

La evaluación integral y alternativa en la Sede de Occidente a partir de procesos de investigación-acción

Alicia Alfaro Valverde*

Maynor Badilla Vargas**

Recepción: 6 de febrero de 2009

Aprobación: 3 de diciembre de 2010

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo fundamental plantear algunas reflexiones relacionadas con el proceso de evaluación de los cursos y del desempeño de los profesores en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. En este sentido, se propone la investigación-acción, como una opción metodológica, sobre la cual se puede cimentar el sistema de evaluación existente, que conduzca al logro de objetivos y resultados, más que a propósitos, mediante la implementación de una serie de modalidades, tipos e instrumentos de evaluación, que se ajusten a las necesidades y particularidades de cada curso. Para ello, en el campo de la evaluación, urge el desarrollo de un trabajo más interdisciplinario, integral y alternativo, con el concurso activo y decidido de docentes, estudiantes y autoridades, bajo la perspectiva de la investigación permanente.

Palabras claves: Evaluación, educación, universidad, proceso, desempeño, docente e investigación-acción.

Abstract

The following article has as its main purpose to present some reflections related to evaluation process of courses and professors' performance at Sede de Occidente, University of Costa Rica. In this sense, action research-action as a methodological option is proposed as the basis of the current evaluation system, in order to achieve more objectives and results than purposes, all this by means of implementing a series of modalities, types and evaluation instruments that will fit needs and particularities of every course. In order to reach this in the evaluation field, the development of interdisciplinary, holistic and alternative work is required, with the active and decided participation of professors, students and university authorities under the perspective of permanent investigation.

Key words: Evaluation, education, university, performance, teacher, research-action.

* Profesora Asociada e investigadora de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. [aalfaro@so.ucr.ac.cr]

** Profesor e investigador de la Sede de Occidente y del Centro de Investigaciones Históricas de América Central (CIHAC), ambos de la Universidad de Costa Rica [mbadilla@so.ucr.ac.cr]

Introducción

Una de las preocupaciones que se presentan en la actualidad en la Sede de Occidente, es la forma en que se están evaluando los cursos, así como el desempeño de los docentes que los imparten. Dicha preocupación está siendo atendida por medio de un instrumento que se aplica a los estudiantes para que evalúen el trabajo de los profesores y el curso que se está desarrollando.

Con el afán de mejorar dicho proceso, los docentes han externado una serie de críticas, las cuales, requieren atención. Dichas críticas están asociadas con la estructura del instrumento que se ha venido utilizando, su contenido, con la forma en que se aplica en las aulas y la necesidad de implementar un proceso de realimentación, a partir de los resultados.

Por la relevancia que tiene la evaluación de los cursos y del trabajo docente, se considera de gran utilidad que se estén evaluando los cursos y los profesores; pero esta responsabilidad debe visualizarse como un proceso formativo, integral y alternativo.

Con base en lo arriba expuesto, una alternativa que ayudaría a modificar la evaluación que se está aplicando en la Sede, podría ser considerar la evaluación como un proceso de investigación-acción¹, que incorpore una serie de elementos, antes de emitir un criterio, eso significa que se puede utilizar una evaluación alternativa, complementaria al instrumento que se está aplicando, para implementar herramientas y metodologías diversas, que conduzcan al logro de objetivos y resultados, más que a propósitos.

La investigación-acción² permitirá, mediante diagnósticos de entrada, observación participante, análisis FODA³, entrevistas a profundidad y la aplicación de herramientas

¹Existen diversas formas de concebir el proceso de investigación- acción: Sin embargo, la conceptualización más generalizada es entender dicho proceso como una espiral sucesiva de ciclos constituidos por varios pasos o momentos. El proceso de investigación- acción se caracteriza fundamentalmente por su carácter cíclico, su flexibilidad e interactividad en todas las etapas o pasos del ciclo. Este modelo de espiral de ciclos consta de cuatro etapas: 1) Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica. 2) Formular estrategias de acción para resolver el problema. 3) Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Comprobar hipótesis. 4) El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción". (Paz Sandín, 2003:167).

