

02

CONSTRUCCIÓN

**DE CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO
DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**

CONSTRUCCIÓN

DE CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

CONSTRUCTION OF A QUESTIONNAIRE FOR THE EVALUATION OF TEACHING PERFORMANCE AT UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Evelyn Zamora-Serrano¹

E-mail: evelyn.zamora@ucr.ac.cr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5814-6043>

¹ Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Zamora-Serrano, E. (2025). Construcción de cuestionario para la evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 8(3), 13-24.

Fecha de presentación: 22/05/2025

Fecha de aceptación: 18/06/2025

Fecha de publicación: 01/07/2025

RESUMEN

Para la Universidad de Costa Rica el ejercicio de actualización del cuestionario con el que se evalúa el desempeño docente por medio de la percepción estudiantil es importante porque como institución de educación superior pública, se alimenta de la constante tarea de reflexión de sus acciones. Este artículo tiene como objetivo describir la construcción de una nueva versión del cuestionario de evaluación, lo cual es relevante en materia de excelencia académica. Se utilizó un abordaje mixto a través de la combinación de técnicas de análisis tanto cuantitativas como cualitativas. Entre las cuantitativas se usó el cálculo estadístico con los datos del cuestionario con el que se evaluaba a la población docente desde la opinión estudiantil en la universidad hasta el I ciclo del 2024; y entre las técnicas cualitativas se trabajó con grupos de discusión por parte de personas expertas acerca del banco de ítems construido a partir del nuevo marco competencial docente, así como con entrevistas cognitivas. Como resultado se obtuvo un cuestionario más corto que el que se venía utilizando anteriormente, ajustado al nuevo marco competencial profesional docente. Se recomienda consultar el proceso metodológico desarrollado en esta construcción para futuros procesos de revisión, actualización o generación de nuevos cuestionarios.

Palabras clave:

Universidad, evaluación del docente, cuestionario de evaluación, desempeño docente.

ABSTRACT

For Universidad de Costa Rica, updating the questionnaire used to evaluate teaching performance through student perceptions is important because, as a public higher education institution, it is informed by the ongoing reflection on its actions. This article aims to describe the construction of a new version of the evaluation questionnaire, which is relevant to the field of academic excellence. A mixed approach was used through the combination of both quantitative and qualitative analysis techniques. Among the quantitative techniques, statistical calculation was used with university through the first semester in 2024; and among the qualitative techniques, focus groups were conducted by experts on the item bank constructed from the new teaching competency framework, as well as cognitive interviews. The result was a shorter questionnaire than the one previously used, adjusted to the new professional teaching competency framework. It is recommended that you consult the methodological process developed in this construction for future review, updating, or generation of new questionnaires.

Keywords:

University, teacher evaluation, evaluation questionnaire, teaching performance.

INTRODUCCIÓN

La Universidad es una institución que marca el devenir de la sociedad. Si además se le agrega el carácter de universidad pública, incrementa su sentido como facilitadora de procesos culturales, económicos, políticos y sociales. En un entorno cada vez más desafiante, es una institución que se enfrenta a cuestionamientos, demandas y retos que son dignos de análisis, que hacen un llamado a la valoración de la relación universidad y sociedad (Gutiérrez, 2020). Para tales análisis se utilizan algunas herramientas, entre ellas, los ejercicios de evaluación, que suponen se efectúan para el fortalecimiento y la mejora del quehacer académico.

El Centro de Evaluación Académica (CEA) lidera los procesos de investigación relativos a la evaluación del desempeño docente en la UCR. En función de esta responsabilidad, se realizaron entre el año 2021 y 2023 esfuerzos para revisar, fortalecer y mejorar los instrumentos de evaluación. Dicha tarea partió por revisar la fundamentación teórica acerca de elementos claves en la academia universitaria, tales como los de formación humanística, identificación de lo que se ha escrito o producido acerca de la docencia universitaria, el perfil de una docencia que sea categorizada como ejemplar y de lo que se conoce por competencia profesional docente (Zamora, 2024).

La fundamentación del proceso de evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica incluye el marco normativo para la evaluación docente en la Universidad, el marco para la comprensión del objeto de evaluación en términos del significado de docencia, el objeto de evaluación, del por qué se evalúa y del por qué el estudiantado es uno de los actores que evalúa. Además, ofrece una descripción de los criterios de calidad con los que deberían contar los instrumentos de evaluación, así como la descripción de los instrumentos hasta ahora propuestos, tales como el cuestionario, y otras técnicas de evaluación en materia de portafolio de evidencias, observación por pares académicos y grupos focales con estudiantes.

Para la construcción del marco competencial docente se revisaron dimensiones competenciales docentes, se recopilieron y sistematizaron los antecedentes de la labor de evaluación docente en la Universidad desde 1977, con el fin de evidenciar la fundamentación teórica y metodológica con la que debe contar cualquier instrumento de evaluación docente. Además, se complementó el encuadre teórico de la evaluación docente con el desarrollo de un apartado acerca del perfil de una docencia de excelencia desde la literatura.

Una vez elaborada la propuesta del marco competencial docente de la UCR, se sometió a socialización y retroalimentación por medio de la ejecución de cuatro talleres, en los que participaron 65 personas docentes de la Universidad, tanto de la sede Rodrigo Facio como de

las sedes y recintos regionales y quienes representaron todas las áreas de conocimiento de la institución. De manera que, se generó la oportunidad para cuestionar y mejorar todo el marco y especialmente a nivel de las manifestaciones de la competencia profesional docente.

Con estos insumos, se publicó, mediante resolución de la Vicerrectoría de Docencia VD-13005-2024, el nuevo perfil docente de la Universidad de Costa Rica (Universidad de Costa Rica, 2024b). El perfil docente incluye 53 conceptualizaciones acerca de lo que se espera que manifieste el profesorado universitario. Son conductas que demuestran la competencia profesional al desempeñarse como una persona docente de la UCR. Están organizadas en tres dimensiones: la disciplinar o profesional, la pedagógica-didáctica y la personal.

