresión, dotes histriónicas, características afectivas, etc. En los cursos se debe considerar: la naturaleza y el nivel de dificultad de los mismos, si son requisito para otros cursos o son electivos, el tamaño de la clase, hora y días en que se dictan, si requiere laboratorios y el número de créditos, entre otros.

En adición a los factores citados, García (2005), amplía al respecto otros criterios que también afectan de manera directa la evaluación docente:

- área de conocimiento: diferentes estudios demuestran diferencias estadísticamente significativas entre las disciplinas con relación a los puntajes de evaluación al docente.
- nivel del curso: los alumnos de los niveles más altos otorgan evaluaciones más altas que los de los primeros niveles.
- Tamaño del grupo: la mayoría de los estudios realizados coinciden en que éste influye moderadamente en los puntajes que miden la efectividad del profesor.

Cabe recordar que el objetivo de la evaluación del desempeño del docente es el de dar a conocer a la persona evaluada cuáles son sus fortalezas y cuáles son los aspectos que requieren un plan de mejoramiento, con el propósito de garantizar resultados positivos en los procesos pedagógicos y profesionales (Romero *et al.*, 2008).

En cuanto a las condiciones en que se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje, la actitud del docente tiene 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 a los alumnos dentro y fuera del aula, la preocupación por facilitar su aprendizaje y la consiguiente actitud de adaptar la propia enseñanza a las necesidades de los educandos (Vargas y Calderón, 2005). No menos importante es la calidad del clima en que se desarrolla en el curso.

Estos autores también señalan que al profesorado se le exige un alto nivel de conciencia social y de su función universitaria, la cual debe demostrar actitudes de responsabilidad científica y de proyección social.

En este sentido, García (2008), llama la atención en el hecho de que si bien los programas de incentivos de recompensa pueden resultar atractivos y benéficos para cierto tipo de profesiones o trabajos, una de sus limitaciones es que están asociados con la motivación extrínseca, con una recompensa. La motivación extrínseca despoja al profesor de su poder de autodeterminación o autonomía, uno de los valores profesionales más enraizados en la profesión académica desde la universidad medieval.

Ello ha llevado al profesor a actuar en el aula y otros ámbitos de su labor, en función de las políticas de incentivos o de estímulos, las cuales no siempre coinciden con lo que él o ella consideran más importante para la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos.

En síntesis, no se trata de un sistema punitivo, sino una herramienta de estímulo y mejora. La revitalización y revaloración de la docencia del profesorado universitario debe implicar un sistema riguroso y transparente de estímulos internos y externos (aumento sustancial de las retribuciones por tramo docente) y debe compatibilizarse con la evaluación integral del profesor (especialmente de la actividad investigadora) (Madrid, 2005).

2.5. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de utilizar un instrumento como el cuestionario en la evaluación docente?

Si bien en un programa de estímulos se pueden considerar varios factores en la evaluación del desempeño docente, la parte más notable ha sido la evaluación de la tarea docente por medio de las opiniones de los alumnos vertidas en los cuestionarios de evaluación al final de los períodos académicos (García, 2008).

La estrategia de evaluar el desempeño del profesor por medio de cuestionarios no sólo es una de las más generalizadas, sino que se señala como pragmática y sencilla. Estos instrumentos pueden proporcionar información válida y confiable a condición de que se ajusten sus funciones como herramienta de investigación y se especifique con claridad los procedimientos y conceptos a evaluar.

En la opinión de Izar-Landeta, Ramírez-Flores y Tejada-Tayabas (2000), aunque el cuestionario es considerado un elemento para la obtención de información tendiente a la mejora de los procesos enseñanza aprendizaje, es además – aunque con valor marginal- un

elemento para evaluar el desempeño del profesor en la obtención de algún estímulo. En este sentido, los resultados de los cuestionarios de evaluación pueden tener dos fines básicos: uno formativo, para proveer de retroalimentación al profesor sobre su desempeño y otro sumativo.

En un proceso sumativo, la calificación asignada se utiliza para identificar a las personas que estén mejor calificadas por la Institución y que por su labor de excelencia, ameritan ascenso en rango y otorgamiento de permanencia. Sobre el uso de los cuestionarios con propósitos formativos, se concluye que se trata de un medio útil, pero modesto para mejorar el desempeño en la tarea docente; siempre y cuando se conjunte la retroalimentación con asesoría al docente (García, 2000).

Desde esta perspectiva, sería recomendable revisar la pertinencia del uso de un tipo de evaluación y de una sola fuente de información para establecer los criterios y dimensiones bajo los cuales se valora el trabajo de los docentes. Así mismo, no debería descuidarse la revisión permanente de todos y cada uno de los momentos del proceso de evaluación para garantizar su continuo perfeccionamiento y una evaluación objetiva (Martínez-Herrera y Ñeco-García, 1999).

Entre los varios aspectos que consideran a los cuestionarios como medidas sesgadas e incompletas a la hora de evaluar el desempeño docente, se citan los siguientes (García, 2008; García 2000):

- La disciplina: profesores de las ingenierías y ciencias puras obtienen menores puntuaciones en los cuestionarios que las humanidades y ciencias sociales.
- La personalidad del instructor: los profesores entusiastas, extrovertidos, con sentido del humor obtienen mejores puntuaciones que los que no poseen o no manifiestan esos rasgos de personalidad.
- Etapa de los estudios que cursa el estudiante: los estudiantes de los primeros semestres valoran más que el profesor sea accesible, ameno, claro y organizado; los estudiantes avanzados valoran más el dominio del conocimiento por parte del docente.

Rueda (2008b), también se muestra de acuerdo en que en algunos cuestionarios empleados no se reconoce la presencia de la investigación que ha identificado comportamientos docentes asociados con el aprendizaje exitoso. Por el contrario, se observan reactivos que no están relacionados con el proceso de aprendizaje o se refieren a aspectos administrativos.

