



Marco competencial para la evaluación del desempeño profesional docente en la Universidad de Costa Rica

Competence framework for the evaluation of professional teaching
performance at the University of Costa Rica

Volumen 24, Número 1
Enero - Abril
pp. 1-31

Evelyn Zamora Serrano

Citar este documento según modelo APA

Zamora Serrano, Evelyn. (2024). Marco competencial para la evaluación del desempeño profesional docente en la Universidad de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1), 1-31. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55643>

Marco competencial para la evaluación del desempeño profesional docente en la Universidad de Costa Rica

Competence framework for the evaluation of professional teaching performance at the University of Costa Rica

Evelyn Zamora Serrano¹

Resumen: La consolidación de la cultura de evaluación y de calidad en la Universidad de Costa Rica (UCR) requiere de la reflexión constante de sus estrategias y mecanismos. El objetivo de este artículo fue dar a conocer una propuesta de conceptualización de docencia universitaria y de competencia profesional docente, así como de las dimensiones que la componen, para establecer recomendaciones con respecto a la actualización del perfil profesional y del proceso de evaluación del desempeño docente en la UCR. Esto con el fin de fortalecer el proceso de evaluación del desempeño docente, contribuir a la identificación de mejoras en el desarrollo profesional de la persona docente y orientar los procesos institucionales de formación de la docencia. La investigación se realizó entre el año 2021 y 2023, con la participación de 282 docentes de diferentes áreas del conocimiento. En cuanto a su enfoque, se trató de un estudio del tipo cualitativo e ideográfico, no generalizable ni explicativo respecto a otros casos evaluativos. Es una investigación descriptiva con uso de técnicas de revisión bibliográfica, discusión en grupos y encuesta. Los resultados revelaron que la definición construida para docencia universitaria abarca los aspectos esenciales para una buena docencia, y que todas las características que aborda la literatura están contenidas en alguna de las dimensiones sugeridas por el Centro de Evaluación Académica (CEA). En las conclusiones, se recomendó que se operacionalicen las dimensiones competenciales definidas y que se utilicen las definiciones de docencia y de competencia construidas como fundamentación teórica de nuevos instrumentos de evaluación del desempeño docente.

Palabras clave: docencia, universidad, evaluación del docente, competencias del docente.

Abstract: The consolidation of the culture of evaluation and quality at the University of Costa Rica (UCR) requires constant reflection on its strategies and mechanisms. The objective of this article was to present a proposal for the conceptualization of university teaching and professional teaching competence, as well as the dimensions that comprise it, to establish recommendations regarding the updating of the professional profile and the process of evaluating teaching performance. at the UCR. This is in order to strengthen the process of evaluating teaching performance, contribute to the identification of improvements in the professional development of teachers and guide institutional processes of teaching training. The research was carried out between 2021 and 2023, with the participation of 282 teachers from different areas of knowledge. Regarding its approach, it was a qualitative and idiographic study, not generalizable or explanatory with respect to other evaluative cases. It is a descriptive research using bibliographic review techniques, group discussion and survey. The results revealed that the definition constructed for university teaching covers the essential aspects for good teaching, and that all the characteristics addressed in the literature are contained in one of the dimensions suggested by the Center for Academic Evaluation (CEA). In the conclusions, it was recommended that the defined competency dimensions be operationalized and that the definitions of teaching and competency constructed be used as a theoretical foundation for new instruments for evaluating teaching performance.

Keywords: teaching, university, teacher evaluation, teacher competencies.

¹ Asesora en evaluación docente en la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Economista, Máster en Evaluación de la UCR, Máster en Administración de Negocios del INCAE, Doctorante en Educación. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-5814-6043>

Dirección electrónica: evelyn.zamora@ucr.ac.cr

Artículo recibido: 29 de junio, 2023

Enviado a corrección: 13 de setiembre, 2023

Aprobado: 20 de noviembre, 2023

1. Introducción

1.1. Antecedentes

El estudio realizado por Navarro y Ramírez (2018) caracterizó la producción científica sobre evaluación docente realizada entre los años 2013 y 2017, y encontró que, a nivel global, “continúa vigente la preocupación sobre la calidad de los procesos e instrumentos de evaluación” (p.1). Además, las personas autoras indican que, en el marco internacional, “en los países con mayor autonomía se identifica una mayor orientación hacia la evaluación formativa en los que la información recuperada es empleada para la profesionalización de los profesores” (p.3). Por su parte, los sistemas educativos anglosajones tienen un amplio recorrido en la construcción de sistemas de evaluación del desempeño docente basado en estándares (García, 2020). Mientras que, en la Unión Europea, uno de los mayores desafíos es la evaluación docente, por lo que, “países como España han desarrollado, mediante la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Educación (ANECA), un sistema de evaluación denominado Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA)” (Arevana y Garín, 2021, p.299).

En América Latina, durante la década de 1980, se impulsó, por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la profesionalización docente que, más tarde, en la década de los años noventa, se vio marcada por objetivos de calidad y por discursos técnico-eficientistas promovidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Banco Mundial (BM). Así fue como los sistemas de evaluación del profesorado se extendieron desde México hasta Chile mediante la definición de un conjunto de estándares que generaron resistencia por quienes abogan por la práctica de sistemas más participativos (Galaz et al., 2019). En México, por ejemplo, la evaluación de la docencia “ha transitado primeramente de un sistema voluntario, de promoción jerárquica y vertical, pasando después a uno de evaluación horizontal, también voluntario y centrado en la mejora de ingresos económicos, hasta llegar a la etapa de un modelo obligatorio” (Díaz y Jiménez, 2020, p.104).

Específicamente, en la Universidad de Costa Rica, la evaluación del desempeño docente se realiza desde antes de 1970, cuando su gestión no estaba centralizada en una oficina, sino que era ejecutada por las diferentes escuelas y facultades de la Institución. En 1971, con la creación de la Vicerrectoría de Docencia en el III Congreso Universitario, se le encomendó esta labor a la Vicerrectoría, la cual inició en 1974 y un año después, en 1975, se creó el

programa de evaluación docente que posteriormente adquirió el título de Centro de Evaluación y que fue adscrito a la Vicerrectoría en 1977 (Centro de Evaluación Académica [CEA], 2017).

Como parte de las actividades del Centro de Evaluación Académica y para legitimar el proceso de evaluación docente, Esquivel y Gurdían (1977) desarrollaron un análisis acerca de la validez y confiabilidad de los tres instrumentos de evaluación existentes en aquel momento. En 1978 se realizó un trabajo de revisión bibliográfica para fundamentar el modelo de elaboración y validación de instrumentos de evaluación docente (Del Vecchio y Chavarría, 1980).

Más tarde, Chavarría (1982) determinó una serie de factores que intervenían en la calidad de la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, se desarrolló un estudio, en 1983, para determinar los atributos que describían con suficiente validez el buen quehacer docente en la UCR, y con dicha información se ajustaron los instrumentos de evaluación docente de la institución (Chavarría y Barahona, 1983). En 1988 se realizó un análisis de la estructura factorial de los cuestionarios (Chavarría et al., 1988). Luego, se discutió sobre la calidad de la docencia, sus dimensiones de evaluación y se determinaron cuáles eran las variables y factores que conformaban la evaluación del profesorado (Chavarría y Castillo, 1991). En 1998 se realizó una investigación para determinar cuáles eran los principales factores que, de acuerdo con la población estudiantil, debían ser considerados en un instrumento de evaluación del desempeño docente (Kikut, 2001).

En el año 2002, se inició la construcción de un nuevo cuestionario con 32 preguntas, que fue sometido a pruebas de validez y confiabilidad (Kikut, 2002). En la investigación realizada entre el 2002 y 2003 se rescató un conjunto de atributos que la comunidad universitaria señaló como propios de una buena docencia (Vargas y Calderón, 2005). Con este insumo, en el 2005 se conformó otra comisión para volver a revisar el cuestionario y considerar, además, el perfil de competencias genéricas que recién había emitido el Consejo Universitario en el 2004.

En el 2017, se publicó un diagnóstico acerca del modelo de evaluación del personal docente de la UCR con el fin de generar insumos para su rediseño. Más tarde, se trabajó en la recategorización del perfil competencial del profesorado de la UCR (CEA, 2019). Ya para el 2020, el CEA volvió a realizar un estudio para identificar los rasgos por los cuales el cuerpo docente es categorizado como excelente o deficiente (Solano y Kikut, 2020). También, en ese año se emitió la disposición que dictamina que

cuando la persona docente evaluada por medio del cuestionario aplicado a estudiantes obtiene una calificación deficiente (menor a siete), podrá solicitar una forma de evaluación alternativa, cuyo resultado servirá para ahondar en las razones de la baja nota obtenida y proceder a subsanarlas, pero no reemplazará la evaluación del CEA. (UCR, 2020, p.4)

En atención a esta disposición, en el 2021, la Unidad de Evaluación docente del CEA presentó la propuesta de fortalecimiento de la evaluación docente en la UCR, en la que se describieron formas alternativas de evaluación, tales como: el desarrollo de un portafolio docente de evidencias, la observación por pares académicos y la entrevista en grupos focales con estudiantes (Zamora, 2021b).