En el ámbito universitario público y costarricense, la Universidad de Costa Rica (1974), institución que tiene fines de bien común, de análisis crítico de la realidad, y de autocrítica, se consolida mediante el principio de excelencia académica y de igualdad de oportunidades en todas sus actividades, ya sean las de docencia, investigación o acción social. Tal consolidación depende de un estrecho vínculo con la sociedad, que se alimenta de la constante tarea de reflexión, de re-pensamiento y de problematización de sus acciones para ***“desarrollar una acción universitaria planificada en pro del mejoramiento continuo.... contribuir a elevar el desarrollo humano y la calidad de vida de los habitantes del país”***.

Se espera que el compromiso con los propósitos, valores y principios universitarios sean acogidos no solo en el colectivo, en las aulas, centros de investigación, recintos, consejos, asambleas, oficinas administrativas y cualquier otro ambiente de la comunidad universitaria, sino a nivel personal, en los actores que participan de una u otra manera en el proceso formativo. Por lo tanto, actuar con responsabilidad y compromiso implica someterse a procesos de evaluación y estar en disposición de exponer el desempeño profesional docente a prácticas evaluativas, porque ***“mejorar la docencia universitaria puede darse no solo a través de la actuación directa del profesorado en el aula, sino también a través de procesos de observación, de reflexión y de análisis de los profesores sobre su práctica docente”***. (Casasola, 2020, p.44).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022), generar una identidad profesional en las personas docentes ***“incluye una formación inicial adecuada y un desarrollo profesional continuo que garantice que sean capaces de utilizar eficazmente su criterio y experiencia en el diseño y la dirección del aprendizaje de los alumnos”***. Esto significa pasar de la autorreflexión y de la consideración de la percepción de terceros a la elaboración de planes, acciones y estrategias de mejoramiento. Por este motivo, la UCR aporta a su cuerpo docente mecanismos de evaluación de su desempeño, como una posibilidad de inicio

de esa actividad de reflexión y construcción de identidad profesional docente universitaria.

Actualmente en la UCR se desarrollan tres procesos de evaluación docente: i. la evaluación del desempeño docente por percepción estudiantil, cuyo propósito es la búsqueda del mejoramiento, es decir consiste en una evaluación formativa, donde el sujeto evaluador es la población estudiantil y se debe ejecutar en todas las unidades académicas, o sea no es optativa (Universidad de Costa Rica, 2024); ii. la evaluación docente para régimen académico cuyo propósito es cumplir con ciertos requerimientos para optar por ascenso en laboral en la escala de régimen académico establecida institucionalmente, donde quiénes evalúan son la población estudiantil, la jefatura y la misma persona docente, y que se tramita de forma opcional a solicitud de la persona docente; y iii. la evaluación para la gestión del desempeño del personal de la UCR, cuyo propósito es el cumplimiento de la Ley 9635 de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas, es decir consiste en una evaluación sumativa, donde quiénes evalúan son la jefatura y la misma persona docente y se ejecuta en todas las unidades académicas, o sea que no es optativa.

Sin embargo, debido a la constante búsqueda por la mejora que tiene el Centro de Evaluación Académica (CEA) como gestor de los procesos de evaluación docente en la UCR, a requerimientos presentados por la comunidad universitaria y en acatamiento del artículo 11, inciso a, del nuevo Reglamento para la gestión del desempeño laboral del personal universitario, que determina que la Vicerrectoría de Docencia tiene como función *“dirigir, coordinar y supervisar el proceso de gestión del desempeño laboral del personal docente, con el apoyo del Centro de Evaluación Académica”* (Universidad de Costa Rica, 2024b), nació la necesidad de actualizar el cuestionario de evaluación del desempeño docente por percepción estudiantil que se había utilizado en la Universidad hasta el I ciclo del 2024.

Además, una de las solicitudes realizadas desde las autoridades de la institución, fue la reducción al mínimo posible en el tamaño del cuestionario, por lo que se trabajó una nueva versión, pero siempre teniendo en consideración la importancia de contar con un cuestionario bien diseñado, fundamentado teóricamente o a partir de una conceptualización de docencia universitaria y de la competencia profesional que le caracteriza, para que la medición que traiga como resultado pueda mostrar evidencias del desempeño académico efectivo del profesorado.

Por lo tanto, el objetivo de este artículo es describir la construcción de una nueva versión del cuestionario de evaluación del desempeño docente por percepción estudiantil de la UCR, para adaptarlo al nuevo marco competencial docente publicado en el 2024 y alinearlo a los propósitos institucionales actuales, y con ello asegurar

que cumpla un papel crucial en el desarrollo profesional del profesorado y en la mejora de la calidad educativa.

La docencia universitaria es una labor integral que abarca diversos ámbitos, incluyendo la mediación pedagógica, la investigación, la acción social y otras actividades conexas. Esta manera de entender la docencia universitaria refleja una visión holística acerca del rol docente, en la que el profesorado no solamente se dedica a la enseñanza, sino que también participa activamente en múltiples dimensiones de la vida universitaria. El perfil ideal de docencia no puede acotarse a un solo aspecto de su ejercicio (Mora & Cerdas, 2023), por lo que, mediante el siguiente análisis de literatura, se pueden establecer algunas de las dimensiones más importantes: la disciplinar o profesional, la pedagógica y didáctica y la personal. La dimensión disciplinar o profesional *“se refiere al saber qué del contenido o de la materia y al saber cómo aplicar la disciplina. Está constituida por dos tipos de conocimiento que se relacionan entre sí: el conocimiento teórico del contenido y el conocimiento teórico acerca del cómo aplicar ese contenido”* (Zamora, 2024, p.22)

Esta dimensión contempla el conocimiento teórico conceptual y procedimental que es el conocimiento del contenido en la materia en la que se enseña, involucra tanto al contenido específico (Casasola, 2020) como al contenido de otras materias. Se compone de la categoría del contenido, que es el dominio de la materia que se enseña, de los conceptos, principios, fundamentos, representaciones y prácticas de la disciplina o profesión, así como de otras disciplinas. Es decir, implica contar con una conciencia epistemológica crítica de los contenidos (Escudero et al., 2018), así como con la capacidad para la selección de fuentes de contenidos, ya sean científicas de la propia disciplina o de otras disciplinas y cotidianas que están presentes en el medio social (Martín et al., 2013).