Es evidente que lograr un sistema equilibrado de evaluación docente que logre el beneficio mutuo de estudiantes y docentes es un proceso muy complejo, por eso para García (2005), el reto no es fácil de asumir. Para este autor, los peligros de construir un sistema de evaluación basado en el control del docente y su labor es más probable de implementar que considerar las bondades de crear un sistema de evaluación democrático y participativo, cuyo fin último sea la retroalimentación y el mejoramiento de la docencia, además de la rendición de cuentas.

Madero y Valenzuela (2012) también resaltan el hecho de que si los resultados en la aplicación de un cuestionario se utilizan con fines económicos, es poca la repercusión en el desempeño docente. No obstante, si el docente es retroalimentado en su desempeño, éste seguramente cambiara su conducta dentro del salón de clases para mejorar la calidad de la educación y para sustentar los procesos de desarrollo de sus dependencias.

Una evaluación de estas características debe incluir: el conocimiento por parte del sujeto evaluado de los criterios que orientan la evaluación, así como el empleo de fuentes de información que evidencien el cumplimiento de esos criterios, la implementación de procesos de triangulación de información entre diferentes actores, fuentes e instrumentos de evaluación, la realización de una práctica evaluativa democrática, basada en la autoevaluación y coevaluación de los docentes y la evaluación de pares (Linares *et al.*, 2012).

Esta perspectiva multidimensionada de evaluación incluye al contenido disciplinar y profesional, al estudiante y sus aprendizajes enmarcados en el contexto institucional y social del que forma parte. Se trata de proceso integral e inclusivo que tiene como norte la mejora continua.

3. Procedimiento metodológico y análisis

La organización académica de la Sede de Occidente comprende cinco competencias que están inmediatamente por debajo del Director. Se trata de cuatro Departamentos, a saber Departamento de Educación, Departamento de Filosofía, Artes y Letras (FAL), Departamento de Ciencias Naturales y Departamento de Ciencias Sociales. Cada uno es responsable de ofrecer los cursos de las carreras adscritas, así como los cursos de servicio para otras carreras. La quinta competencia comprende el Sistema de Educación General, en donde se ofrecen cursos del área humanística, repertorios y seminarios.

Desde hace varios años, el ejercicio de evaluación docente en la Sede de Occidente, se realiza mediante dos instrumentos proporcionados por el Centro de Evaluación Académica. El primero -cuestionario de evaluación docente que responde la población de estudiantes- se procesa y analiza en el CEA; mientras que es la propia Unidad Académica la que entrega los resultados a los profesores y decide sobre las medidas necesarias a implementar según los resultados obtenidos por cada docente.

El segundo instrumento -cuestionario de evaluación del desempeño docente-, es de aplicación exclusiva por parte del Centro de Evaluación Académica, instancia que pertenece a la Vicerrectoría de Docencia. Este último es fundamental para el ingreso y ascenso de los profesores en Régimen Académico.

La evaluación del desempeño docente se realizó a partir del aporte de la población total de grupos que se abrieron en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, en el primer Ciclo de 2011. Aún cuando era posible elegir una muestra representativa de grupos y docentes para realizar el presente estudio, se trabajó con la población para aprovechar la riqueza en cuanto a la disponibilidad de datos y la contundencia de los resultados.

La población de docentes evaluados fue de 204, representada por 119 varones y 85 mujeres. El equipo docente comprende 67 profesores en propiedad (33%) y 137 profesores interinos (67%).

Estos docentes fueron los responsables de impartir clases en 348 grupos. El número de grupos resulta mayor al número de materias que se imparten en la Sede, ya que algunas materias pueden comprender más de un grupo.

Aún cuando para este ciclo lectivo se contaba con la evaluación docente para 423 grupos, se descartaron los grupos de 3 ó menos estudiantes porque generalmente se trata de cursos por suficiencia. También hubo que eliminar aquellos grupos en los que no fue posible contar con la nota promedio de los estudiantes en el curso.

Un total de 4817 estudiantes participaron en la evaluación de los profesores, de los cuales 2630 tenían matriculada al menos una materia. El promedio aritmético simple por estudiante y por materia fue de 7,9. Se debe considerar que cada estudiante evaluó tantos profesores como cursos tuviera matriculados en el Primer Ciclo del 2011.

Otro aspecto que se debe resaltar es que desde hace varios ciclos lectivos, la evaluación a nivel de la Sede de Occidente se realiza por medios electrónicos. Esto implica

que los estudiantes deben acceder al instrumento vía internet y, en la mayoría de casos, fuera del horario del curso. Previamente, ellos reciben la invitación a través de un correo electrónico que les envía la Coordinación de Docencia. La motivación del mismo docente también forma parte del esfuerzo para que los estudiantes contribuyan con la evaluación.

Para el procesamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS por sus siglas en inglés), versión 20.0. Las técnicas estadísticas utilizadas fueron las siguientes: estadística descriptiva y el análisis de correlación de Pearson.

4. Resultados y Discusión

En el cuadro 1, se presentan las calificaciones promedio para la evaluación docente por Departamento. La calificación promedio total en la Sede es de 8,8 y se confirma que existen diferencias estadísticas entre Departamentos.

Según el criterio de los estudiantes, los docentes de los Departamentos de Filosofía, Artes y Letras y Educación reciben las mejores calificaciones (9,2 y 9,1 respectivamente); mientras que en promedio, en el área de Ciencias Naturales los docentes recibieron las calificaciones más bajas por parte de los estudiantes; con un promedio de 8,5 y la mayor desviación típica.

Valores intermedios en la calificación le fueron otorgados a los docentes del Departamento de Ciencias Sociales y a quienes imparten cursos en el Sistema de Educación General (8,7 y 8,8 respectivamente).