En el 2021, otro antecedente fue la publicación de un ensayo con el propósito de exponer la utilidad del cuestionario como mecanismo de evaluación docente y de los requerimientos que garantizaron su efectividad (Zamora, 2021a). En este mismo año, Ruiz (2021) publicó el artículo *Análisis cuantitativo de la evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica*. Finalmente, en el 2022 se publicó un artículo en el que se valoró la calificación ofrecida por el estudiantado con respecto al desempeño docente en las clases remotas sincrónicas y asincrónicas (Zamora y Kikut, 2022).

Por lo tanto, el objetivo general de este artículo es mostrar una propuesta de conceptualización de docencia universitaria y de competencia profesional docente, así como de las dimensiones que la componen en función del contexto y de las necesidades actuales, para establecer recomendaciones con respecto a la actualización del perfil profesional y del proceso de evaluación del desempeño docente en la UCR.

Como objetivos específicos se declara: definir los constructos de docencia universitaria y de competencia profesional docente para establecer bases teóricas de los instrumentos de evaluación; y desarrollar una propuesta de las dimensiones competenciales docentes que se pueden considerar en los diferentes instrumentos de evaluación docente.

1.2. Justificación

Para la comunidad académica global este artículo aporta una aproximación teórica con respecto a los conceptos de docencia universitaria, al de perfil de una docencia de excelencia y al de competencia profesional docente. Además, a nivel nacional, la importancia de la investigación se extiende no sólo a nivel de aproximación teórica, sino debido al

involucramiento de un sector profesional y laboral significativo, pues solo el sistema universitario estatal está conformado por 11.203 personas docentes, de las cuales un 44,3 % son mujeres y un 55,7 % hombres (Chaves y Sandí, 2022). Entre otras características, se trata de personas que, en su mayoría (6.361), poseen grados académicos de maestría o superiores ya sean especialidades o doctorados (Chaves y Sandí, 2022).

Por su parte, la Universidad de Costa Rica (UCR) busca constantemente la calidad y la excelencia académica. Para lograrlas utiliza diferentes mecanismos, uno de los cuales corresponde a los ejercicios de evaluación. Así, a lo largo del tiempo, la evaluación se ha constituido como parte de la identidad de esta casa de estudios que, con políticas y acciones concretas, impulsa a mayores y mejores logros evaluativos. La experiencia acumulada a lo largo de los años ha permitido construir una sólida trayectoria en esta materia, con importantes desarrollos y aprendizajes que han moldeado el quehacer universitario con un propósito continuo de institucionalización de la cultura de calidad y excelencia.

El fortalecimiento de la cultura de evaluación no solo se ha gestionado desde las autoridades universitarias, la Vicerrectoría de Docencia y el Centro de Evaluación Académica, sino que ha calado en el sentir y el accionar de unidades académicas (Vargas y Calderón, 2005). Así, se tienen ya instaurados a nivel institucional ejercicios de evaluación del desempeño docente, evaluación curricular, actualización de planes de estudios y de autoevaluación con fines de certificación o de acreditación de carreras por parte de algún organismo externo.

En el plano de la docencia, el compromiso por la mejora de la calidad docente y por un proceso formativo que construya y transforme al individuo, y que genere conocimiento al servicio de la sociedad se refleja en la implementación de estrategias personales, colectivas e institucionales de evaluación, coevaluación y autoevaluación docente (Pekkarinen et al., 2020).

En el marco de toda institución de educación superior se tiene una necesidad constante de examinar y actualizar su quehacer, y vista la importancia de los procesos evaluativos en el ámbito académico se hace necesaria la revisión de las estrategias e instrumentos de evaluación del desempeño docente según las condiciones que imperen en el contexto. El cumplimiento con ese legado de mejora continua o de fortalecimiento de los procesos de evaluación tienen como fin el aporte a la calidad docente y con ello a la calidad del aprendizaje.

Es decir, existe la necesidad de seguir actualizando la fundamentación conceptual de la evaluación docente, sus constructos y dimensiones. Lo anterior no descalifica los instrumentos utilizados hasta el momento pues, según se constata en los antecedentes, han sido construidos considerando criterios expertos y con estricto apego a normas estadísticas, pero requieren el acompañamiento de la mencionada fundamentación (CEA, 2017). Adicionalmente, en el entorno actual se deben ampliar las fuentes de evaluación en función de atender la demanda del reglamento a la Ley 9635 de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas, pues allí se requiere la evaluación a todo el personal docente por parte de su jefatura, lo que conlleva a la necesidad de fundamento teórico y de un perfil competencial amplio que le de soporte al instrumento que se va a desarrollar para dar cumplimiento a esta demanda.

Por lo tanto, el problema a resolver con este estudio se concreta en la pregunta: ¿desde el CEA, ¿cómo se comprenden los conceptos de docencia universitaria, de competencia profesional docente y de sus dimensiones para el fortalecimiento del proceso de evaluación del desempeño del profesorado en función del contexto y de las necesidades actuales?

2. Marco teórico

2.1. Docencia universitaria

La conceptualización de docencia universitaria y su abordaje en la práctica suelen ser procesos que guardan una gran distancia entre sí, esto hace necesario que la Universidad defina la concepción teórica de la docencia antes de entrar a valorar la pertinencia de su ejercicio. En la teoría se han construido al menos tres grandes orientaciones: la docencia centrada en el contenido, la docencia centrada en el aprendizaje de la persona estudiante y una tercera orientación que sería una transición entre las dos primeras (Calkins y Light, 2009).

Sin embargo, una noción más amplia no separa el arte de enseñar del aprendizaje, sino que alude a un proceso en el que ambos, enseñanza y aprendizaje ocurren de forma interactiva y tienen una intencionalidad, la de provocar la adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades. Es una actividad que debe ser planeada, institucionalizada y profesionalizada y que deviene de la didáctica, una subdisciplina de la pedagogía (Runge, 2013).

En la docencia se desempeñan una serie de conocimientos y habilidades que, como en toda profesión, son el resultado de la interacción entre el conocimiento profesional y el conocimiento personal (como creencias y actitudes) traídos al aula y desarrollados en la

práctica de la enseñanza. Tales conocimientos y habilidades se alimentan de la experiencia en la que el ser docente se construye y reconstruye paralelamente a la reconstrucción de saberes del estudiantado y de los procesos de retroalimentación (Ben-Peretz, 2011). Esta experiencia se configura mediante una relación dialéctica entre pensamiento y acción, es decir, una vinculación entre conocimiento conceptual y saber práctico (Rodríguez y Alamilla, 2018).

Lo anterior significa que no se le debe restar importancia a un tipo de conocimiento versus otro, ya sea al conocimiento disciplinar o, en su defecto, a la didáctica, ambos son ejes centrales de la acción docente, son imprescindibles y se deben combinar adecuadamente (Shulman 1986, citado por Bolívar, 2019).

En la relación entre docentes y estudiantes existe la consideración tanto de sus destrezas cognoscitivas como de las afectivas y sociales (Arancibia et al. 2008). La Coalición para la Psicología en Escuelas y Educación indica que “enseñar y aprender son dos acciones inextricablemente vinculadas a factores sociales y conductuales relacionados con el desarrollo humano, como la cognición, la motivación, la interacción social y la comunicación” (American Psychological Association [APA], 2015, p. 3).

Se entiende que la significancia de la docencia en el proceso formativo es uno de los requerimientos más valorados, si bien se reconoce la importancia del aprendizaje centrado en la persona estudiante, la mayor parte de la discusión de los líderes de la educación superior se ha centrado en la orientación ofrecida por parte del profesorado (Budwig y Alexander, 2020).

La docencia es concebida por algunos autores como García (2000) y Guideonse (1982) como un arte con bases científicas y como una actividad profundamente moral. Tal actividad es considerada como “el acto de apoyar al crecimiento intelectual, social y emocional del alumnado, diseñando ambientes de aprendizaje” (Marum-Espinosa et al., 2006, p.34).

De acuerdo con el Consejo Nacional de Rectores (2020) de Costa Rica, la docencia se define como un “proceso inclusivo, humanístico, crítico y creativo, para formar personas capaces de aprender a lo largo de la vida y de comprometerse con el mejoramiento de la realidad nacional e internacional (p.140).