También incluye la subdimensión del conocimiento práctico que es el saber cómo de la dimensión disciplinar o profesional. Consiste en la aplicación del conocimiento por medio de instrumentos y herramientas. Mediante el saber cómo del contenido se demuestra el saber hacer en las actividades académicas, por lo que se constituye en la base para que el estudiantado pueda aplicar la disciplina o la profesión, así como para integrar diversos conocimientos (interdisciplinariedad). Se compone de dos categorías: la de la aplicación del conocimiento de contenido, que se refiere a la aplicación del conocimiento disciplinar o profesional por medio de la utilización de instrumentos o tecnología que permitan llevar a la práctica, adaptar o desarrollar el contenido de la materia que se enseña (Islas & Carranza, 2017) para identificar y resolver problemas o proponer soluciones. Implica según Perdomo et al. (2018), *“aprender cómo aprender y transformar su conocimiento en prácticas beneficiosas para sus estudiantes”* (p.105); y en apoyo al estudiantado

para que desarrollen sus propios procesos de aplicación del conocimiento e innovación (Imbernón & Guerrero, 2018). Y la de producción del conocimiento del contenido, que es el saber investigar, es decir, el saber aplicar el conocimiento disciplinar o profesional en el ejercicio investigativo, el cual permite a su vez la construcción del saber disciplinar y/o profesional (Gutiérrez et al., 2019; y Tellmann et al., 2020). Es decir, en el saber investigar se materializa el saber disciplinar, pues conlleva a asumir la tarea docente de manera reflexiva y con ello a la mejora de la práctica educativa (Salas, 2017).

La dimensión pedagógica y didáctica de la competencia profesional docente se refiere *“al saber qué y al saber cómo de la práctica educativa. Contempla el saber qué en términos del conocimiento teórico pedagógico y el saber cómo llevar al estudiantado a la comprensión de la materia y a la creación de conocimiento, es decir, al cómo enseñar el contenido”* (Zamora, 2024, p.22)

Contempla los *“grandes principios y estrategias docentes que trascienden la enseñanza de las materias”* (Escudero et al., 2018, p.161). La pedagogía *“es una ciencia, cuyo objeto de estudio es el acto educativo responde a un propósito, tiene una intención definida y dirigida a la formación de otras personas”* (González, 2018, p.6); por esta razón es que autores anteriores la catalogan como una forma de concebir la actividad educativa o el saber sobre la educación, que significa adicionalmente a la sistematización de este saber y de lo técnico, la construcción conjunta e interactiva con el estudiantado (Mora & Cerdas, 2023). Está constituida por dos tipos de conocimiento que se relacionan entre sí: el conocimiento teórico conceptual y procedimental y el conocimiento práctico acerca del cómo aplicar ese contenido.

El conocimiento teórico: conceptual y procedimental se refiere al saber qué de la dimensión pedagógica y didáctica. Es el conocimiento de las teorías de educación, de las teorías de aprendizaje y de todo lo relacionado con la didáctica, la planificación, enseñanza y evaluación en un contexto educativo. Incluye el conocimiento curricular, donde el currículo concebido como una construcción cultural y colectiva (Cuervo, 2022), se convierte en un proceso en el que confluye una ecología de saberes, mediante experiencias de enseñanza y aprendizaje entre profesorado y estudiantado.

Es el conocimiento de teorías que provienen de diferentes disciplinas para abordar el fenómeno educativo, tales como la psicología, la filosofía y la sociología. Se diferencia del saber hacer pedagogía porque no abarca la práctica y la experiencia en el quehacer docente o en la actuación profesional, sino solo el saber cognitivo de su teorización y fundamentación. Con base en la declaración de Díaz & Claret (2022), *“el saber pedagógico, en síntesis, es toda la expresión del conocimiento educativo que se realiza teóricamente desde la filosofía y prácticamente desde el acto educativo en el aula de clases, según una*

teoría educativa que lo orienta y un programa de estudios que lo recoge, cuya estructura curricular se desarrolla a través de la docencia (enseñanza, aprendizaje y evaluación,) y conduce a título para ejercer en la sociedad como sujeto profesional” (p.10)

El conocimiento teórico: conceptual y procedimental se compone de tres categorías, la del conocimiento pedagógico y didáctico, que abarca el conocimiento teórico y conceptual de los principios educativos, pedagógicos y didácticos para la generación de experiencias de aprendizaje a nivel general y en función del tipo de contenido y los saberes del perfil de egreso que se deben desarrollar. Incluye los *“conocimientos de métodos para la investigación sobre la propia enseñanza”* (Escudero et al., 2018, p.162); la categoría curricular, que se refiere al conocimiento de la filosofía de la universidad y de sus principios orientadores en cuanto al proyecto formativo institucional, así como del plan de estudios de la carrera en la que enseña, que le permite hacer la *“conexión entre la formación, la democracia, la justicia y la equidad educativa ... abogando por relaciones interactivas entre los contenidos de la formación y la experiencia y participación activa de los sujetos en la construcción del conocimiento”* (Escudero et al., 2018, p.164); y la categoría contextual, que consiste en el conocimiento acerca del contexto en el que se ejerce la docencia, tanto a nivel de características personales del estudiantado en materia de conocimientos previos, estilos de aprendizaje, y otras características, como las culturales y socioemocionales; así como del entorno académico que le rodea, para procurar una formación integral (Pensado et al., 2017).

Dentro de la dimensión pedagógica didáctica se ubica el conocimiento práctico, que alude al saber cómo de la dimensión pedagógica y didáctica. Según Tardif (2014), el saber práctico está basado en la experiencia cotidiana con el estudiantado, en la práctica del oficio en el aula, en el trabajo y por la socialización profesional. Es el conocimiento de la práctica pedagógica, que está en constante realimentación a partir de la reflexión de la propia práctica docente y que destaca las habilidades y destrezas para motivar al estudiantado a pensar creativa y críticamente. Es decir, esta dimensión se refiere al cómo se realiza la transposición didáctica del contenido, a cómo transformar los conocimientos especializados en una materia de modo que los estudiantes puedan comprenderla o a cómo emplear el conocimiento del contenido para ofrecer nuevas explicaciones, representaciones o aclaraciones (Shulman, 1986). De acuerdo con Shulman (1986), se refiere a la *“didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza”* (p.11). *“Involucra la necesidad de mirar el aula, sus estudiantes, los presupuestos y creencias docentes, las estratégicas planificadas y llevadas adelante, los conflictos y tensiones que se desenvuelven, los modos de*

resolver los incidentes críticos, los lenguajes que la habitan, el lugar que ocupa la experiencia de aprendizaje y las condiciones de posibilidad para generar nuevas acciones”. (Kap, 2023, p.5)