Cuadro 1. Calificaciones promedio para los docentes por Departamento. Obtenidas según la evaluación de los estudiantes. I ciclo 2011

Departamento	Media	Desviación típica
Educación	9,1	0,93
Filosofía Artes y Letras	9,2	0,88
Sistema de Estudios Generales	8,7	1,10
Ciencias Naturales	8,5	1,25
Ciencias Sociales	8,8	0,99
Promedio	8,8	1,09

Fuente: elaboración propia de los autores.

Cuando se observa la distribución promedio de notas que alcanzaron los estudiantes por Departamento (7,9), se comprueba que en promedio, estas son casi 10 puntos inferiores a la calificación promedio de los docentes (8,8) (cuadro 2). El análisis por Departamento indica que los estudiantes de las áreas de Educación y Ciencias Sociales logran los mejores promedios; mientras que en Ciencias Naturales, los estudiantes apenas superan la nota de siete. Para el caso de los estudiantes de este Departamento también se registra la desviación típica más alta.

Esta vez, los valores intermedios para las notas finales corresponden a los estudiantes que llevan materias en el Departamento de Filosofía, Artes y Letras y en el Sistema de Educación General.

Para Negrelli, Dalla y Morhio (2010), todo proceso de evaluación académica adquiere sentido en tanto facilite la identificación de áreas, procesos y decisiones que requieren modificarse para mejorar la calidad de los resultados obtenidos. Ello será posible en la medida en que se avance, hacia el conocimiento más específico y al detalle del encadenamiento de situaciones e instancias del proceso enseñanza-aprendizaje que producen esos resultados.

Cuadro 2. Notas finales promedio de los estudiantes por grupo y Departamento. I ciclo 2011.

Departamento	Media	Desviación típica
Educación	8,3	0,76
Filosofía Artes y Letras	8,1	0,96
Sistema de Estudios Generales	8,1	0,96
Ciencias Naturales	7,1	1,69
Ciencias Sociales	8,3	0,85
Total	7,9	1,31

Fuente: elaboración propia de los autores.

Apoyados en la posición de estos autores, se podría sugerir de manera precipitada que es necesario que la administración en la Sede de Occidente tome acciones correctivas para mejorar la calidad en el desempeño docente en el Departamento de Ciencias Naturales. Esto debido a que los estudiantes logran las calificaciones más bajas en sus cursos y los docentes son los más mal calificados por su trabajo.

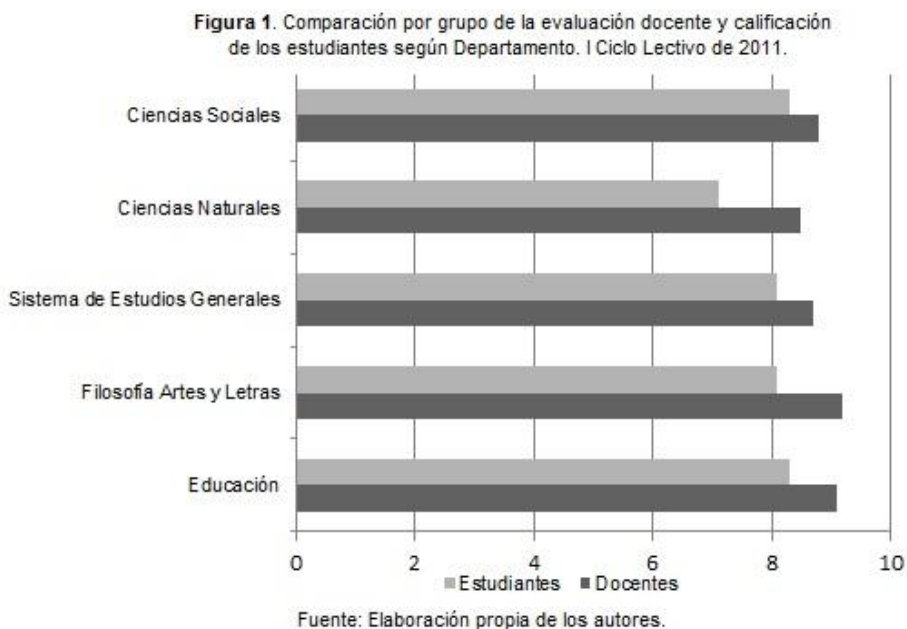
No obstante; la asociación positiva entre las notas promedio en los cursos y la nota promedio del profesor evaluado tiene especial relevancia porque permite reconocer

posibles sesgos que pueden afectar la evaluación de los docentes por medio del criterio de los propios estudiantes. Este aspecto cobra mayor importancia cuando se demuestra que la misma tendencia se mantuvo para las cinco divisiones administrativas analizadas en el estudio.

A partir de una visión más general; los autores son enfáticos en señalar que la evaluación debe comprender varias de las actividades del desempeño docente (preparación de clases, participación en proyectos de investigación y acción social y preparación académica) y no sólo el criterio que establecen los estudiantes, quienes en la mayoría de casos desconocen el trabajo realizado por los docentes fuera del aula.

La comparación gráfica de las evaluaciones docentes y notas promedios que obtienen los estudiantes por grupo, se muestra en la figura 1. En esta figura se observa que en los departamentos en donde los grupos tienen promedios de notas altas, los docentes reciben una mejor evaluación en su desempeño.

Esto puede evidenciar una correlación positiva, de manera que para probar esta conjetura, se realizó un análisis de correlación entre las variables *evaluación docente* y las *notas promedio por grupo obtenidas por los estudiantes* (figura 2).



La figura 2 presenta el diagrama de dispersión entre las evaluaciones promedio por grupo de los docentes y la calificación promedio que reciben los estudiantes en el curso. En

la imagen se aprecia que ambas variables no son completamente independientes y más bien se observa el siguiente patrón: a mayor calificación promedio para los estudiantes en un curso es probable que la nota promedio del docente también sea mayor.