² Autores como Elliott (1993), citado por Paz Sandín (2003), plantean que: "La investigación- acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la práctica educativa. Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma. Justamente, el objetivo prioritario de la investigación- acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él"... Además, es importante destacar que en el campo de la investigación- acción no existe un marco ideológico único o exclusivo, sino que hay una amplia gama de "lenguajes epistemológicos en los que se pueden fundamentar sus prácticas, la mayoría coincide en situarla en los paradigmas interpretativo y críticos" (p.161). Esta misma autora detalla una serie de rasgos clave, característicos de este tipo de investigación; entre ellos destaca que la investigación- acción: "implica la transformación y mejora de una realidad educativa y/o social; parte de la práctica, de problemas prácticos; es una investigación que implica la colaboración de las personas; implica una reflexión sistemática de la acción; se realiza por las personas implicadas en la práctica que se investiga; el elemento de la formación es esencial y fundamental en el proceso de investigación- acción y el proceso de investigación- acción se define o se caracteriza como una espiral de cambio" (Paz Sandín, 2003:164).

etnográficas, entre otras, considerar la evaluación como proceso y el resultado de la suma de una serie de elementos que de una u otra forma, están interrelacionados.

Lo anterior podría llevarse a la práctica mediante el desarrollo en la Sede de Occidente de proyectos de investigación-acción, debidamente inscritos en la Vicerrectoría de Investigación, con la participación de profesionales de distintas disciplinas: pedagogos, curriculistas, psicólogos, especialistas en estadística, filólogos, entre otros.

Uno de los resultados que se espera de este proyecto es la puesta en marcha de una serie de modalidades, tipos e instrumentos de evaluación que se ajusten a las necesidades y particularidades de cada curso.

No cabe duda que el proceso de evaluación que se aplica en la Sede de Occidente, es valioso y constituye una oportunidad para crecer académicamente; sin embargo, con el objetivo de fortalecerlo, se plantean recomendaciones que podrían contribuir con este proyecto evaluativo.

A continuación se describe cada una de ellas:

- La evaluación debe ser un proceso formativo y no limitarse únicamente, a la aplicación de un instrumento de índole sumativo que completan los estudiantes.

- Debe ser aplicada de manera formal y reservada, por conocedores de la materia, siguiendo para tal efecto diversas condiciones, entre ellas: los instrumentos de evaluación requieren ser aplicados por personas que hayan tenido entrenamiento en este ámbito, pues se recomienda guardar la privacidad del proceso, los instrumentos se entregan en sobres membretados, con los datos del curso y del profesor que imparte dicha materia. El sobre debe contener los instrumentos por aplicar y un acta que requiere ser completada con datos e información diversa, por parte del responsable de aplicar el instrumento. (Ver anexos 1a y 1b).

En la Sede de Occidente se han venido evaluando los cursos, y como consecuencia, a los docentes que los imparten, situación que ha suscitado comentarios de diversa índole, malestar y expresiones positivas, en torno al proyecto evaluativo que se desarrolla.

Otra de las inquietudes que externan los docentes, es la concepción de la evaluación que se logra interpretar una vez que se aplica el instrumento, por cuanto se está utilizando el mismo para evaluar los diferentes cursos y a los docentes por igual. Esta es una de las críticas que se le

³ El análisis [FODA](#) es una herramienta que permite conformar un cuadro de la situación actual de [la empresa](#) u [organización](#), permitiendo de esta manera obtener un [diagnóstico](#) preciso que permita en [función](#) de ello tomar decisiones acordes con los [objetivos](#) y [políticas](#) formulados. El término FODA es una sigla conformada por las primeras letras de las palabras Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas. De entre estas cuatro [variables](#), tanto fortalezas como debilidades son internas de la organización, por lo que es posible actuar directamente sobre ellas. En [cambio](#) las oportunidades y las amenazas son externas, por lo que en general resulta muy difícil [poder](#) modificarlas.

hace a la evaluación, pues de acuerdo con algunos de sus teóricos, tales como: Álvarez (2001), Castillo (2002), Flores (1999), Coll (1999), Condemarín (2000), De Camilloni (1998), Lemus (1974), Lafourcade (1972), entre otros, la evaluación no debería ser unidireccional y guiada por la aplicación de un instrumento, pues ésta, como proceso, debe reunir los criterios de los diferentes actores que participan en la labor educativa. En la Sede de Occidente, se le entrega a los profesores un documento que contiene los resultados de la evaluación que hicieron los estudiantes, pero las preguntas que convendría hacer es: ¿Cuál es la efectividad de contar con las apreciaciones de los estudiantes?, y, ¿por qué no tienen los profesores la oportunidad de autoevaluarse, de ser evaluado por la autoridad inmediata y de evaluar a los estudiantes, más allá de los rubros que establece el curso que imparte?⁴