Se compone de dos categorías, la del conocimiento práctico en el proceso de mediación pedagógica que consiste en la acción creativa, humanizadora y planificada, en la que la persona docente gestiona, desde su trayectoria profesional, una serie de metodologías, estrategias y recursos para impulsar y acompañar el proceso de aprendizaje de las personas estudiantes. Se manifiesta a través de la integración de diferentes tipos de conocimiento que permiten desarrollar acciones de flexibilidad pedagógica, colaboración, reflexión, autocrítica, comunicación asertiva y manejo grupal, en las distintas etapas de la mediación pedagógica. Es el saber que permite seleccionar la forma de llevar a cabo la enseñanza, acorde con el tipo de contenido y los saberes del perfil de egreso propuestos a lo largo del proyecto educativo. Esta selección se realiza a partir de la consideración de diversas perspectivas pedagógicas. Es un conocimiento que *“se basa en saber utilizar los contenidos y la forma de tratar diferentes temas con el fin de hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje un momento de gran interés para el alumna-do”* (León & Zúñiga, 2019, p.6). *La didáctica “es el instrumental creativo, en forma de experiencias o actividades, que surge en función del logro del perfil de salida es un arte, aunque también incluye técnicas y estrategias”* (González, 2018, p.10). *De acuerdo con Runge (2013), “al hablar de la didáctica como la disciplina que estudia la enseñanza se estaría aludiendo tanto a los procesos de docencia como a los de aprendizaje”* (p.204). Este autor declara que la didáctica define no solo qué contenido enseñar, sino también del cómo y por qué enseñarlo, dónde y cuándo enseñarlo, con qué métodos y con qué medios enseñarlo, con quiénes (formas sociales) enseñarlo, en qué marco institucional y cómo darle un seguimiento a lo enseñado (evaluación). Para efectos de este marco competencial, se incorpora el concepto de Kap (2023), quien incorpora el concepto de didáctica transmedia, invita a pensar en procesos multidimensionales donde la enseñanza no es el único o principal objeto de estudio de la didáctica, ni la didáctica se reduce a métodos o herramientas para enseñar, sino que abarca la relación y el diálogo entre propuestas de enseñanza y oportunidades de aprendizaje.

La segunda categoría es la del conocimiento práctico en los procesos curriculares, que implica la selección, organización y distribución de contenidos que representan una porción de cultura de lo que se quiere problematizar en la formación profesional con valores humanistas. Se refiere, según Cuervo (2022), al cuarto momento de materialización del currículo, llamado: currículo en acción, que corresponde al *“ejercicio interactivo de transmisión y reelaboración de conocimientos en el aula o fuera de ella. Aquí se materializan los conocimientos y disposiciones*

que han sido prescritas” (p.4). Es decir, al responder a las diferentes formas de manifestación cultural (Cubillo & Ramos, 2016), el currículo aplicado se contextualiza a los requerimientos sociales e institucionales. Incluye, por lo tanto, el conocimiento curricular o el conocimiento de los discursos, objetivos, contenidos y métodos de los cursos. El currículo concebido como una construcción cultural y colectiva (Cuervo, 2022), se convierte en un proceso en el que confluye una ecología de saberes, mediante experiencias de enseñanza y aprendizaje entre profesorado y estudiantado. Está compuesto por al menos tres momentos: el currículo diseñado, el currículo implementado y el currículo evaluado. Como dimensión de la competencia profesional docente, el conocimiento curricular se determina en la aplicación del programa de estudio (en el que confluye el curriculum y la didáctica), es decir, en la fase interactiva entre el texto curricular y los sujetos (profesorado y estudiantado), así como en el conocimiento de la relación del programa del curso con el plan de estudios de la carrera. Esta noción del currículo como proceso depende de la calidad de la persona docente, de su disposición para reflexionar sobre su propia práctica, y es una alternativa al modelo curricular basado en objetivos (Stenhouse, 1991).

La tercera y última dimensión de la competencia profesional docente en la personal es el *“saber ser de la persona docente. De tal manera que, responde a la manera de ser de la persona docente, su identidad, actitudes y valores personales, manifestados al entrar en proceso de interacción y de apertura con el otro”*. (Zamora, 2024, p.22)

De acuerdo con Tardif (2014), los fundamentos de la enseñanza son existenciales, en el sentido de que la persona docente, *“no piensa sólo con la cabeza, sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal”*. (p.75)

De tal manera que, la dimensión personal responde a la manera de ser de la persona docente, su identidad, actitudes y valores personales, manifestados al entrar en proceso de interacción y de apertura con el otro, es decir involucra el manejo de habilidades sociales (Mendoza, 2024). Además, debido a que *“la enseñanza universitaria constituye un espacio con escasa identidad profesional”* (Casasola, 2020, p.44), se requiere hacer juicios críticos sobre las motivaciones intrínsecas en el ser de la persona docente y de sus expresiones hacia la otredad, por lo que, esta dimensión se subdivide en la subdimensión intrapersonal y la subdimensión interpersonal.

La subdimensión intrapersonal se refiere a la consciencia que tiene la persona sobre sí misma, en cuanto a sus condiciones motivacionales (Mora & Cerdas, 2023), capacidades y limitaciones, en relación con lo que requiere

una docencia crítica, con valores y actitudes humanistas, y los principios orientadores establecidos en el Estatuto Orgánico de la UCR. Trata del saber ser y estar en el mundo mediante un ejercicio actitudinal óptimo, de valores morales y de identidad ética profesional en la academia, que incluye aspectos como la responsabilidad, la sensibilidad por el medio ambiente, el alcance de metas, puntualidad, asertividad, calidad, etc.