Para demostrar estadísticamente las apreciaciones anteriores, se calculó el coeficiente de correlación lineal simple de Pearson⁵, usado para medir el grado de asociación lineal entre dos variables cuantitativas. Para nuestro análisis, las variables corresponden a la evaluación docente promedio y la calificación promedio de estudiantes por grupo.

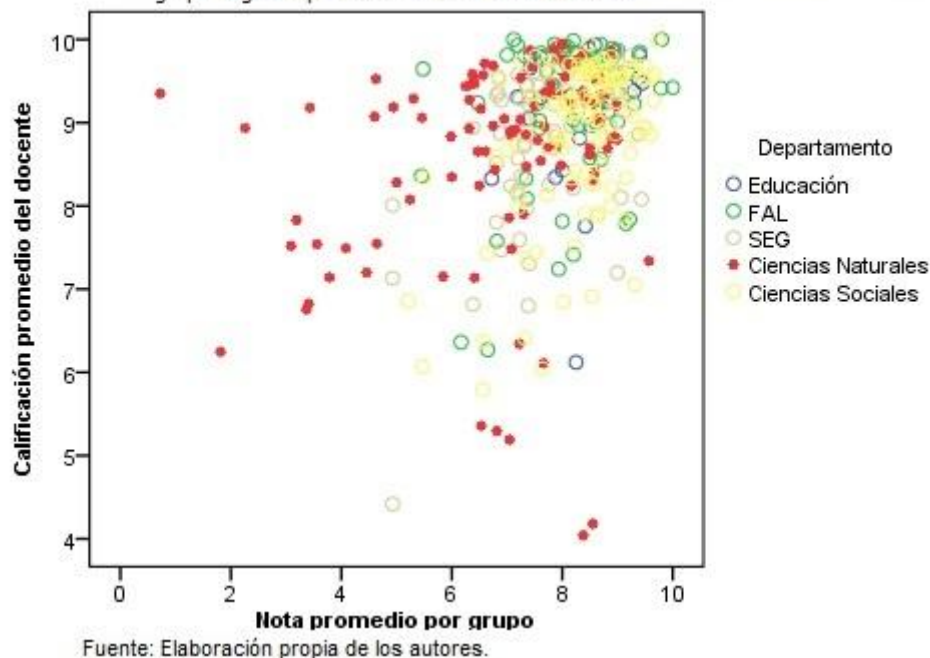
En este sentido, el cálculo de dicho coeficiente indica una correlación positiva lineal entre ambas variables de 0,348. Este resultado demuestra que existe una tendencia estadística que evidencia que conforme aumenta la nota promedio de los estudiantes por curso; en la misma medida aumenta la calificación promedio de los profesores en la materia que imparten.

Es importante indicar que si se desea considerar a los estudiantes como actores imparciales en el proceso de evaluación docente, la correlación entre ambas variables debería ser cercana a cero.

García (2008), apunta a diversas expectativas de los estudiantes que atentan contra la validez de un instrumento de evaluación docente como el cuestionario: existen diferencias entre las expectativas iniciales acerca del curso y su percepción final, la expectativas de obtener una alta calificación o nota en el curso están inversamente relacionadas con la calificación que otorgan a los profesores.

⁵ El coeficiente de correlación de Pearson (r) se mide en una escala de 0 a 1, tanto en dirección positiva como negativa. Un valor de "0" indica que no hay relación lineal entre las variables. Un valor de "1" o "-1" indica, respectivamente, una correlación positiva perfecta o negativa perfecta entre dos variables. Normalmente, el valor de se ubicará en alguna parte entre 0 y 1 o entre 0 y -1.

Figura 2. Dispersión de la calificación promedio del docente y la nota media de los estudiantes por grupo según departamento. I Ciclo lectivo de 2011



Así mismo, en el criterio de Johnson (2002); citado por García (2008), la probabilidad de que un estudiante le otorgue al profesor un alto porcentaje en el cuestionario se incrementa por tres si en lugar de darle un 80% le da un 100% de calificación.

García (2008), también indica que se trata de "una prueba de efecto de correspondencia recíproca: si el profesor da altas notas, los estudiantes también. Esta relación perversa no sólo provoca humillaciones injustas a los profesores como lo señalan acertadamente Gray y Bergmann (2003), sino también una inflación de las notas o calificaciones" (p.16).

Cardoso (2010), en su trabajo de investigación demostró que las buenas o malas notas de los estudiantes inciden en la evaluación que ellos hacen de sus profesores, asunto al que denomina *sesgo de reciprocidad*. Este autor encontró que el 54,3% de los estudiantes, en mayor o menor grado, expresan que las calificaciones obtenidas en los cursos inciden en su concepto al momento de evaluar a los docentes. Sólo un 24% no está de acuerdo con este criterio, mientras que el 10,5% considera estar en total desacuerdo.

Estos resultados hacen evidente que al responder un cuestionario de evaluación docente, el estudiante no lo hace a la luz de un planteamiento teórico institucional sino

basado en creencias u opiniones personales de intereses inmediatos. Este hecho significa que la evaluación docente es relativizada por los estudiantes y determinada por la presencia del *error de reciprocidad*, causada por un *sesgo de reciprocidad* (Cardoso, 2010).

Para efectos del presente estudio, la asociación positiva entre notas promedio en los cursos y la calificación asignada a los docentes en la Sede de Occidente, hace suponer que se trata de un caso típico de sesgo por reciprocidad. En este sentido, es recomendable analizar evaluaciones en varios semestres, para confirmar si estos resultados son consistentes para los dos períodos lectivos que comprenden un año de estudios en la Universidad.