A nivel interno, en la Universidad de Costa Rica (UCR), se considera el aporte de la Dra. Alicia Vargas (2001), quien subraya que las personas educadoras deben considerarse como trabajadoras culturales en la medida en que son “capaces de ejercer alguna dirección ideológica y política en los grupos humanos con los que trabajan y de provocar la construcción social de un nuevo sujeto histórico” (p.268).

En el título III, capítulo I, artículo 175 del Estatuto Orgánico de la Universidad, el personal docente universitario lo integran aquellos funcionarios y funcionarias cuyo principal quehacer es la docencia y la investigación en las diversas disciplinas, inter, multi y transdisciplinarias del conocimiento, así como el desarrollo y la participación en actividades de acción social. Por lo que, en la Universidad de Costa Rica (UCR), el profesorado está encargado de desarrollar las tres funciones sustantivas de la Institución, es decir, la docencia, la investigación y la acción social y, además, puede tener a su cargo el desarrollo de actividades académico-administrativas.

Finalmente, según acuerdo tomado en la sesión n.º 149 de la Asamblea Colegiada Representativa de la UCR, celebrada el 6 de julio de 2022, se propone la modificación de la reforma al artículo 184 del Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica para que se lea de la siguiente manera:

La docencia incluye tanto la dimensión disciplinar como la pedagógica y la personal. Tiene como intención el proceso educativo integral, en concordancia con los propósitos y principios orientadores de la Universidad, al vincularse activamente con la investigación y la acción social. Comprende el proceso que gestiona la acción formativa y el aprendizaje, mediante el involucramiento de concepciones y metodologías innovadoras, acordes con las demandas del contexto y con las particularidades del estudiantado. (La Gaceta Universitaria, 2022, p.14)

2.2. Perfil de una docencia de excelencia

Desde 1987 Shulman había identificado que el profesorado debía contar con conocimiento de contenido, conocimiento didáctico del contenido y con conocimiento del currículum. Para organizar los conocimientos docentes Shulman se refiere a 7 categorías: el conocimiento del contenido; el conocimiento didáctico general, en el que se incluyen principios y estrategias de manejo y organización de la clase, el conocimiento del currículo, es decir, de los materiales y los programas que sirven como herramientas para el oficio docente; el conocimiento didáctico del contenido, que expresa la armonía que se logra entre pedagogía y contenido a partir de la comprensión propia del profesorado; el conocimiento del alumnado y de sus características; el conocimiento de los contextos educativos, que abarca el conocimiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, así como el carácter de las comunidades y culturas; y el conocimiento de los objetivos, las

finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 1987).

Por su parte, Bain (2007) realizó un estudio de quince años con cientos de profesores universitarios de diversos campos y universidades. Más tarde, en su libro, Ken Bain (2007) captura la sabiduría colectiva de los que llamó los mejores profesores de los Estados Unidos, registró lo que hacían, lo que pensaban y caracterizó sus prácticas.

Concluyó que los mejores docentes conocen bien la materia, estudian lo que otros están haciendo en su campo, leen extensamente en otros campos, tienen un gran interés en los temas más amplios de sus disciplinas, utilizan sus conocimientos para desarrollar técnicas para comprender los principios fundamentales y organizar conceptos para que otros puedan comenzar a construir su propia comprensión, saben simplificar, llegan al meollo del asunto con ideas provocativas, tratan la enseñanza como un esfuerzo intelectual serio, comienzan con preguntas sobre los objetivos de aprendizaje del estudiante, enseñan a encarar el tipo de pensamiento y actuación que se espera para la vida, crean un entorno de aprendizaje crítico natural, proporcionan a los estudiantes problemas intrigantes o importantes y tareas auténticas para desafiarlos a lidiar con ideas, repensar suposiciones y examinar modelos mentales de la realidad, reflejan una fuerte confianza en los estudiantes, creen que el estudiantado quiere aprender, muestran apertura con sus estudiantes y hablan sobre su propio viaje intelectual y alientan a la población estudiantil a ser igualmente reflexiva, a menudo discuten abierta y entusiastamente su propio sentido de asombro y curiosidad sobre la vida, utilizan un proceso sistemático para evaluar sus propios esfuerzos y hacer cambios y revisan sus propios esfuerzos cuando evalúan al estudiantado para evitar juzgarlos por estándares arbitrarios.

El estudio de Ponte et al. (2004), sobre el desarrollo del conocimiento profesional por parte de docentes que desarrollan la investigación acción, distingue tres dominios del conocimiento: el ideológico, el dominio de las normas, valores y objetivos educativos; el conocimiento empírico, ósea el dominio de las conexiones entre los fenómenos en la realidad educativa; y el tecnológico, que sería el dominio de los métodos, técnicas y estrategias educativas.

Cothran y Hodges (2008), realizaron un estudio cuyos resultados revelaron que las personas docentes confían y valoran lo que Shulman (1987) había llamado "sabiduría de la práctica", un proceso de aprender haciendo y que se necesitan más y mejores estrategias de gestión o ayuda para diseñar mejores experiencias de aprendizaje. Así, la configuración de

una persona docente cumple con una serie de características “como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador” (Torres, 2004, p.3).

Bozu y Canto en el 2009, recopilaron las competencias que estarían conformando el perfil profesional del profesorado universitario, que se espera que sea “transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos” (Bozu y Canto, 2009, p.90). Además, declaran que, el perfil del profesorado universitario en el actual contexto de la enseñanza universitaria, derivado del Espacio Europeo de Educación Superior, requiere de competencias básicas como las siguientes: competencias metacognitivas, competencias comunicativas, competencias gerenciales, competencias sociales y competencias afectivas.

Cox y Graham (2009), apuntan hacia el conocimiento pedagógico, al conocimiento de contenido, al conocimiento de contenido pedagógico, al conocimiento tecnológico, conocimiento pedagógico tecnológico y al conocimiento de contenidos pedagógicos tecnológicos. Hativa et al. (2009), encontraron literatura que afirmaba que la docencia ejemplar es aquella que tiene un conocimiento pedagógico más desarrollado, es decir que,

Los profesores universitarios ejemplares están bien preparados y organizados, presentan el material con claridad, estimulan el interés, el compromiso y la motivación de los estudiantes en el estudio del material a través de su expresividad entusiasta, tienen una relación positiva con los estudiantes, muestran altas expectativas de ellos, los alientan y, en general, mantienen un ambiente de clase positivo. (p.701)

Por su parte, Solar y Díaz (2009), encontraron que las características de una buena docencia se refieren a: logro satisfactorio de los objetivos de enseñanza, la motivación o inquietud que ejerza hacia el conocimiento, la cercanía que tenga con sus estudiantes, la consideración de las habilidades afectivas, así como la experticia en la disciplina, su experiencia en la investigación y su vocación por la docencia. Luego de la revisión de nueve artículos, Ben-Peretz (2011), acuña ideas en torno a que el concepto de conocimiento del profesorado se ha ampliado para incluir temas generales como los problemas globales y el multiculturalismo.

Demuth (2011), expone resultados de una investigación realizada con docentes de historia, matemáticas, biología y filosofía en Argentina. Los resultados muestran que,

los docentes ubican en primer lugar de importancia para la construcción del conocimiento profesional docente a la práctica docente (saber experiencial); en segundo lugar, al contexto institucional a su vez atravesado por las diferentes problemáticas socioculturales y económicas; y en tercer lugar identifican a la formación, diferenciando en ella la formación disciplinar respecto de la pedagógica. (p.29)

Goodwin y Kosnik (2013), exponen que en el contexto estadounidense se ha estado poniendo mayor “énfasis a la práctica clínica, amplia inmersión en el campo, énfasis limitado (o nulo) en la investigación o cursos 'teóricos', a favor de lo práctico y aplicado, y entrenamiento en habilidades discretas” (p.335). Pero se reconoce que aprender a enseñar es complejo y que requiere de la adquisición de conocimientos especializados y de métodos profesionales mediante estudios formales. En su escrito reconocen cinco tipos de conocimiento para la enseñanza: conocimiento personal (el del ser docente y su filosofía de la enseñanza), conocimiento contextual en el que incluyen la comprensión del alumnado, de la institución y de la sociedad, conocimiento pedagógico (teorías, métodos de enseñanza y desarrollo curricular), conocimiento sociológico (diversidad, relevancia cultural y justicia social) y conocimiento social (conocimiento cooperativo, proceso de grupo democrático y resolución de conflictos).