Se compone de dos categorías, la de valores y actitudes humanistas, que se refiere al marco de referencia que orienta las convicciones de las conductas que son preferibles (Reyes, 2020) y la reflexión personal en relación con las propias capacidades y limitaciones en el ejercicio de un profesorado humanista que, acorde con los valores humanos de la justicia, la belleza, el respeto a las diferencias, la solidaridad, la eficacia y la eficiencia (Universidad de Costa Rica, 1974) y como base de los principios éticos (Gilson, 2024), se dispone a actuar a favor del desarrollo sostenible, la justicia social, la asertividad y el diálogo. Y la categoría de identidad universitaria que es la construcción personal y social que tiene el profesorado universitario acerca de cómo se percibe o cómo se define en función de su rol como educador y mediador pedagógico, al acompañar y orientar los procesos de aprendizaje. Es una identidad que se construye a través del tiempo con formación, práctica profesional y socialización con la comunidad universitaria, es decir *“en relación [con] un espacio de trabajo y un grupo profesional de referencia”* (Vilaseca et al., 2019, p.56)

La subdimensión interpersonal hace referencia al buen desarrollo de las interacciones que se establecen entre dos o más personas en un contexto universitario que está enmarcado por principios, valores y actitudes humanistas. Trata del saber ser de una persona que promueve la sana convivencia y que ejercita sus valores morales, su identidad ética profesional y actitudes óptimas hacia el otro, tales como la solidaridad, el respeto, la cortesía, la organización, la apertura, la colaboración, la empatía, etc. (Tolstova & Levasheva, 2019).

Se compone de dos categorías, la de valores y actitudes humanistas, que se refiere al marco de referencia que orienta el abordaje de la interacción y las situaciones humanas, que acorde con los valores como la justicia, la belleza, el respeto a las diferencias, la solidaridad, la eficacia y la eficiencia (Universidad de Costa Rica, 1974), se dispone a actuar a favor del desarrollo sostenible, la justicia social, la asertividad y el diálogo; y la de identidad universitaria, que es el conjunto de principios con los que se identifica una persona funcionaria de la universidad, los cuales son compartidos por la comunidad universitaria, definen a la universidad, orientan sus acciones y otorgan sentido a sus prácticas. Se manifiesta a través de la participación de la persona funcionaria en la diversidad de actividades propias de la acción de la UCR, en sus ámbitos de docencia, acción social e investigación

y en actividades artísticas, culturales, recreativas y ciudadanas.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este fue un estudio ideográfico, enfocado en la evaluación del desempeño docente a lo interno de la Universidad de Costa Rica, particularmente la evaluación realizada por estudiantes y con un instrumento muy específico como lo es el cuestionario. Por lo tanto, no busca la generalización, sino la particularidad del instrumento de evaluación de la docencia en la UCR.

Con el objetivo de llegar a una construcción más integral del cuestionario de evaluación, se utilizó un abordaje mixto a través de la combinación de técnicas de análisis tanto cuantitativas-estadísticas como cualitativas como se detalla más adelante. En cuanto al alcance la investigación mantiene características tanto exploratorias como descriptivas, porque por un lado se trató de comprender el sentido de los ítems de manera cualitativa para entender su aplicabilidad y relevancia en el cuestionario según las dimensiones del marco competencial; y, por otro lado, es una investigación descriptiva porque se consideró la efectividad de los ítems del cuestionario mediante el análisis estadístico del poder discriminatorio de los ítems.

El rigor científico del estudio se explica por medio de varios aspectos que aseguran la validez y confiabilidad de los ítems del cuestionario, que resultaron en una nueva propuesta. Entre estos aspectos se encuentran: i. la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos mediante los cuales se completó el análisis desde los datos ofrecidos estadísticamente con comprensiones más subjetivas del contexto. ii. la validación del contenido que fue realizada por especialistas con amplia experiencia en evaluación y educación universitaria. iii. la participación de estudiantes que proporcionó una mejor comprensión y claridad de los ítems desde la perspectiva de los usuarios finales del cuestionario. iv. además, de las múltiples revisiones por el grupo experto, que permitieron efectuar ajustes para garantizar la claridad y relevancia de la propuesta, todo lo cual fue debidamente documentado.

Se contaron con varias unidades de análisis en este estudio. Para el análisis estadístico, las unidades que se analizaron fueron los ítems utilizados en el cuestionario de evaluación del desempeño docente aplicado en la UCR hasta el I ciclo del 2024. Estos correspondieron a 32 ítems que pretendían evaluar el desempeño docente, el curso y otras informaciones que eran de interés para algunas dependencias universitarias. Para el análisis cualitativo las unidades de análisis fueron 39 ítems que fueron creados y discutidos críticamente por seis personas expertas en evaluación docente universitaria, cuatro de ellas que laboran en el Centro de Evaluación Académica y dos de ellas que laboran en el Sistema de Estudios de Posgrado (SEP) de la UCR.

Se utilizaron varias técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas. Entre las cuantitativas se usó el cálculo estadístico con los datos del cuestionario con el que se evaluaba a la población docente desde la opinión estudiantil en la UCR hasta el I ciclo del 2024; y entre las técnicas cualitativas se trabajó con grupos de discusión por parte de personas expertas acerca del banco de ítems construido a partir del nuevo marco competencial docente, así como con entrevistas cognitivas para la validación tanto con personas especialistas como con personas docentes y estudiantes.

El análisis estadístico consistió en la exploración del poder discriminatorio de cada ítem con base en el cálculo de promedios y en la validez de criterio externo a partir del cálculo de coeficientes de correlación de las preguntas del cuestionario actual con la pregunta resumen. El análisis cualitativo consistió en una selección de ítems prioritarios por parte del grupo de personas expertas, quienes utilizaron diferentes criterios para la selección, tales como: experiencia en la funcionabilidad del ítem, relevancia del ítem en la labor docente de grado y posgrado, relevancia del ítem entre el estudiantado y presencia del ítem para la valoración de varias manifestaciones competenciales. Adicionalmente, tal propuesta de cuestionario se llevó a revisión por parte de un grupo de cuatro personas del CEA, externas al grupo experto de trabajo, con experiencia en evaluación docente, el cual emitió sugerencias para la mejora en la redacción y orden de los ítems.

Con base en los análisis anteriores, y con la meta de que el cuestionario sea lo más reducido posible, según solicitud de la Vicerrectoría de Docencia, el grupo de trabajo discutió a fondo cada una de las preguntas considerando su correlación con otras y su redacción mejorada en el banco de ítems.