En este estudio también se analizó la categoría en Régimen Académico como otro de los factores que pueden afectar la evaluación del docente. Con respecto a las categorías en Régimen Académico es importante indicar que la condición *Instructor* corresponde al primer nivel en régimen académico. Esta es seguida por la de profesor *Adjunto*, luego la de profesor *Asociado* y por último la de profesor *Catedrático* con el más alto nivel en la Universidad de Costa Rica.

Esta categorización no sólo está relacionada con un mayor reconocimiento y prestigio dentro y fuera de la institución; sino que representa un incentivo económico significativo conforme se avanza en la escala de calificación. Por lo tanto, como indica Pulido (2005), es razonable pensar que todo profesor universitario esté preocupado por su prestigio, su promoción académica, su estabilidad laboral y por maximizar su satisfacción con la actividad realizada.

Los resultados en el presente estudio indican un valor 0,459 para la correlación lineal de Pearson en la categoría de profesor *Asociado* (figura 3). Para la categoría de docente *Instructor*, el valor de dicha correlación se incrementa a 0,55.

En el caso de la categorización del docente dentro de la Institución, también es importante indicar que si se desea considerar a los estudiantes como actores imparciales en el proceso de evaluación docente, la correlación entre ambas variables debería ser cercana a cero.

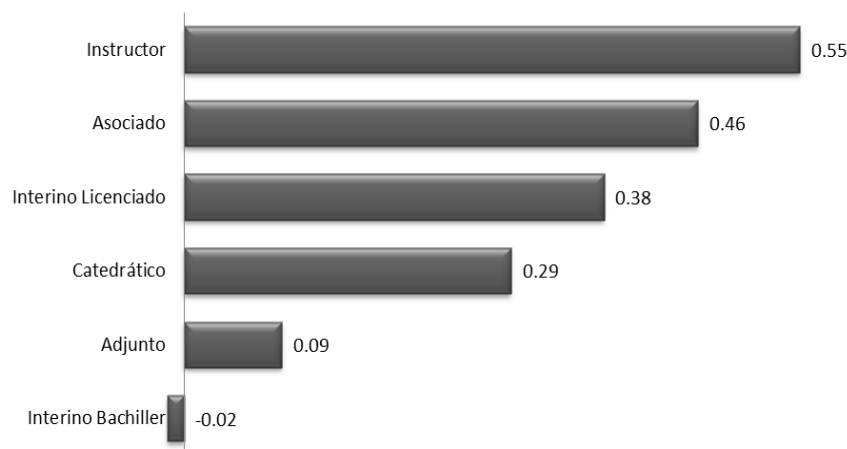
En adición, de los resultados mostrados en la figura 3 se desprende que la condición ideal de no asociación entre la nota promedio por curso que asignan los estudiantes y la categoría que asigna la Universidad a los docentes, únicamente se cumple para los docentes

Bachilleres interinos y para aquellos que están en Régimen Académico en la categoría de profesor Adjunto.

García (2000), en varios estudios revisados comprueba que en dos terceras partes de las investigaciones no existe relación entre efectividad docente y categoría académica. Según este autor, los profesores con alta categoría académica obtienen mejores evaluaciones en conocimiento de la materia, expansividad intelectual, así como valor en el curso que imparten. En cambio los docentes con baja categoría académica, obtienen mejores evaluaciones en características relacionadas con su personalidad como la promoción de la discusión, y apertura hacia las opiniones de otros, justicia, preocupación por los alumnos, ayuda, disponibilidad, reto intelectual y promoción de ideas independientes en los alumnos.

En cuanto a la experiencia docente y categoría académica, Marsh y Dunkin, (1997); citados por Arámburo *et al.* (2010), encontraron que los años de experiencia en general, no se relacionan con los puntajes asignados al desempeño docente.

Figura 3: Valores promedio asignados por grupo según la categoría del docente. I ciclo de 2012.



Entre los aspectos citados, también es importante resaltar el hecho de que la categoría académica en la Universidad de Costa Rica se relaciona de manera proporcional a la generación de investigación y a la producción de artículos científicos.

Para García (2000, p. 6), "los investigadores pueden ser mejores profesores porque al dedicarse a la investigación los hace estar más actualizados en el campo del conocimiento". Sin embargo, este autor también considera que es probable que los rasgos de personalidad del investigador los haga imponer más carga y trabajo sobre sus alumnos, puesto que es más autoritario y demandante que el dedicado a la docencia.

Aún cuando ambas son funciones sustantivas de las más prestigiosas universidades; es evidente que la investigación ha llegado a ocupar un lugar predominante, como medio para lograr y mantener el prestigio de muchas instituciones de ese nivel (García, 2008). No obstante, es importante reconocer que pocos estudiantes conocen sobre la labor de investigación que realizan los docentes y los cursos no representan el mejor espacio para que ellos den a conocer sus logros y metas en el quehacer universitario.

El cuadro 3 contiene datos para el Coeficiente de Correlación de Pearson obtenido para cuatro Secciones asignadas en los Departamentos de Ciencias Sociales (Sociología e Historia) y Ciencias Naturales (Física y Química). También se indica el total de cursos que se estudiaron para cada Sección. Para efectos de este estudio, en una Sección se incluyen varios cursos de servicio, pero que no llevan a una carrera específica. Para citar un ejemplo, la Sección de Química comprende los cursos Química General I y II, Fundamentos de Química Orgánica, Elementos de Química Inorgánica, Elementos de Físico-Química y Química Analítica Cuantitativa.

Según se desprende de los datos presentados en el cuadro, aún cuando la asociación positiva entre los cursos que integran las Secciones de Historia y Física y la calificación promedio que reciben los docentes no es despreciable, el caso de la Sección de Química merece especial atención. El valor de 0,724 para el Coeficiente de Correlación de Pearson indica que se trata de la relación positiva más alta encontrada entre las cinco áreas analizadas en esta investigación.