De ahí que, la evaluación debe ser un proceso riguroso, enmarcado dentro del desarrollo de la pedagogía crítica⁵ y no tradicional⁶, pues está determinado por una serie de normas, parámetros y cuidados que se requieren para dar mayor credibilidad a los procesos evaluativos.

⁴ La credibilidad de la información que indican los estudiantes va a estar determinada por una serie de factores, entre ellos: las circunstancias que pueden mediar el día de la aplicación, por ejemplo, que el instrumento se someta a la consideración de los estudiantes cuando acaban de concluir con una prueba, después de haber discutido con el profesor, el ser influenciados por el entrevistador, el temor que le puedan tener a un profesor, o el poseer un mal criterio del docente, entre otros.

⁵ De acuerdo con el pensamiento de Giroux (1999), la pedagogía crítica busca la generación de conocimiento nuevo, mediante procesos de trabajo interdisciplinario. Además, este autor insiste en la creación de proyectos educativos más globalizantes e integradores, los cuales deben responder a la equidad, de acuerdo con el género, los grupos étnicos, los sectores de la población, entre otros.

En la obra de Giroux existe un fuerte apego a la diversidad cultural, sin menoscabar la cultura popular y la incorporación de los espacios locales y regionales.

Según Vadillo (2004), Giroux "...constituye asimismo una de las figuras más importantes asociadas con la teoría crítica en educación". Dicho autor publicó en 1981, el libro: *Cultura y la ideología, proceso de la escolarización*. Para Giroux, "las escuelas deben ser conceptualizadas como un recurso comunitario....La escuela puede ser un sitio donde se define a los alumnos sus responsabilidades como ciudadanos" (p.56).

Para Paolo Freire, la Pedagogía Crítica tiene significado en la medida que le permite a los educadores y estudiantes tomar conciencia de las situaciones personales que se les presentan y de la realidad de la sociedad actual con sus contradicciones y conflictos sin perder de vista las diferentes perspectivas.

Freire hace énfasis en la necesidad de implementar cambios significativos que generaran "...una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política cuya característica primordial sería la profundidad en la interpretación de los problemas". La insistencia en "el diálogo y no en la polémica", también son temas de relevancia para este pedagogo (Freire, 1970: 67-68). Además, se preocupa por investigar y escribir acerca de reconocer a los seres humanos como tales y no como "vasijas donde se deposita el conocimiento", con ello pretendía valorar a los educandos como personas capaces de crear, criticar, discutir, dialogar, enfrentar y ser portadores de cambios. Su mayor preocupación se centró no solo en la pedagogía, sino también en la didáctica, pues encontraba que ésta solo era una herramienta útil, pero nunca un proceso capaz de romper con las lecciones magistrales, donde el educador es dueño del conocimiento y por ello se le respeta.

⁶ "La didáctica tradicional celebra tendenciosamente la hegemonía del profesor y del libro de texto en los procesos de alfabetización escolar: reconocidos depositarios de una cultura consagrada e inoxidable, encerrada en "celdas" disciplinarias. En la lección tradicional la lección magistral, que resume oralmente lo que se encuentra escrito en el libro de texto, tiene una presencia difusa, totalizadora. Una presencia muy negativa para los procesos educativos de la clase, porque lleva a la radical escisión entre el momento de la enseñanza y el del aprendizaje, entre el saber y el saber pensar, entre el decir y el hacer, entre el esfuerzo y el placer" (Frabboni, 2002: 154).

Según Frabboni (2004), "la didáctica tradicional pone de relieve el momento heterocéntrico del proceso educativo y los estándares de una cultura predeterminada y dirigida solo por el educador" (p.157).

La investigación acción: una propuesta de evaluación integral y alternativa

¿Qué significa evaluar?