Es decir, una vez compartidos los ítems escogidos por cada persona experta, quienes utilizaron criterios para la selección, tales como: experiencia en la funcionabilidad del ítem, relevancia del ítem en la labor docente, lo que se creería podría ser la relevancia del ítem entre el estudiantado y presencia del ítem en varias manifestaciones, se inició un análisis grupal cualitativo de los ítems del cuestionario actual discriminados estadísticamente, para verificar que, se incluyeran en la nueva propuesta de banco de ítems, que hubiesen cambiado de redacción o que estuviesen contenidos en otros ítems más generales.

Siguiendo el mismo método, se analizaron también los demás ítems del cuestionario anterior, aunque no fueran parte de los seleccionados mediante el análisis estadístico, para verificar grupalmente y por los criterios cualitativos antes mencionados, su idoneidad para formar parte del grupo de ítems considerados imprescindibles.

Se realizó la comparación entre los ítems resultantes del análisis anterior con los escogidos por cada persona

experta y se notó que la mayoría de estos coincidían con los anteriores, o bien que por consenso se definían como indispensables para la evaluación del profesorado por estudiantes.

Como parte de la construcción del instrumento se trabajó con los ítems seleccionados y se procedió a dar estructura y formato de cuestionario, para lo cual se agregó la escala de valoración de 0 a 10 utilizada en el cuestionario vigente, donde 0 se asigna a la calificación más baja y 10 a la más alta. Adicionalmente, tal propuesta de cuestionario se llevó a revisión por parte de un grupo de cuatro personas del CEA, externas al grupo experto de trabajo, pero con experiencia en evaluación docente, el cual emitió sugerencias para la mejora en la redacción y orden de los ítems.

Además, se desarrolló un proceso de validación tanto con personas expertas, como con estudiantes y profesorado, tal y como se describe a continuación:

La validación de contenido se realizó con personas expertas, quienes participaron de una entrevista cognitiva. Esto requirió del diseño de una guía de validación y del diseño de un instrumento para usar durante la validación. La entrevista cognitiva tuvo lugar en junio del 2024, participaron dos personas especialistas en medición y una en educación superior universitaria. Los criterios para la selección de especialistas fueron: amplia experiencia y conocimiento en medición y evaluación, docentes de la Universidad de Costa Rica con trayectoria en investigación y conocimiento y experiencia en educación universitaria.

Antes de iniciar la entrevista cognitiva se efectuó una presentación acerca de los antecedentes a la construcción del cuestionario, se explicó el proceso de investigación que dio fundamento teórico al marco competencial docente (del cual surgieron algunos de los ítems incluidos en el cuestionario) y del análisis estadístico al que se sometieron otros de los ítems que provenían del cuestionario vigente.

Como resultado de la validación por personas expertas, se determinó la necesidad de ajustes en las instrucciones, se valoró la claridad de los ítems, la lógica subyacente a las preguntas, el conocimiento de la información solicitada y la posibilidad de sesgos. A partir de esta actividad se hicieron ajustes de redacción en los ítems y en las indicaciones.

La validación con población estudiantil: en julio del 2024 se realizaron entrevistas cognitivas con 25 estudiantes de catorce carreras de la UCR según se detalla en la tabla 1. Se les consultó acerca de la comprensión y claridad de los ítems, así como acerca de la amplitud del cuestionario u otras observaciones que quisieran aportar.

La selección de las carreras a las cuales participar de la validación fue en algunos casos intencional, tales como

las de música, estadística y derecho, pues se quería corroborar si algunos de los ítems del cuestionario realmente aplicaban a ciencias con enfoques más artísticos o positivistas. El estudiantado que participó en esta validación no fue seleccionado, sino que las entrevistas se aplicaron a conveniencia según la disposición del estudiantado ubicado en las escuelas durante la visita que se llevó a cabo para tales efectos por parte de las personas funcionarias del CEA.

En general, se obtuvieron comentarios positivos y de aprobación del cuestionario. Algunas sugerencias con respecto a la inclusión de otros ítems fueron luego revisadas y valoradas por el equipo de evaluación docente del CEA.

Tabla 1. Cantidad de estudiantes por carrera que participaron de la validación del cuestionario.

Carrera	Cantidad
Derecho	8
Medicina	3
Arquitectura	2
Estadística	2
Ingeniería Agrícola y Biosistemas	1
Ingeniería Civil	1
Enseñanza del inglés	1
Enseñanza de Estudios Sociales	1
Filología clásica	1
Zootecnia	1
Composición musical	1
Enseñanza de la música y canto lírico	1
Trombón	1
Guitarra	1
Odontología	5
Total	30

La validación con personal docente se llevó a cabo también según la conveniencia y disposición del profesorado ubicado en las diferentes escuelas visitadas. Se entrevistó a 19 docentes, quienes aportaron sugerencias en términos del contenido de los ítems, así como de su comprensión y claridad. Tales observaciones fueron analizadas para la incorporación de ajustes en el cuestionario. Las entrevistas al profesorado se realizaron entre julio y agosto del 2024.

Tabla 2. Cantidad de personas docentes por carrera que participaron de la validación del cuestionario.

Carrera	Cantidad
Ingeniería topográfica	2
Ingeniería agrícola y biosistemas	1
Ingeniería civil	1
Antropología	1
Movimiento humano	4
Artes plásticas	1
Tecnología de alimentos	2
Educación primaria	1
Biología	2
Estadística	1
Odontología	3
Terapia física	2
Imagenología	1
Tecnologías en salud	2
Docencia universitaria	1
Total	25

Se escogieron de forma intencional las carreras a las cuales visitar en la sede Rodrigo Facio, partiendo del criterio de inclusión de todas las áreas de conocimiento de la universidad. La selección de las personas docentes a las cuales participar de la validación no fue intencional, sino que se hizo un recorrido por la Universidad en la sede Rodrigo Facio y se ingresó a los edificios de algunas facultades para hacer la invitación en situ de la revisión al profesorado que se encontrara disponible en ese mismo momento. A la mayoría de las personas docentes se les entrevistó en su oficina fuera del horario de clase, o en su salón de clase mientras esperaban a estudiantes que venían a recoger sus calificaciones o resultados de exámenes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El instrumento resultó en una versión más acotada, en la que, con respecto al cuestionario anterior, se eliminaron varios ítems, otros mejoraron su redacción y se incluyeron nuevos ítems, todo ello en coherencia con el nuevo marco competencial profesional docente. El nuevo cuestionario quedó compuesto por dos ítems de la dimensión disciplinar o profesional, ocho de la dimensión pedagógica y didáctica y seis de la dimensión personal, para un total de 16 preguntas. Es importante mencionar que la representatividad de las dimensiones en los ítems seleccionados resultó muy similar a la representatividad de las dimensiones en el banco de ítems construidos para el marco competencial docente.