En este sentido, es evidente que la disciplina que imparte el profesor es otro de los factores que influyen en la evaluación docente y García (2008), lo confirma cuando señala que profesores de las ingenierías y ciencias duras obtienen menores puntuaciones que en el caso de las humanidades y ciencias sociales.

Cuadro 3. Coeficiente de Correlación de Pearson (r) obtenido para cuatro Secciones asignadas en los Departamentos de Ciencias Sociales (Sociología e Historia) y Ciencias Naturales (Física y Química). I Ciclo de 2011.

Sección	Coeficiente de correlación	Cantidad de cursos
Sociología	0.065	7
Historia	0.306	8
Física	0.319	8
Química	0.724	10

Fuente: elaboración propia de los autores

En un análisis realizado con 11 investigaciones en el tema (García, 2000), se pudo concluir que los cursos de inglés, humanidades, arte y lenguas extranjeras se ubican en los rangos alto y medio-alto en la evaluación por parte de los estudiantes. Las ciencias sociales (ciencia política, sociología, psicología y economía) caen dentro del rango medio-bajo. Las ciencias naturales (con excepción de la biología) y las ingenierías caen dentro del rango bajo de evaluación.

Para este autor, un instrumento único de evaluación de la docencia no se puede aplicar uniformemente a todas las áreas, cada disciplina tiene una identidad propia y, en consecuencia, un estilo docente peculiar. Incluso, si este problema se pudiera superar por medio de una enseñanza uniforme en todas las disciplinas, faltaría uniformar el estilo docente de cientos de miles de profesores. "Todos sabemos que no hay un profesor que enseñe exactamente de la misma manera que otro, hay tantas variantes y estilos docentes como maestros" (García 2008, p. 3).

En este sentido, el uso más aceptado de los cuestionarios de evaluación es el que tenga fines formativos, más que propósitos sumativos. El uso de estos instrumentos para la evaluación docente y con el propósito de asignar puntajes, necesariamente debe ser complementado por otros indicadores que evalúen el desempeño del profesor en el aula. Para los autores de este estudio, es fundamental la percepción del mismo docente en cuanto a su propio desempeño y el desempeño del grupo. Asimismo, resulta esencial la participación de los docentes en la elaboración de los instrumentos de evaluación o, al menos, tener el espacio para ofrecer recomendaciones previo a la evaluación.

Entre otros aspectos, también es necesario considerar si el estudiante ha logrado ingresar a la carrera que desea estudiar, la ubicación de los cursos en la carrera, si el estudiantes cumple los requisitos y correquisitos según lo que establece el plan de estudios y

si realmente tiene los conocimientos previos que se requieren para entender e interiorizar los nuevos contenidos que se le presentan.

Aún cuando se realice un análisis integral y una evaluación que se adapte a las particularidades de los cursos, los autores de este trabajo consideran pertinente mantener presente las siguientes interrogantes: ¿Cómo puede un estudiante que recién ingresa a una carrera evaluar el nivel de conocimientos que posee el docente? ¿Son realmente objetivos los criterios que aplica el estudiante para valorar el desempeño del docente en el aula? ¿Qué peso tiene el criterio de un estudiante que ingresa y permanece en una carrera, pero que no es el área que desea estudiar? ¿Es posible para un docente que imparte los primeros cursos de la carrera o cursos de servicio, mostrar a los estudiantes los hallazgos especializados que ha alcanzado gracias a las actividades de investigación y acción social?

Los resultados obtenidos en el estudio también sugieren que depender en exceso de la valoración de los estudiantes impide innovación en la disciplina y la metodología. En este sentido, García (2008, p. 13), es enfático cuando señala que "un profesor sin nombramiento definitivo no puede arriesgar e intentar nuevas maneras de enseñar que pueden mejorar el desempeño de los estudiantes si el profesor sabe que el viejo método producirá calificaciones arriba de la media".

El proceso educativo es complejo: sus fines y propósitos son variados y no pueden ser abarcados por mediciones simples. Coloma y Rivero (2011), también nos recuerdan que el docente universitario en la actualidad asume varias responsabilidades como la enseñanza, la investigación y la responsabilidad social, además algunos de los profesores que tienen una dedicación a tiempo completo, asumen funciones de gestión.

Una vez que se reconoce la diversidad de aspectos que inciden en una valoración del docente, resulta de vital importancia una evaluación formativa que permita corregir los errores o faltas en el proceso, pero que además reconozca los avances, esfuerzos e innovaciones en el docente. Se trata de lograr aproximaciones constructivistas, en donde el docente perciba que se le valora de manera integral. No puede haber desacuerdo entre la forma en cómo se le pide que aborde los contenidos y exprese sus ideas y la estrategia de calificar su trabajo. En este sentido, se hace necesario un aporte desde varias aristas y parece que salvo algunas excepciones, un único criterio es insuficiente para evaluar la labor de un docente.