König et al. (2014), inician por destacar que el conocimiento docente se considera como un constructo multidimensional, que consiste en conocimiento de contenido, conocimiento de contenido pedagógico y conocimiento pedagógico general; para luego rescatar que los modelos de instrucción utilizados en varios países para describir la enseñanza efectiva incluyen: la estructura o forma de preparar, estructurar y evaluar lecciones, la gestión del aula (que implica la motivación y apoyo en el aprendizaje), la adaptabilidad (que supone tratar con grupos de aprendizaje heterogéneos en el aula y la evaluación al estudiantado).

Ante la necesidad de una relación dialéctica entre el pensamiento y la acción de la persona docente, Rodríguez y Alamilla (2018), argumentan acerca de la complejidad de los saberes implicados en la práctica docente. Exponen que “la teoría y la práctica deberían estar mejor vinculadas en el terreno educativo” (p.7), pues, aunque son formas de conocimiento diferentes, son igualmente relevantes, la práctica debería basarse en la teoría, pero ésta se alimenta de la experiencia.

Según el estudio realizado por Pekkarinen et al., (2020), un buen profesorado universitario posee conocimiento pedagógico (habilidades y destrezas para motivar a los

estudiantes a pensar creativa y críticamente), conocimiento social (habilidades y destrezas relacionadas con la interacción interpersonal con estudiantes y colegas), conocimiento de contenido en la materia en la que enseña y conocimiento de instrucción para planificar su enseñanza, elegir métodos de enseñanza y de evaluación adecuados.

Para establecer estas relaciones se requiere del reconocimiento de ciertas condiciones del grupo de estudiantes, tales como su composición, edad, rasgos de personalidad, cultura, dificultades sociales, afectivas, de salud o de aprendizaje, con el fin de ser capaz de generar una conciencia integrada de la situación (Wolf et al, 2020) y de seleccionar a partir de ella los contenidos y didáctica más adecuadas para cada grupo.

2.3. Competencia profesional docente

En términos generales la formación basada en competencias ha adquirido especial interés por muchas universidades alrededor del mundo que lo relacionan con procesos de aprendizaje que se aplican con una perspectiva más activa que pasiva, y que permite el desarrollo de un grupo de habilidades necesarias para responder al sector laboral del siglo XXI (Kinyaduka et al., 2019). Es un enfoque que está emergiendo ampliamente como política educativa internacional. Desde la enseñanza, la definición de competencia depende exclusivamente de la teoría o enfoque adoptado por cada institución y dentro de este, por la visión específica acerca de la actividad educativa y docente, por lo que es imposible afirmar que existe un perfil único de competencias docentes (Serrano et al., 2018).

Desde su origen histórico, el concepto de competencia proviene del diálogo platónico que lo “traduce como la cualidad de ser *ikanos*, ser capaz, tener la habilidad de conseguir algo, una cierta destreza para lograr aquello que se pretende” (López, 2016, p.312). Etimológicamente, competencia surge de *competere*, que significa “ir al encuentro una cosa de otra”; “responder, estar de acuerdo con”; “aspirar a algo”, “ser adecuado” (Corominas y Pascual, 2007, citado en López, 2016, p.313) y desde una perspectiva semántica significa “aptitud, idoneidad, quien conoce cierta ciencia o materia, experto en la cosa que expresa” (López, 2016, p.313).

La competencia se diferencia de las habilidades y capacidades en tanto que supera a estas. La competencia es más fuerte, moviliza las habilidades y capacidades para la acción, así, “para ser competente primero hay que ser capaz [... esto por cuanto que,] las competencias implican las capacidades sin las cuales es imposible llegar a ser competente” (Gómez, 2018, p.93). Para aclarar la frontera entre una y otra, se recupera la noción de

capacidad como un saber hacer previo a su desarrollo, que no necesariamente se manifiesta en una conducta o desempeño, mientras que la competencia es la capacidad que luego se transforma en habilidad y que se pone de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un trabajo (Pérez, 2012). Así, si se tuvieran que representar en el tiempo, primero aparece la capacidad, luego la habilidad y posteriormente la competencia, con la que se llega a generar la experticia.

Para el Proyecto Tuning, las competencias “representan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores” (González y Wagenaar, 2006, citado en López, 2016, p.314). Pero dado que, la competencia se materializa en la acción, o en la resolución de problemas, e incorpora, según López (2016), elementos operacionales que insisten en la utilización práctica-laboral; “tiene que ver con actuar, ejercer una profesión, realizar una actividad o una tarea” (p.316), es decir, con el saber hacer. Por esta razón es que, el concepto de competencia se ha trasladado y vinculado muy bien con el campo profesional, en tanto que, “las competencias se deben traducir en comportamientos observables en el ejercicio de la profesión” (Gómez, 2018, p.93).

Gómez (2018), indica que, las competencias docentes no solo combinan los elementos de la competencia en su concepción general, sino también de la competencia profesional y docente, y a estas le agrega la competencia reflexiva, la cual está vinculada al pensamiento crítico e incluye la reflexión sobre el proceso educativo, sobre el contenido y sobre la práctica docente. De tal forma que, las competencias para la docencia incluyen un

conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes) que se integran según una serie de atributos personales (capacidades, motivos, personalidad, aptitudes, motivación) [...]y que se manifiestan mediante acciones o conductas observables en un contexto de trabajo [a las que se les agrega] la competencia reflexiva. (p.97)

Para otros autores, como Tawalbeh y Mahmoud (2014), las competencias así desarrolladas implicarán una enseñanza efectiva, requerida para un aprendizaje también activo y efectivo, por lo tanto, los autores definen competencias docentes como “prácticas de enseñanza implementadas por el profesorado mientras enseña”² (p.87). En el estudio realizado por Tigelaar et al., (2004) definen competencias docentes como “un conjunto

² Traducción libre

integrado de características personales, conocimientos, habilidades y actitudes que se necesitan para un desempeño efectivo en diversos contextos actuales” (p.255).

El estudio reciente de Albrahim (2020), reconoce que el aprendizaje en línea, cuyo fundamento se enfoca en la persona estudiante, requiere de ciertas habilidades y competencias para la enseñanza en la educación superior. El estudio genera un marco competencial, basado en un concepto de competencia que lo homologa con el término de habilidad, las cuales desagrega en seis categorías: (a) habilidades pedagógicas, (b) habilidades de contenido, (c) habilidades de diseño, (d) habilidades tecnológicas, (e) habilidades de gestión e institucionales, y (f) habilidades sociales y de comunicación.

3. Metodología

3.1. Enfoque

En cuanto a su enfoque, se trató de un estudio ideográfico, es decir, que se focalizó en la evaluación docente a lo interno de la UCR de manera singular, no generalizable ni explicativa a otros casos evaluativos. Además, fue un estudio con un abordaje mixto pues además de técnicas cualitativas incluyó una encuesta. En cuanto al alcance se desarrolló un proceso de investigación exploratorio acerca de la conceptualización de docencia universitaria y de competencia profesional docente. Este enfoque permitió explorar la comprensión de tales conceptos antes que explicarlos; así como recopilar datos que se analizaron de manera interpretativa y que generaron significados emergentes. El rigor científico de la investigación se explica mediante los criterios que se definieron para la revisión bibliográfica, la validez por inferencia teórica y no estadística de la consulta realizada por medio de la encuesta, su revisión por un grupo de personas expertas, y la estrategia diseñada para la discusión grupal; todo lo cual se describe más detalladamente a continuación.

3.2. Unidades de análisis

En la consulta participaron 43 personas docentes del área de artes y letras, 88 de ciencias sociales, 5 del área de la salud, 31 de ciencias agroalimentarias, 62 de ciencias básicas, 20 de las ingenierías y 33 de sedes regionales o recintos, para un total de 282 personas. No se trabajó con un diseño muestral o con muestra aleatoria. Tampoco se definieron criterios de selección; sino que se envió la consulta a todo el profesorado según área de conocimiento de la universidad. Dejar abierta la posibilidad a que el profesorado decidiera responder o no a la convocatoria, fue también una decisión metodológica con el fin

de obtener una medida de interés de la población docente hacia la temática; lo cual también hizo innecesaria la gestión del consentimiento informado por parte de quienes decidieron participar voluntariamente. La investigación se realizó a lo interno de la Universidad de Costa Rica entre el año 2021 y 2023.

3.3. Técnicas de recolección

Las técnicas utilizadas fueron: la revisión bibliográfica, la consulta por medio de encuesta a personas docentes y la discusión en grupos, tal y como se describen a continuación.

Para la revisión bibliográfica se analizaron documentos constituidos como ensayos y artículos científicos, que se encontraron a partir de los siguientes criterios de búsqueda: qué es docencia, concepto de docencia, enseñanza, docencia universitaria, conocimientos docentes, docencia de calidad, perfil profesional docente, características de una buena docencia, competencias docentes, definición de competencia, habilidades y capacidades. La búsqueda se realizó entre el año 2021 y 2022 en bases de datos tales como: Researchgate, Ebsco, Academic search, Fuente académica plus, Education source y Google scholar.