La sección medular del cuestionario quedó integrada por un grupo de 16 ítems, con los cuales se calcula la nota de evaluación docente según percepción estudiantil. Estos ítems corresponden a:

1. Muestra dominio de los temas tratados

2. Comunica sus ideas en forma clara
3. Demuestra interés por impartir lecciones
4. Cumple con el horario establecido para el desarrollo de las actividades académicas (virtuales o presenciales)
5. La manera en la que desarrolla las lecciones facilita el aprendizaje
6. Hasta el momento, ha abarcado los contenidos del curso establecidos en el programa
7. Con su manera de impartir lecciones, promueve que el estudiantado piense en forma crítica (analice, reflexione, profundice o explore)
8. Aprovecha los resultados de evaluaciones y situaciones que se presentan en el curso para retroalimentar y asegurar el aprendizaje del estudiantado
9. Promueve un ambiente seguro para interactuar, participar y comunicarse durante las lecciones
10. Atiende satisfactoriamente las dudas que se le plantean
11. Muestra apertura y respeto a las opiniones o ideas diferentes expresadas por el estudiantado
12. Promueve la importancia de actuar con ética en todo momento
13. Formula instrucciones y preguntas claras en las evaluaciones que realiza
14. Da a conocer los puntajes, criterios o rúbricas de evaluación que utilizará para calificar
15. Las evaluaciones tienen un nivel de dificultad similar al de las actividades y ejemplos desarrollados durante el curso
16. Devuelve las evaluaciones ya calificadas, dentro de los diez días hábiles siguientes a su realización o entrega

Tales ítems son calificados por la población estudiantil en una escala que va de 0 a 10, en la cual 0 es la nota más baja y 10 es la más alta. Se le solicita al estudiantado que dependiendo de la valoración que desee otorgar al profesor o profesora del curso, marque en uno de esos extremos o en cualquiera de los puntajes que se encuentran entre ellos. Y que puede utilizar la alternativa No Aplica/ No sabe (NA/NS) en caso de que el enunciado no sea apropiado para este curso o cuando no se tenga información suficiente para valorarlo. También se aclara que cuando en las preguntas se menciona "lecciones" debe entenderse: clases, supervisión, clínicas, laboratorios, deportes y otras actividades formativas.

A manera de comparación, la escala principal del cuestionario que se utilizaba en la versión del cuestionario anterior constaba de 32 ítems, mientras que la del nuevo se redujo a 16 ítems. Además, el cuestionario posee preguntas adicionales a las 16 indicadas, que se agregan por ser necesarias para efectos de validación, para ahondar

en el porqué de una determinada nota, como filtro o por solicitud de la Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con Tecnologías de la Información y la Comunicación (Metics). Una de las preguntas adicionales refiere a la solicitud de comentarios, de manera abierta, que destaquen aquellos aspectos positivos y aspectos por mejorar del desempeño del profesor o profesora, la cual resulta muy importante para profundizar o justificar la calificación ofrecida.

Las características y aspectos que pueden vincularse a un marco competencial suelen encontrarse ya sea de forma dispersa en la literatura o de manera muy específica, por lo que es necesario realizar un ejercicio de creación de categorías que intente organizar la competencia profesional docente, tal y como se detalló en el apartado de marco teórico de este artículo. Por lo tanto, se concluye que, la construcción de un cuestionario de evaluación del desempeño docente requiere de una fundamentación teórica, pero, además requiere del desarrollo de un marco que organice los componentes, categorice las dimensiones y al mismo tiempo permita crear relaciones entre ellas.

El objetivo de este artículo fue describir la construcción de una nueva versión del cuestionario de evaluación del desempeño docente por percepción estudiantil de la UCR, para adaptarlo al nuevo marco competencial docente publicado en el 2024 y alinearlo con los propósitos institucionales actuales. De esta manera, se describió detalladamente la metodología y el procedimiento para la generación del instrumento, así como el proceso de validación que produjo una versión más precisa y eficiente del cuestionario, pues al eliminar y mejorar ítems, así como al alinear el cuestionario con el nuevo marco competencial profesional docente, se logró un instrumento más coherente y representativo. Además, la reducción de la escala principal de 32 a 14 ítems implicó una simplificación significativa que puede facilitar la evaluación sin comprometer la calidad de la información recolectada. Por lo tanto, se recomienda implementar el nuevo cuestionario en un período de prueba para evaluar su eficacia y realizar los ajustes que sean necesarios.

CONCLUSIONES

En el estudio se construyó especialmente el marco teórico y marco competencia docente que puede ser visualizado por otras instancias o autoridades universitarias como insumo para otro tipo de procesos institucionales, tales como, los de contratación y gestión del talento humano. Además, el marco competencial es general, construido bajo una mirada amplia acerca de la profesión de la docencia universitaria, por lo que puede ser utilizado indistintamente en las diferentes áreas del saber de la UCR, es decir, no es particular a una sola área de conocimiento, pero puede ser considerado como la base para

la construcción de instrumentos de evaluación y gestión del talento humano más específicos.

Un desarrollo de esta naturaleza aporta no únicamente a la instrumentalización de la labor evaluativa, sino que genera actualizaciones acerca de la docencia ideal pretendida por la Universidad. Contribuye a clarificar objetivos para la mejora del desarrollo profesional de la persona docente y puede orientar los procesos de formación de la docencia en la Institución. De esta manera, genera resultados colaterales en materia de: claridad acerca de la profesión docente, articulación de conocimientos y capacidades de la práctica del profesorado de la UCR, operacionalización de los constructos de docencia y competencia docente para la evaluación del desempeño docente, definición del rol en la sociedad de la docencia y del prestigio de su labor, orientación del proceso de formación de la docencia y orientación del diseño de políticas institucionales referidas a la calidad y excelencia en la docencia. Se recomienda a instancias universitarias como a la Vicerrectoría de Docencia, la Oficina de Recursos Humanos y el Departamento de Docencia Universitaria (Dedun) consultar el marco teórico de este artículo y el marco competencial docente publicado en el 2024 como referencia para sus procesos.