5. Conclusiones

- En la actualidad docentes y estudiantes son conscientes de que los procesos de evaluación son fundamentales en el proceso enseñanza-aprendizaje. Las mismas exigencias de la región y la necesidad de innovación permanente, demandan nuevas habilidades de manera que las universidades están preocupadas por ofrecer la mejor calidad de educación. En este sentido, se torna fundamental el respaldo de buenos docentes y la formación de profesionales muy competitivos.
- A su vez, entender la práctica docente implica aprender a evaluarla, a comprenderla y aprender rigurosamente de ella (Medina y Pérez, 2010; citados por Madero y Valenzuela, 2012) y su valoración es de capital importancia, debido a que la calidad de la educación depende de la enseñanza desarrollada por el profesor. Para Linares *et al.* (2012), el docente adquiere una centralidad en el desarrollo del proceso educativo y se convierte en actor estratégico del hecho educativo y en sujeto de las decisiones gubernamentales que buscan el desarrollo profesional de éste. Tan significativa es la pertinencia de la universidad en cuanto a sus planes de estudio y actualización de los mismos, como lo es el hecho de contar con docentes motivados y debidamente informados, capacitados y preparados para su desempeño.
- En el estudio se demuestra que existe una asociación positiva entre las notas promedios que obtienen los estudiantes en los cursos y la nota promedio que ellos asignan al desempeño del docente en el aula. Es importante resaltar que para las cinco dependencias estudiadas (Departamento de Ciencias Sociales, Departamento de Ciencias Naturales, Sistema de Estudios Generales y Departamento de Educación), la calificación promedio que reciben los docentes siempre es superior a la nota promedio que reciben los estudiantes en los cursos.
- En este sentido, los estudiantes que llevan cursos en el Departamento de Ciencias Naturales obtienen en promedio las notas más bajas y de igual manera, los docentes de este Departamento reciben las calificaciones más bajas. En el otro extremo, estudiantes y docentes del Departamento de Educación reciben en promedio las notas más altas.
- El hecho de demostrar que existe una correlación positiva lineal entre las variables evaluación docente y notas obtenidas por los estudiantes, atenta contra la confiabilidad de un instrumento de evaluación docente como el cuestionario. Esto si se parte de premisa de que la evaluación del desempeño docente debe proceder de un juez imparcial

- Una evaluación docente que responde a intereses inmediatos es relativizada por los estudiantes y ha sido tipificada como *sesgo de reciprocidad*. Este *error de reciprocidad* va a generar irremediamente una inflación de las notas o calificaciones y va a afectar de manera diferente a los docentes según su área de formación y el curso que les corresponda impartir. En la literatura se demuestra que en las áreas de ciencias duras e ingenierías los docentes siempre van a recibir calificaciones más bajas en comparación con las áreas de humanidades y ciencias sociales. No por casualidad, en las materias de química se obtuvo la relación inversa más alta encontrada para el estudio en cuanto a la evaluación del profesor y las notas que los estudiantes obtuvieron en esos cursos.
- Las diferencias en cuanto a la asignación de notas promedio según el área académica a la que pertenece el docente, evidencia que no se debe usar un único instrumento para evaluar a todos los cursos. Cada área académica demanda habilidades, destrezas y conocimientos específicos de los docentes. Estas exigencias deben ser consideradas –y si es el caso separadas- en instrumentos adaptados para medir aquellos aspectos que realmente son deseables en el docente.
- La evaluación docente tampoco puede ser realizada de forma aislada, es decir; a partir del criterio de uno sólo de los actores en el proceso. En este caso, es necesario que el juicio de los estudiantes sea contrastado en un proceso de triangulación de información, proveniente de al menos dos fuentes adicionales.
- Se requiere de una forma de evaluación que ayude a minimizar estas diferencias. De lo contrario, no tiene sentido hacer estudios comparativos y mucho menos realizar evaluaciones sumativas como criterio de desempeño y ascenso docente. Desde la educación superior, resulta mayor el compromiso en cuanto reducir cualquier proceso discriminatorio e inequitativo que implique evaluación en los diferentes niveles de desempeño universitario.
- Aún cuando se reconozcan las bondades de un instrumento bien elaborado y se corrijan las posibles fuentes de error a la hora de aplicarlo; los autores consideran que es fundamental que el criterio del docente también sea considerado en cada grupo que se evalúa. No sólo es necesario tener un punto de comparación, sino que la misma dinámica de los grupos y la institución en general son una fuente de variación permanente que es imposible de eliminar.

6. Recomendaciones.

- La evaluación del profesorado universitario es un fenómeno complejo. A esto hay que sumarle el hecho de que todavía no existe acuerdo respecto a lo que es un buen profesor (Madero y Valenzuela, 2012). Por lo tanto, la universidad como institución que evalúa a sus docentes, requiere de estrategias diversas integradas en un programa de evaluación amplio que se oriente fundamentalmente a contribuir de manera progresiva a la mejora de su cuerpo docente.
- En la actualidad, el docente universitario asume varias responsabilidades como la enseñanza, la investigación y la responsabilidad social, además algunos profesores que tienen una dedicación a tiempo completo, asumen funciones de gestión. Es decir, el proceso educativo es complejo y asimismo, requiere de mediciones integrales, en donde la visión de diferentes actores resulta en un insumo necesario.
- Una tarea inevitable de todo docente es que se preocupe por su prestigio, su promoción académica, su estabilidad laboral y por maximizar su satisfacción con la actividad realizada. Aún más, la promoción académica se cuenta dentro de sus obligaciones universitarias. En este sentido, la Institución debe reconocer que en algunos momentos resulta imposible para el docente mantener la excelencia en todos los ámbitos de su desempeño. Es aquí cuando se requiere del insumo de resultados provenientes tanto de evaluaciones cuantitativas como cualitativas. También resulta fundamental contar con más que la opinión de los alumnos, recogida por medio de un instrumento como el cuestionario.
- Los resultados mostrados para el área de química y en general para las ciencias naturales, deben servir de ejemplo para que la universidad considere que la evaluación docente debe trascender un propósito meramente sumativo. Resulta imperante considerar que un instrumento único no se puede aplicar de manera uniforme a todas las áreas de evaluación docente.
- La asociación positiva entre notas promedio en los cursos y la calificación asignada a los docentes en la Sede de Occidente, hace suponer que se trata de un caso típico de sesgo por reciprocidad. En este sentido, es recomendable analizar evaluaciones en varios semestres, para confirmar si estos resultados son consistentes para los dos períodos lectivos que comprenden un año de estudios en la Universidad.