En la fase de definición del constructo de docencia universitaria se lanzó, entre noviembre del 2021 y marzo de 2022, una consulta a las direcciones de unidades académicas y docentes de la UCR para conocer su criterio en cuanto a la conceptualización de docencia. La consulta permitió obtener algunos criterios preliminares y no generalizables ni representativos acerca de lo que se está entendiendo por docencia y sus características reales e ideales. Para responder a la consulta se utilizó la plataforma de LimeSurvey. La recolección de los datos se llevó a cabo en noviembre del 2021 y entre marzo y mayo del 2022. Se recibieron 282 respuestas en total. Se aplicaron únicamente tres preguntas abiertas referidas a: ¿Qué es la docencia universitaria?; desde su área de conocimiento, sede y contexto de desempeño profesional, indique características de la docencia en la Universidad de Costa Rica; y desde su conocimiento y experiencia, indique características de una docencia universitaria idónea.

Concluida esta fase, se continuó con la discusión en el Consejo Académico Asesor del CEA acerca de los resultados y se desarrolló un proceso de diálogo para la construcción de la definición de docencia universitaria. Fue en este espacio donde se desarrollaron los grupos de discusión, cuyos participantes fueron seleccionados bajo un único criterio: que fueran personas miembros del Consejo Académico Asesor del CEA, pues este corresponde a un órgano en el que se encuentran representadas todas las áreas académicas de la Universidad.

La estrategia utilizada para la discusión grupal consistió en el desarrollo de varias fases: definición de objetivos de la reunión, convocatoria y ejecución de varias sesiones para las que se diseñaron y usaron varias técnicas según fuera necesario, tales como, la lluvia de ideas, la entrevista abierta grupal con preguntas predefinidas o la entrevista semiestructurada.

3.4. Procesamiento de análisis

Para la fundamentación teórica se realizó el análisis de contenido de 40 artículos y documentos. La metodología que se siguió para la revisión y el análisis documental fue la del análisis de contenido, que resultó en la sistematización de los aportes de los artículos con respecto a los constructos de docencia, docencia de excelencia y competencias. Luego se identificaron categorías que se organizaron y se fueron alimentando con la información de cada artículo, esto dio origen a las categorías de análisis de contenido, con las cuales se hicieron comparaciones teóricas entre textos. Es decir, se desarrolló de manera manual, de forma directa y sin depender de ninguna herramienta informática, un análisis de contenido de los artículos, agrupando sus aportes de acuerdo con las categorías emergentes.

A partir de este análisis se desarrollaron una serie de escritos que se sometieron a discusión a lo interno del Consejo Asesor Académico del CEA, se expusieron argumentos y conceptos, y se facilitaron algunas dinámicas de construcción en las sesiones ordinarias de este Consejo para la definición de: qué significa docencia universitaria, para qué se hace la docencia en la UCR, cómo es la persona docente de la UCR y cuáles son los conocimientos de la persona docente.

En cuanto a la consulta, fue revisada y avalada por el Consejo Académico Asesor del CEA, el cual fungió como grupo de expertos. Luego se envió por medio de correo electrónico una invitación a participar, que fue gestionada también por medio de los miembros de este Consejo. El análisis se llevó a cabo en junio del 2022. Se realizó un análisis descriptivo de los datos. El procesamiento se desarrolló en el software de Microsoft Excel, se agregaron todas las respuestas en una sola base de datos para mantener el anonimato y guardar la confidencialidad de los resultados. Sin embargo, se mantuvo la diferenciación por área académica de la universidad para poder realizar un análisis específico por área académica. El procesamiento consistió en identificar las categorías emergentes a partir de las respuestas obtenidas y realizar una cuantificación de frecuencias, con lo que se logró establecer la reducción de categorías para efectuar el análisis descriptivo. La reducción de categorías y la cuantificación de frecuencias no permite una comprensión completa, con sentido y

contextualizada de los resultados, pero sí ofrece una base para desarrollar un estudio más comprensivo que pudiera profundizar y contextualizar la conceptualización recopilada en la consulta.

Posteriormente, se presentó ante el Consejo Académico la revisión bibliográfica realizada respecto a competencias profesionales docentes y se llevaron a cabo varios espacios de discusión y diálogo acerca de la conceptualización de la competencia profesional docente. Con este insumo, se desarrolló una dinámica en la que se solicitaba a cada participante del Consejo que escribiera en fichas una palabra que le gustaría ver reflejada en la definición a construir sobre competencia profesional docente para la UCR, una palabra por ficha. Luego se volvió a otro espacio de diálogo y discusión y se reconstruyó la propuesta de definición aportada por el CEA. Posteriormente, se invitó a un especialista en el tema, al Dr. Mario Díaz Villa, con quien se revisó y se volvió a construir una nueva conceptualización, que se discutió en otras sesiones de trabajo del Consejo Académico del CEA en las que se agregó la definición de dimensiones competenciales para poder generar una primera propuesta de marco competencial para el profesorado de la UCR.

4. Resultados

4.1. Discusión

El marco teórico revela qué es lo que debe saber, cómo debe ser y qué debe hacer el profesorado catalogado como ejemplar. Al hacer un análisis comparativo entre autores, se logran establecer al menos ocho categorías en las que coinciden sus planteamientos o los resultados de sus investigaciones.

Varios autores, entre ellos, Tigelaar et al. (2004), Ken Bain (2007), Solar y Díaz (2009), Ben (2011), Demuth (2011), Goodwin y Kosnik (2013) y Serrano et al. (2018), hablan de conocimientos y competencias de la persona docente en el plano de lo personal, del saber ser persona con sus creencias y actitudes o su filosofía de vida, es decir de un ejercicio ético.

En otro plano, Solar y Díaz (2009), Ben (2011), Demuth (2011), Runge (2013) y Rodríguez y Alamilla (2018), le dan relevancia al conocimiento profesional, el saber práctico o la experticia en la disciplina. Es decir, concluyen que una buena docencia inicia con la profesionalización práctica.

El conocimiento disciplinar se conjuga como otra categoría en la que muchos autores destacan con los resultados de sus estudios, entre ellos, Shulman (1986), Tigelaar et al. (2004), Ken Bain (2007), Bozu y Canto (2009), Dubins y Graham (2009), Cox y Graham (2009),

Tawalbeh y Mahmoud (2014), König et al. (2014), Rodríguez y Alamilla (2018), Serrano et al. (2018), Pekkarine et al. (2020) y Albrahim (2020). Algunos le llaman conocimiento de contenido, otros, conocimiento conceptual, interés por los temas de su disciplina o experticia en el contenido.

La categoría mayormente expuesta por la literatura es la del conocimiento pedagógico, apoyada por Shulman (1986), Tigelaar et al. (2004), Ponte et al. (2004), Ken Bain (2007), Cothran y Hodges (2008), Dubins y Graham (2009), Cox y Graham (2009), Hativa et al. (2009), Solar y Díaz (2009), Demuth (2011), Goodwin y Kosnik (2013), Runge (2013), Tawalbeh y Mahmoud (2014), König et al. (2014), Serrano et al. (2018), Pekkarine et al. (2020) y Albrahim (2020). Es una categoría que incluye el conocimiento didáctico, el dominio de los métodos, técnicas y estrategias educativas, la creación de un entorno de aprendizaje crítico, natural, provocativo, la claridad, estimulación del interés, motivación, expresividad entusiasta y la adaptabilidad.

Una quinta categoría que resalta en la teoría corresponde a las competencias sociales, comunicativas y de interacción, las cuales son de interés para autores como Shulman (1986), Ponte et al. (2004), Ken Bain (2007), Bozu y Canto (2009), Dubins y Graham (2009), Hativa et al. (2009), Solar y Díaz (2009), Ben (2011), Goodwin y Kosnik (2013), Tawalbeh y Mahmoud (2014), Serrano et al. (2018), Pekkarine et al. (2020), Wolf et al. (2020) y Albrahim (2020). Es una categoría que busca una relación positiva con el estudiantado, procesos de retroalimentación con apertura a que el estudiantado desarrolle su propio viaje intelectual.

Aunque en menor número, también se encuentra literatura que apoya el conocimiento curricular como parte de la caracterización de una buena docencia. Shulman (1986), Ponte et al. (2004) y Solar y Díaz (2009) dicen que el profesorado debe conocer los objetivos, valores educativos, normas y sus fundamentos filosóficos.