Una vez generado el marco teórico, las dimensiones y sus niveles de desagregación, continúa una etapa de definición de manifestaciones y de ítems que puede requerir de mucha discusión y de un ir y venir de reflexiones. Es un proceso de creación, cambio, eliminación y recreación de pensamientos y comprensiones que requiere de cierta sinergia entre las personas que están discutiendo, comprendiendo, aportando y aprendiendo al mismo tiempo. Para futuros procesos, se recomienda el involucramiento de cuantas personas sea posible con experiencia o conocimiento ya sea del área educativa o de medición, aunque más de cinco puede resultar contraproducente; y también se recomienda el involucramiento de otras personas por etapas que pueden aportar según se vaya avanzando.

Con este proceso de construcción de un nuevo cuestionario se volvió a pensar qué se requiere evaluar y qué se quiere evaluar, pero durante su desarrollo no solo se reflexionó al respecto y se logró verificar la coherencia y pertinencia de las preguntas a incluir, sino que se piloteó una forma de trabajo metodológico que se recomienda consultar para futuros procesos de revisión, actualización o construcción de nuevos cuestionarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Casasola Rivera, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, 29(41), 38-51. <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>

Cubillo Ramírez, D., & Ramos Cordero, I. (2016). El currículo educativo en el contexto de la globalización cultural actual. *Revista de Lenguas Modernas*, 25, 323-339. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rim/article/view/27742>

Cuervo, E. (2022). Una mirada procesual del currículo universitario. *Documento de trabajo para Seminario en currículo. Sesión III*. Universidad de Costa Rica.

Díaz, M., & Claret, A. (2022). Seminario en currículo. Sesión II. Universidad de Costa Rica.

Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T., & Rodríguez Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466008.pdf>

Gilson Reaño, N. (2024). Valores humanos para una conciencia colectiva en las universidades. *Revista Qualitas*, 27(27), 120 - 144. <https://doi.org/10.55867/qual27.07>

González García, V. (2018). La coherencia curricular en la Educación Superior: algunas reflexiones. *Revista Educación*, 42(2), 771-787. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.28515>

Gutiérrez, I., Peralta, H., & Fuentes, H. (2019). Integración de la investigación y la enseñanza en las universidades médicas. *Educación Médica*, 20(1), 49-54. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.07.007>

Imberón Muñoz, F., & Guerrero Romera, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18 (56). <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/11>

Islas, C., & Carranza, M. (2017). Ecosistemas digitales y su manifestación en el aprendizaje: Análisis de la literatura. *Revista de Educación a Distancia*, 55, 9. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/55/9>

Kap, M. (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis educativa*, 27(1), 1-22. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106>

León León, G., & Zúñiga Meléndez, A. (2019). Mediación pedagógica y conocimientos científicos que utilizan una muestra de docentes de ciencias en noveno año de dos circuitos del sistema educativo costarricense, para el desarrollo de competencias científicas. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.5>

- Martín del Pozo, R., Fernández Lozano, P., González-Ballesteros, M., & De Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de educación*, 360, 363-387. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re360/re360-17.html>
- Mendoza Chacón, B. (2024). Perfil docente desde las dimensiones emergentes en la educación a distancia, UNED de Costa Rica. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 15(2), 102–136. <https://doi.org/10.22458/caes.v15i2.5305>
- Mora Espinoza, Á., & Cerdas Montano, N. (2023). Condiciones pedagógicas requeridas en la docencia universitaria actual. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 14(1), 225–248. <https://doi.org/10.22458/caes.v14i1.4414>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Reimaginar juntos nuestro futuro. Un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Perdomo Díaz, J., Rojas, C., & Felmer, P. L. (2018). La resolución de problemas como estrategia de desarrollo profesional docente: tensiones que se generan en el profesor. *Education Siglo XXI*, 36(3), 101–122. <https://doi.org/10.6018/j/349931>
- Reyes, E. (2020). Una mirada a los valores en el contexto universitario: Cuba. *Temas De Nuestra América Revista De Estudios Latinoamericanos*, 36(68), 51-60. <https://doi.org/10.15359/tdna.36-68.4>
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario educativo*, 27 (62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Salas, E. (2017). Relación entre investigación y docencia universitaria: concepciones de un grupo de académicos de un programa de formación inicial de profesores de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de investigación y Experiencias Didácticas*, (Extra), 431-436. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/334296/425152>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Heinemann Educational Books London.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea Ediciones.
- Tellmann Silje, M., Trude, R., & Nicoline, F. (2020): Professional educational programmes under pressure. Organizational challenges related to strengthening research. *Studies in Higher Education*, 46(9). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2019.1711039>
- Tolstova, O., & Levasheva, Y. (2019). Humanistic trend in education in a global context. *SHS Web of Conferences*, 69. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900121>
- Universidad de Costa Rica. (1974). *Estatuto orgánico de la Universidad de Costa Rica*. <https://www.ucr.ac.cr/acerca-u/marco-estrategico/normativa-institucional.html>
- Universidad de Costa Rica. (2024a). *Resolución de la Vicerrectoría de Docencia VD-13005-2024*, publicada en el Alcance La Gaceta Universitaria 52-224. <https://vd.ucr.ac.cr/resolucion-vice-rectoria-de-docencia-vd-13005-2024>
- Universidad de Costa Rica. (2024b). *Reglamento para la gestión del desempeño laboral del personal universitario*, publicado en el Alcance La Gaceta Universitaria N.º 04-2024. https://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucru-universitycouncildatabases/normative/gestion_desempeno_laboral.pdf
- Vilaseca Suárez, A. R., García Ribeaux, T. M., & Ledo Rollo, C. T. (2019). Estrategia para la identidad profesional pedagógica en la Carrera Educación Laboral. *Revista Conrado*, 15(69), 55–64. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1039>