- Debido a la cantidad y diversidad de cursos y funciones que le corresponde asumir a un docente en las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica, son muy limitadas las oportunidades que tiene un docente para dar a conocer su trabajo en el desarrollo de un curso. Por lo tanto, la misma universidad debe contemplar en la evaluación docente esta insuficiencia, o por el contrario, buscar metodologías de información permanente que lleguen a toda la comunidad universitaria.
- Otro aspecto que corresponde a la institución es asegurar que si no todos, al menos la mayoría de estudiantes respondan los instrumentos de evaluación. De lo contrario, estamos ante información incompleta que de ninguna manera debería ser empleada como criterio de evaluación. Una vez más la motivación hacia el estudiantado resulta ser una labor fundamental de la institución como responsable del proceso de evaluación.

7. Referencias

- Alcaraz, Noelia; Fernández, Manuel; Sola, Miguel. (2012). La Voz del Alumnado en los Procesos de Evaluación Docente Universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39.
- Arámburo, Vicente; Pineda, Gisela y Velasco, Virginia. (2010). *La influencia de las variables extra clase en los puntajes a la efectividad docente en las áreas de ciencias administrativas y ciencias sociales*. Ponencia XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 1-26.
- Bezies, Patricia; Elizalde, Leticia y Olvera, Brenda. (2012). Recuento Metodológico del Proceso Evaluativo Docente en la UAEH. Un Estudio de Metaevaluación para Visualizar y Comparar el Sistema. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 1-17.
- Cardoso, Néstor. (2010). Evaluación de la evaluación docente en la Universidad del Tolima. *Perspectivas Educativas*, 2, 115 -127.
- Coloma, Carmen Rosa. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 1-17.
- Coloma, Carmen Rosa y Rivero, Carol. (2010). La evaluación docente en una universidad privada de Lima-Perú. III Coloquio Internacional de RIIED: Coloquio iberoamericano sobre evaluación del docente universitario y no universitario. *Retos y perspectivas*, 60-76.
- Del Bello, Juan Carlos. (2002). *Desafíos de la política de educación superior en América Latina: reflexiones a partir del caso argentino con énfasis sobre la evaluación para el*

mejoramiento de la calidad. The World Bank, Latin America and The Caribbean Regional Office.

Delgado, Ana María; Oliver, Rafael. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(1), 1-22.

Fernández, Juan; Mateo, Miguel; Muñiz, José. (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8 1), 167-172.

García, José María. (2008). El proceso perverso de la evaluación de la docencia en las universidades: Un balance inicial y apuntes para mejorarlo. *Reencuentro (Análisis de Problemas Universitarios)*, 53, 9-19.

García, José María. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1275-1283.

García, José María. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 303-325.

Garrido, Omar y Fuentes, Paola. (2008). La evaluación docente: un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-23.

Izar-Landeta, Juan Manuel; Ramírez-Flores, Élfego y Tejada-Tayabas, Juan Manuel. (2007). Identificación de los factores sicométricos subyacentes en la encuesta de evaluación docente de la UASLP. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, 13(37), 113-120.

Linares, Angélica; Zúñiga, Gloria y Lozano, Daniel. (2012). La contribución de la evaluación del desempeño docente al desarrollo profesional de los profesores. *Actual. Pedagog.* (59), 245-261.

Lipsman, Marilina. (2012). Evaluación de la docencia, formación docente y autoevaluación en la Universidad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 289-300.

Lucarelli, Elisa. (2011). Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? *Perspectiva*, 29(2), 417-44.

Madero, Abraham y Valenzuela, Blanca. (2012). Evaluación de competencias para la mejora de la calidad de la educación superior en México. *Diálogo*, (20), 11-24.

Madrid, Juana María. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educación*, 23, 49-68.

Martínez-Herrera, Belén y Ñeco-García, Ramón. (1999). Implantación de la evaluación de la calidad docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 1-15.

- Matos-Díaz, Horacio y Crouch, Alfred. (2008). ¿Es sesgada la evaluación estudiantil? El caso de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón. *Revista de Economía Institucional*, 10(18), 241-260.
- Negrelli, Fabian; Dalla, Natalia y Morchio, María José. (2010). La evaluación en el área de gramática inglesa: Cómo garantizar objetividad e imparcialidad con respecto a los intereses de los alumnos. En Víctor M. Castell y Liliana Cubo (eds.), *Los colores de la mirada lingüística* (pp. 915-924). Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Ojeda, Jorge. (2010). Evaluación del desempeño del docente de la unidad educativa "Prof. Fernando Ramírez". *Revista Icono*. 8(2), 58-70.
- Perassi, Zulma. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. San Luis, Argentina: L.A.E. - Laboratorio de Alternativas Educativas.
- Pulido, Antonio. (2005). Indicadores de calidad en la evaluación del profesorado universitario. *Estudios de Economía Aplicada*, 23(3), 667-684.
- Rama, Claudio. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, Luz; Rincón, Edilberto y Jaime, Luis. (2008). Evaluación del desempeño docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 11, 167-178.
- Romero, Luz. (2007). Concepciones de evaluación y de evaluación docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 10, 137-148.
- Rueda, Mario. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Especial), 1-15.
- Rueda, Mario. (2008b). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 1-12.
- Saravia, Luis Miguel; López de Castilla, Martha. (2008). La evaluación del desempeño docente. Perú, una experiencia en construcción. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 76-91.
- Vargas, Alicia y Calderón, María Lourdes. (2005). Consideraciones para una evaluación docente en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(Especial), 2-22. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/consideraciones-para-una-evaluacion-docente-en-la-universidad-de-costa-rica.html>
- Zambrano, Rogelio; Meda, Rosa María y Lara, Baudelio. (2005). Evaluación de profesores universitarios por parte de los alumnos mediante el cuestionario de evaluación de desempeño docente (CEDED). *Revista de Educación y Desarrollo*, 4, 63-69.