También, se hace alusión a otro tipo de conocimiento académico como el de competencias gerenciales mencionadas por Bozu y Canto (2009) y Albrahim (2020), conocimiento institucional mencionado por Dubins y Graham (2009) y Demuth (2011) y experiencia en investigación apoyada por Solar y Díaz (2009).

Finalmente, dos autores, Bain (2007) y Wolf et al. (2020) hacen alusión a la autoevaluación como un eje importante para la docencia, en cuanto a constituirse en un proceso sistemático para evaluar sus propios esfuerzos, hacer cambios y actualizarse.

Si se desea rescatar la importancia de categorías o dimensiones en la docencia según su nivel de aparición en la literatura consultada, se haría un ordenamiento tal y como sigue: lo

pedagógico, luego el conocimiento de interacción social, seguido por lo disciplinar, luego lo ético, lo profesional, luego el conocimiento curricular, el conocimiento de gestión académica y la capacidad de autoevaluación.

4.2. Conceptualización

Como resultado de este proceso investigativo se logró establecer la conceptualización del constructo de docencia universitaria y del de competencia profesional docente, tal y como se detalla a continuación.

4.2.1. *El constructo de docencia universitaria*

Antes de concretar en una definición de docencia universitaria, se rescatan algunas percepciones recopiladas a lo interno de la Universidad en cuanto a la conceptualización de docencia, a partir de la consulta realizada a finales del año 2021 e inicios del 2022. A nivel general, cuando se considera la globalidad de las respuestas y sin detallar por área académica, los resultados demuestran que la docencia es conceptualizada más frecuentemente como transmisión de conocimientos y preparación para el ejercicio profesional, muy pocas respuestas apuntan hacia un ejercicio crítico o hacia el ejercicio de la investigación y la acción social. Las áreas académicas que más aportan en esta línea son las ciencias sociales y las básicas.

Con respecto a cuáles son los criterios que caracterizan a la docencia de la UCR, la mayoría de las opiniones rescatan el profesionalismo y compromiso, y aunque en menor frecuencia se menciona también que se trata de una docencia aplicada, práctica, experimental o vivencial, contextualizada y actualizada, con conciencia ética y con valores, con fundamento teórico disciplinar y con espíritu crítico-reflexiva. Mientras que, al responder acerca de las características idóneas o esperadas para la docencia de la UCR, se menciona con mayor frecuencia la contextualización y actualización, vuelve a mencionarse que sea aplicada, práctica, experiencial, vivencial, basada en problemas o en lo laboral, así como que sea ejercida con conciencia ética y valores (respeto, responsabilidad, empatía). Llama la atención también que, tanto en características actuales como idóneas, el que sea una docencia humanista no es mencionada con tanta frecuencia, pero es aún menos mencionada como característica idónea, y en este caso, el área que mayor aporta a esta mención es la de las ciencias sociales.

Ante tales resultados se puede concluir que existe una amplia diversidad con respecto al concepto de docencia. El profesorado, de una misma o de diferentes áreas académicas, no tiene una sola manera de definir docencia, sino que menciona diversos criterios para su entendimiento, pero los cuales no necesariamente son excluyentes por la multiplicidad de las respuestas. Cuando se consulta por las características ideales, se remite a una conceptualización más constructivista de la docencia, pues se mencionan nociones de teorías de aprendizaje más significativas, al indicar que la docencia debe ser más actualizada, contextualizada, aplicada, práctica, experiencial, vivencial, basada en problemas o en lo laboral.

Hay poca visualización de la investigación y de la acción social como actividades esenciales de la docencia, tanto en la conceptualización que hace el profesorado de la docencia, como en sus características actuales e idóneas. Hay que reconocer que, la consulta partió desde una perspectiva amplia de docencia que engloba tanto el acto de la enseñanza en el aula, como el de la investigación y la acción social, pero que posiblemente las personas encuestadas sólo pusieron énfasis en la labor de la enseñanza para responder.

Las respuestas en cuando a qué es docencia denotan poco acercamiento al estatuto orgánico o hacia los principios universitarios, pues el primer propósito establecido en el artículo 5 del Estatuto Orgánico refiere a “estimular la formación de una conciencia creativa y crítica” (UCR, 1974, p.2) y no tanto a la transmisión de conocimientos. Otro de los principios orientadores de la universidad, establecido en el Estatuto Orgánico corresponde a la excelencia académica, sin embargo, en las respuestas acerca de las características idóneas de la docencia, la calidad y la excelencia son poco mencionadas. En general, los resultados reflejan la poca precisión existente y compartida de manera colectiva en cuanto al modelo educativo de la UCR.

En consideración de las concepciones teóricas, del análisis de la consulta realizada y de la reflexión realizada a lo interno del Consejo Académico Asesor del CEA se conceptualiza qué es docencia, para qué se hace docencia universitaria y cómo debería ser la persona docente de la UCR, tal y como se presenta a continuación:

¿Qué es docencia universitaria?

La docencia universitaria es una actividad profesional que contempla un conjunto de relaciones, procesos y de formas de ser y de estar en el mundo académico (mediación pedagógica, investigación y acción social), que es dinámica, está sujeta a constantes cambios,

que implica conciencia sobre la manera de significar y de dar sentido a los fines y propósitos de la universidad en el desarrollo de una sociedad en todas sus dimensiones tanto humanas como ambientales y desde una prospectiva local, nacional y global.

¿Para qué se hace la docencia universitaria?

El objetivo de la docencia es promover las facultades fundamentales de pensamiento crítico, juicio y voluntad, así como las capacidades y habilidades tanto del estudiantado como del profesorado; con la finalidad de servir al desarrollo formativo, educativo y cultural de la población estudiantil, de la comunidad académica y de la sociedad costarricense.

¿Cómo debería ser la persona docente de la UCR?

La persona docente en la UCR se constituye en una de las facilitadoras del proceso formativo, que: cuenta con conocimiento de contenido; investiga, diseña y facilita posibilidades de creación y producción de conocimiento y de habilidades, en un ir y venir entre la acción, la reflexión y la actualización sobre aquellos elementos pedagógicos que mejor promueven el pensamiento reflexivo, creativo y crítico y asume una responsabilidad ética de su ejercicio, sabe ser docente, promueve la sana convivencia y el disfrute de interrelaciones dinámicas y de cooperación que permiten un aprendizaje individual, colectivo y colaborativo.

4.2.2. El constructo de competencia profesional docente

El proceso colaborativo de discusión y reflexión que se llevó a cabo a lo interno del Consejo Académico del CEA acordó en acoger la siguiente definición de competencia profesional docente y de sus dimensiones:

La competencia profesional docente es una estructura dinámica de saberes que habilitan a la persona para el ejercicio de la docencia universitaria. El proceso de desarrollo de la competencia profesional docente en la UCR está determinado por actitudes y valores humanistas e implica la articulación de conocimientos y habilidades que definen el desempeño de la persona docente en los ámbitos de la docencia, la investigación y la acción social, a fin de dar respuesta a las necesidades de la sociedad. La competencia profesional se manifiesta a través de una multiplicidad de desempeños docentes relacionados con el saber qué (dimensión disciplinar), saber cómo (dimensión pedagógica) y el saber ser (dimensión ética).

4.2.3. Dimensiones competenciales

Las dimensiones competenciales fueron analizadas y se configuraron en tres: la dimensión disciplinar, la pedagógica y la ética, las cuales, se desglosan en una serie de desempeños que permiten valorar una identidad docente que conlleva especialmente la reflexión sobre su práctica docente en la implementación de las prescripciones establecidas curricularmente. Se busca una identificación con la docencia que impulse a la evaluación de la propia práctica, donde el profesorado se coloca como objeto de estudio, se observa y se cuestiona sobre la forma en la que ejerce la docencia. Así los desempeños docentes estarán relacionados con las dimensiones que se considera que construyen esta identidad.

La dimensión disciplinar 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.

La dimensión pedagógica 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.

La dimensión ética se refiere al 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.

4.3. Comparación

Al comparar el concepto de docencia construido por el CEA versus la caracterización de una buena docencia encontrada en la literatura, se puede observar que, el dinamismo de la actividad profesional docente al que hace alusión la definición construida por el CEA aparece en términos de adaptabilidad, como parte del conocimiento pedagógico que mencionan autores como Cothran y Hodges (2008) y König et al. (2014). La definición también apunta a que la docencia de sentido a los fines y propósitos de la universidad, lo cual es rescatado en la literatura en la dimensión curricular. Además, enfoca en el desarrollo de la sociedad en los aspectos humanos y ambientales, que se relaciona con la dimensión ética propuesta por la literatura.