En relación con este término se plantean muchas respuestas; pero se precisará una que aglutina los diversos elementos curriculares que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación puede visualizarse desde diferentes perspectivas, existen autores que hacen referencia a ésta, como aquellas acciones que permiten verificar el alcance de los logros obtenidos en las diferentes etapas del planeamiento didáctico. La evaluación, considerada de este modo, es una práctica para prever y verificar el alcance de resultados, en función del desarrollo cognoscitivo, afectivo y psicomotriz de los estudiantes.

Frabboni (2002), se refiere a la identidad teórica de la evaluación, dejando “claro” que para entender qué se entenderá por evaluación existen aspectos peculiares que la caracterizan, en el cuadro siguiente aparece una síntesis de este planteamiento.

Cuadro 1

Aspectos peculiares que caracterizan la evaluación, según Frabboni (2002)

Aspectos	Especificaciones
Procedimiento eco sistémico	“Acercamiento que apunta a evaluar la totalidad de los factores que determinan el rendimiento escolar: la organización escolar, la arquitectura curricular y los procesos cognitivos comprobables de cada alumno, es decir, los conocimientos disciplinares y los meta conocimientos interdisciplinares”.
Relación de interdependencia con la programación	“Existe la necesidad de planificar los procedimientos de evaluación: al inicio es necesario conocer exactamente la situación en la que se va a operar; después, es necesario un control continuo de los procesos vigentes para aportar las oportunas correcciones y adaptaciones a situaciones estrechamente cambiantes y en transformación finalmente, es necesario dotarse de instrumentos para una evaluación final de todo itinerario” .
	“La evaluación predictiva constituye la primera etapa de comprobación del punto de partida. Este tipo de evaluación debe efectuar un reconocimiento del estado de las estructuras y os servicios de que dispone el centro educativo”. “La evaluación formativa corresponde con el transcurso del

<p>Lo inicial, lo predictivo, lo formativo y lo sumativo⁷</p>	<p>itinerario didáctico, y se propone comprobar el nivel cualitativo alcanzado tanto por el binomio currículo-alumnos, como por el binomio organización escolar- alumnos”.</p> <p>“La evaluación sumativa se redacta al final del itinerario didáctico, y sirve para comprobar la adquisición, por parte del alumno, de las competencias-conocimientos cognitivos, y la eficacia formativa de los múltiples procedimientos didácticos: programación, continuidad, clase, interclase, individualización, disciplinariedad, interdisciplinariedad, unidad didáctica, proyecto didáctico”.</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia, a partir de: Frabboni, Franco. (2002). *El libro de la Pedagogía y la didáctica: III. La Pedagogía y la Didáctica*. España. Editorial Popular. pp. 238-241.

Cuando se lee acerca de la evaluación, con frecuencia se hace alusión a la pertinencia y necesidad de valorar a los seres que aprenden, como personas integrales que requieren de realimentación en las diferentes etapas de su desarrollo personal y social.

La evaluación se fundamenta en el ejercicio de prácticas efectivas que conduzcan a determinar con precisión la aplicabilidad de métodos, técnicas e instrumentos evaluativos, vinculados con el pensamiento lógico y psicológico de los educandos. Además, incorporar las particularidades de las personas que siguen procesos de adecuación curricular. Por ello, se plantea la necesidad de considerar la evaluación desde lo diagnóstico, formativo y sumativo.

La evaluación *diagnóstica* se basa, principalmente, en el desarrollo de experiencias previas a la planificación o programación de los procesos educativos; sin embargo, los docentes siempre llevan a cabo diagnósticos, por cuanto la evaluación responde a procesos de investigación educativa en el aula y fuera de ella. Gracias a esto, se puede determinar el progreso de los estudiantes, devolverse en caso de que los contenidos no sean comprendidos, o seguir y dar paso a nuevas estrategias de enseñanza.

Este tipo de evaluación se constituye en una herramienta altamente necesaria para prever situaciones de riesgo, valorar oportunidades y los cuidados que se deben tener para promover procesos centrados en la realidad de los estudiantes.

No se justifica un planeamiento didáctico, sin una evaluación diagnóstica, pues resulta irresponsable planear para personas que se desconocen a nivel emocional, cognitivo y

⁷ Acerca de los tres tipos de evaluación se ampliará más adelante. La evaluación predictiva equivale a decir evaluación diagnóstica.

psicomotriz. También no es oportuno planificar dejando de lado las necesidades particulares de los educandos. Por ejemplo: emocionales, socio económicas, culturales y de adecuación curricular.