El constructo de docencia universitaria incorpora otros elementos que deberían caracterizar al profesorado de la UCR, detallados en la tabla 1, tales como conocimiento del

contenido, que es abordado en la literatura también; facilitación de posibilidades de conocimiento, que es discutido en la literatura en lo pedagógico; reflexión y actualización, que son mencionadas por los autores dentro de la gestión académica y de autoevaluación; responsabilidad ética, que también señala la literatura; y la sana convivencia, interrelaciones dinámicas y de cooperación que es abordada en la teoría por la categoría de lo socio interactivo. En la tabla 1 que se presenta a continuación se resume tal comparación.

Tabla 1. Comparación de dimensiones de docencia en la literatura consultada versus definición de docencia del CEA, UCR, 2023

Dimensiones de una buena docencia en la literatura	Aspectos presentes en la definición de docencia en el CEA
Lo pedagógico	Facilitación de posibilidades de conocimiento
Lo socio interactivo	Sana convivencia, interrelaciones dinámicas y de cooperación
Lo disciplinar	Conocimiento del contenido
Lo ético	Desarrollo de la sociedad, Responsabilidad ética
Lo curricular	Fines y propósitos de la UCR
Lo de gestión académica y autoevaluación	Reflexión y actualización

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Ahora bien, al comparar las categorías encontradas en la literatura consultada con las dimensiones competenciales docentes propuestas por el CEA en este documento, se puede notar que, todas las dimensiones de la literatura están contenidas en alguna de las dimensiones del CEA, pero al ser estas últimas más amplias incluyen a otras, como por ejemplo, la dimensión pedagógica propuesta por el CEA incluye lo pedagógico, lo socio interactivo y lo curricular; la ética incluye no solo aspectos éticos sino cuestiones de gestión académica y de autoevaluación; y la disciplinar incluye desempeños referidos a la experticia profesional, tal y como se puede detallar en la tabla 2.

Tabla 2. Comparación de dimensiones en la literatura consultada versus propuesta de dimensiones del CEA, UCR, 2023

Dimensiones de una buena docencia en la literatura	Propuesta de dimensiones competenciales docentes del CEA
Lo pedagógico, lo socio interactivo y lo curricular	Pedagógica
Lo disciplinar y la experticia profesional	Disciplinar
Lo ético y lo de gestión académica y autoevaluación	Ética

Fuente: Elaboración propia, 2023.

5. Conclusiones

En procura de la mejora constante y de la cultura por la excelencia en la UCR, esta investigación no solo aporta a la comprensión de estos criterios institucionales, sino a la comunidad académica internacional mediante un referente acerca de la conceptualización de docencia universitaria y de competencia profesional docente. Conceptualización que parte no solo del análisis bibliográfico, sino de la opinión, revisión y discusión de un gran número de personas que ejercen la docencia o que trabajan en el sector académico universitario.

Tal conceptualización toma en consideración las condiciones contextuales, por lo que se concluye que corresponde a una versión actualizada y pertinente a las necesidades de docencia del entorno. Pero el aporte es aún mayor, porque mediante la comparación de la teoría con la construcción realizada en el proceso de investigación se logra definir la amplitud de las definiciones, así como el soporte que apoya al conocimiento empírico, experiencial o práctico de las concepciones de docencia, competencia profesional docente y de las dimensiones que la componen.

Además, se concluye que la definición construida para docencia universitaria abarca, según la literatura consultada, los aspectos que son esenciales para una buena docencia o para una docencia de excelencia. Por lo tanto, se recomienda que el CEA la considere como parte de la fundamentación teórica con la que cuenta hasta el momento para determinar su modelo de evaluación docente y desarrollar sus instrumentos y estrategias evaluativas.

También se concluye que la competencia profesional docente en la UCR debe ser constituida por tres dimensiones: la pedagógica, que se refiere al saber qué y al saber cómo de la práctica educativa; la disciplinar, que se refiere al saber qué del contenido o de la materia y al saber cómo aplicar la disciplina; y la ética que se refiere al saber ser de la persona docente. Estas son dimensiones que cuentan con respaldo teórico y se recomienda utilizarlas en una eventual reconfiguración de instrumentos de evaluación o en la creación de otras estrategias y mecanismos de evaluación del desempeño docente. Sin embargo, la amplitud de las dimensiones competenciales definidas crea la necesidad de seguir trabajando en el desglose de cada dimensión, de manera que se recomienda al CEA operacionalizar las dimensiones, es decir, establecer definiciones para las subdimensiones que las componen; así como, valorar el establecimiento de otro nivel de operacionalización para cada subdimensión.

Una vez operacionalizadas las dimensiones de la competencia profesional docente, se recomienda proceder a la actualización de desempeños que involucra cada una de las dimensiones, con el fin de utilizarlas como base para el perfil profesional del profesorado de la

UCR tanto en su ejercicio de mediación pedagógica, como en el de investigación y el de acción social.

Las reflexiones, avances, metodologías y mecanismos desarrollados en el campo de la evaluación, década tras década, han ido contribuyendo a la consolidación de una cultura evaluativa. Este proceder debe incentivar a la actual comunidad universitaria a seguir formulando, cuestionando y creando nuevas y mejores maneras de desarrollar la cultura de calidad, según sea el contexto institucional, nacional e internacional. Además, para el fortalecimiento del proceso de evaluación del desempeño docente se requiere una actualización constante, por lo que se recomienda utilizar los constructos de docencia universitaria y las dimensiones competenciales antes expuestas para continuar con la construcción de una nueva propuesta de instrumentos de evaluación, así como con su debido sometimiento a pruebas que aseguren su validez y confiabilidad.

El estudio no abarcó a un porcentaje alto del profesorado de la Universidad, por lo que la consulta de opinión arroja resultados limitados al número de personas docentes que se interesó o que logró contestar. Tales resultados no se pueden generalizar ni son representativos. Esto se considera una limitación de la investigación, aunque, por otro lado, es un indicador que revela ya sea el nivel de conocimiento o de afinidad por la temática, y esto aportó a la discusión grupal que se hizo a lo interno del Consejo Académico del CEA y le dio mayor profundidad al análisis grupal.

Se considera como otra limitación que la propuesta no abarque mayor desarrollo en cuanto a cómo se conforman las dimensiones competenciales y en qué desempeños se pueden desagregar, por lo que, se recomienda seguir trabajando en la definición de niveles más específicos de conceptualización, para generar un marco que logre caracterizar todo un perfil competencial docente universitario.

Referencias

- Albrahim, Fatimah A. (2020). Online Teaching Skills and Competencies. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(1), 9–20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1239983>
- American Psychological Association. (2015). *Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning*. American Psychological Association. <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>

- Arancibia C., Violeta., Herrera P., Paulina. y Strasser S., Katherine. (2008). *Manual de psicología educacional* (6ª ed.). Universidad Católica de Chile. <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/manual-de-psicologc3ada-educacional-arancibia-v-herrera-p-strasser-k.pdf>
- Arevana Gaete, Margarita y Garín Saillán, Joaquín. (2021). Evaluación del desempeño docente: una mirada desde las agencias acreditadoras. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 25(1), 297-317. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8302>
- Bain, Ken. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universidad de Valencia. [https://www.academia.edu/8601238/LO_QUE_HACEN_LOS_MEJORES_PROFESORES_UNIVERSITARIOS Libro completo](https://www.academia.edu/8601238/LO_QUE_HACEN_LOS_MEJORES_PROFESORES_UNIVERSITARIOS_Libro_completo)
- Ben-Peretz, Miriam. (2011). Teacher Knowledge: What Is It? How Do We Uncover It? What Are Its Implications for Schooling? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(1), 3–9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ906403>
- Bozu, Zoia. y Canto, Pedro José. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87–97. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Budwig, Nancy. y Achu Johnson, Alexander. (2020). A Transdisciplinary Approach to Student Learning and Development in University Settings. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.576250>
- Calkins, Susanna. y Light, Gregory. (2009). University teaching. En: T.L. Good (Ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook*. Sage. <https://www.researchgate.net/publication/231557117>
- Centro de Evaluación Académica. (2017). *Diagnóstico de la evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica*. <http://vd.ucr.ac.cr/documento/diagnostico-evaluacion-docente/>
- Centro de Evaluación Académica. (2019). *Propuesta de recategorización del perfil competencial del profesorado de la UCR* [Manuscrito inédito].
- Chavarría, María Celina. (1982). *Apuntes para una metodología en la evaluación docente: el caso de la Universidad de Costa Rica*. Centro de Evaluación Académica. [Manuscrito inédito].
- Chavarría, María Celina. y Barahona C., Marcela. (1983). *Parámetros del desempeño docente de los profesores de la Universidad de Costa Rica*. Centro de Evaluación Académica. [Manuscrito inédito].

- Chavarría González, María Celina. y Castillo Ortiz, Eduardo. (1991). *Estructura y dinámica de la evaluación docente: análisis conceptual y metodológico*. Centro de Evaluación Académica. [Manuscrito inédito].
- Chavarría González, María Celina., Castillo Ortiz, Eduardo. y Cox Alvarado, Alexander. (1988). *Criterios cualitativos de evaluación docente: estudio técnico*. Centro de Evaluación Académica. [Manuscrito inédito].
- Chaves Zambrano, Zully. y Sandí Araya, Katherine. (2022). *Estadísticas del personal universitario 2016-2020*. CONARE-OPES. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8362>
- Consejo Nacional de Rectores. (2020). *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal: PLANES 2021-2025*. CONARE-OPES. <http://hdl.handle.net/20.500.12337/8034>
- Cothran, Donetta J. y Hodges Kulinna, Pamela. (2008). Teachers' Knowledge About and Use of Teaching Models. *The physical educator*. https://www.researchgate.net/publication/236150827_Teachers'_knowledge_about_and_use_of_teaching_models
- Cox, Suzy. y Graham, Charles R. (2009). Diagramming TPACK in Practice: Using an Elaborated Model of the TPACK Framework to Analyze and Depict Teacher Knowledge. *TechTrends*, 53(5), 60–69. <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0327-1>
- Del Vecchio, Janina. y Chavarría, María Celina. (1980). *Modelo para la elaboración y validación de instrumentos de evaluación docente*. Centro de evaluación académica. [Manuscrito inédito].
- Díaz Barriga, Ángel. y Jiménez Vásquez, Mariela. (2020). Evaluación del desempeño docente en educación básica: de la revalorización a la vulnerabilidad de la profesión docente. En Ángel, Díaz Barriga (Coord.), *La evaluación del desempeño docente propuestas y contradicciones*. UNAM. México.
- Demuth, Patricia Belén. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista Del Instituto de Investigaciones en Educación*, (2), 29-46. <https://doi.org/10.30972/riie.023699>
- Esquivel, Juan Manuel. y Gurdíán, Alicia. (1977). *Elaboración y validación de los instrumentos de evaluación docente de la Universidad de Costa Rica*. [Manuscrito inédito].
- Galaz Ruiz, Alberto., Jiménez Vásquez, Mariela. y Díaz Barriga, Ángel. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles educativos*, 41(163), 177-198. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100177
- García, José. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Comp.), *Evaluación de la docencia* (pp. 41-62). Paidó. <https://bit.ly/2HFMvoW>

- García Garduño, José. (2020). Cómo diseñar un modelo de evaluación docente basado en estándares: lecciones de Australia. En Ángel, Díaz Barriga (Coord.), *La evaluación del desempeño docente propuestas y contradicciones*. UNAM. México.
- Gideonse, Hendrik. (1982). The Necessary Revolution in Teacher Education. *The Phi Delta Kappan*, 64(1), 15-18. <http://www.jstor.org/stable/20386544>
- Gómez, María Victoria. (2018). La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente. *Voces de la educación*, 3(5), 91-103. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/95>
- Goodwin, A. Lin. y Kosnik, Clare. (2013). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334-346. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.813766>
- Hativa, Nira., Barak, Rachel. y Simhi, Ety. (2009). Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies. *The Journal of Higher Education*, 72(6),699-729. <https://www.jstor.org/stable/2672900?origin=crossref>
- Kikut Valverde, Lorena. (2001). *Categorías de evaluación dadas por los estudiantes para ser consideradas en la Evaluación del desempeño docente*. [Manuscrito inédito].
- Kikut Valverde, Lorena. (2002). *Exploración de confiabilidad y validez del cuestionario de Evaluación Docente*. [Manuscrito inédito].
- Kinyaduka, Bryson., Kalimasi, Perpetua. y Heikkinen, Anja. (2019). Implemented Instructional Models in Tanzania: Experiences from Selected Higher Education Institutions. *American Journal of Education and Learning*, 4(1), 84-97. <https://doi.org/10.20448/804.4.1.84.97>
- König, Johannes., Blömeke, Sigrid., Klein, Patricia., Suhl, Ute., Busse, Andreas. y Kaiser, Gabriele. (2014). Is teachers' general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 38, 76–88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.004>
- La Gaceta Universitaria. (2022). *Universidad de Costa Rica. Acuerdos de la Asamblea Colegiada Representativa, aprobados en sesión n.º 149, publicada en el Alcance La Gaceta Universitaria 41-2022 del 31/08/2022*.
- López, Ernesto. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Profesorado Revista de Currículum* 20(1), 311-322. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>
- Marum-Espinosa, Elia., Robles, María Lucila., Villaseñor, María Guadalupe., Cisneros Lidia., Hernández, Ada Aranzazú., Sandoval, Aurelio., Chavarín, Patricia Margarita. y Mota, Margarita. (2006). *Glosario de Términos para la Calidad y la Innovación de la Educación Superior de la Educación Superior*. Universidad de Guadalajara. <https://bit.ly/3MWfUtr>

- Navarro Corona, Claudia. y Ramírez Montoya, María. (2018). Mapeo sistemático de la literatura sobre evaluación docente (2013-2017). *Educação e Pesquisa*, 44, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844185677>
- Pekkarinen, Virve., Hirsto, Laura. y Nevgi, Anne (2020). Ideal vs. experienced: University teachers' perceptions of a good university teacher and their experienced pedagogical competency. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(1), 13-30. <http://hdl.handle.net/10138/318783>
- Pérez, Javier. (2012). Competencias laborales: Remozamiento del concepto, método para valorarlas, medirlas y caracterizar a las personas. *Revista avanzada científica*, 15(1), 74-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3920458>
- Ponte, Petra., Ax, Jan., Douwe, Beijaard. y Wubbels, Theo. (2004). Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 571-588. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.003>
- Rodríguez, Juanita. y Alamilla, Pedro. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129>
- Ruiz, Esteban Alberto. (2021). Análisis cuantitativo de la evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42425>
- Runge, Andrés Klaus. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario educativo*, 27(62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Serrano, Rocío., Amor, María Isabel., Guzmán, Ángel. y Guerrero-Casado, José. (2018). Validation of an Instrument to Evaluate the Development of University Teaching Competences in Ecuador. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(1), 19-36. <https://doi.org/10.1177/1538192718765076>
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>
- Shulman, Lee S. (1987). Conocimiento y docencia: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*, 9(2), 1-23. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Solano, Adriana. y Kikut, Lorena. (2020). *Características del profesorado que impactan la valoración estudiantil del desempeño docente*. [Manuscrito inédito]. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/81580>
- Solar, Inés. y Díaz, Claudio. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad de la educación*, 30, 207-232. <https://bit.ly/3sPNJ8T>

- Tawalbeh, Tha'er Issa. y Mahmoud, Nasrah. (2014). Investigation of Teaching Competencies to Enhance Students' EFL Learning at Taif University. *International Education Studies*, 7(11), 84-96. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n11p84>
- Tigelaar, Dineke., Dolmans, Diana., Wolfhagen, Ineke. y Vleuten, Cees Van der. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48(2), 253–268. <https://doi.org/10.1023/b:high.0000034318.74275.e4>
- Torres, Rosa María. (2004). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*, 47. <https://doi.org/10.17227/01203916.5512>
- 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. (2020). *Resolución VD-11401-2020*. <http://vd.ucr.ac.cr/documento/resolucion-vd-11401-2020/>
- Vargas, Alicia (2001). *La cultura evaluativa en la Universidad de Costa Rica, su construcción desde la evaluación docente* [Tesis de doctorado sin publicar]. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Vargas Porras, Alicia. y Calderón Laguna, María Lourdes. (2005). Consideraciones para una evaluación docente en la Universidad de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5(Especial), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v5i4.9187>
- Wolff, Charlotte., Jarodzka, Halszka., and Boshuizen, Henny. (2020). Classroom Management Scripts: a Theoretical Model Contrasting Expert and Novice Teachers' Knowledge and Awareness of Classroom Events. *Educational Psychology Review*, 33. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0>
- Zamora Serrano, Evelyn. (2021a). La evaluación del desempeño docente por cuestionarios en la universidad, su legitimidad según la literatura y requerimientos para que sea efectiva. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46221>
- Zamora Serrano, Evelyn. (2021b). *Propuesta de fortalecimiento de la evaluación docente en la Universidad de Costa Rica*. [Manuscrito inédito].
- Zamora Serrano, Evelyn. y Kikut Valverde, Lorena. (2022). La experiencia de virtualización de cursos en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 13(especial), 38-65. <https://doi.org/10.22458/caes.v13i2.4485>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