La evaluación diagnóstica comulga excelentemente con los aprendizajes significativos y la didáctica problematizadora⁸, debido a que éstos parten de las experiencias previas de los educandos y del contexto socio cultural donde se desenvuelven. Por ello, no debe perderse de vista el conocimiento previo de los niños y adolescentes y los diferentes estilos de aprendizaje de cada estudiante, por cuanto todos son personas con necesidades y particularidades propias.

Esta evaluación es el antecedente inmediato para desarrollar los otros tipos de evaluación, pues se requiere del conocimiento de las personas y del entorno en el que se trabaja, para hacer valoraciones y encontrar la manera adecuada para reconocer los vacíos de los estudiantes y sus fortalezas, en cuanto a la formación obtenida hasta ese momento, ya sea por sistemas escolarizados o por la adquisición de aprendizajes abiertos, correlacionados, dialógicos, por descubrimiento y activos.

La evaluación *formativa*, por su parte, responde en gran medida a las particularidades de los estudiantes, a sus valoraciones, actitudes, principios y hábitos. Se desarrolla durante todo el proceso educativo, dentro y fuera del aula, está dirigida más a procesos de carácter cualitativo que a variables cuantitativas, por ello se enmarca muchas veces dentro del "*currículo oculto*". De tal manera que se recomienda a los docentes trabajar en función de preguntas problematizadoras, análisis de descriptores, resolución de problemas, estudios de caso, triangulaciones, historias de vida, historias clínicas, observaciones directas, observaciones participantes, entrevistas, entre otras estrategias.

Este tipo de evaluación no necesariamente se explicita en el planeamiento, por el contrario, se desarrolla de manera implícita. Por esta razón, los docentes no deben olvidar que esta evaluación es responsabilidad directa de cada docente y que está estrechamente vinculada con patrones éticos, morales, de conducta y comportamiento. Para tal efecto, el sistema educativo nacional establece una serie de herramientas que están estipuladas dentro del trabajo cotidiano, extra clase y lo relativo a aspectos disciplinarios.

⁸ "La didáctica problematizadora se ocupa de las razones del sujeto que aprende, es decir, de la "naturaleza" del alumno, y le añade las razones de los objetos de aprendizaje, es decir, la "cultura" de la humanidad...Solo una didáctica problematizadora es capaz de recibir- dialectizar-valorizar las aportaciones más significativas de la tradición pedagógica y de la experimentación metodológica avanzada. Este tipo de didáctica opera tanto en el plano teórico como en el práctico" (Frabboni, 2004: 158-159).

Esta evaluación es de carácter continuo, se aplica mediante procedimientos formales e informales, pues depende más de los criterios de los profesores, que de pruebas o instrumentos estandarizados. En este tipo de evaluación no interesan tanto los niveles del rendimiento, el éxito o el fracaso, variables que sí son vitales en la evaluación sumativa, por el contrario, la evaluación formativa no busca crear jerarquías ni procesos de selección, en realidad, le interesa la forma en que está aprendiendo el estudiante y no lo que ha aprendido. Busca el fortalecimiento del desarrollo de aprendizajes por competencias⁹.

La evaluación *sumativa* responde a patrones ya establecidos por las entidades de educación a nivel nacional. Es reconocida por medio de las pruebas estandarizadas y otras técnicas y recursos que conducen a medir el logro alcanzado por los estudiantes. Existen gran variedad de instrumentos y estrategias de evaluación sumativa, entre ellos: crucigramas, palabragramas, cuestionarios, ejercicios de comprensión, dictados, tareas, asignaciones, trabajos de investigación, entre otras. También pruebas como: baterías educativas (exámenes, comprobaciones de lectura, pruebas cortas), pruebas psicosométricas, como los tests, los sociogramas, entre otros, pruebas fonéticas y fonológicas, pruebas orales.

Esta evaluación es altamente selectiva y a veces discriminatoria, pues se vuelve subjetiva y en la mayoría de los casos, es producto del criterio de los profesores, debido a que se valora como control.

De acuerdo con Gimeno (2002), la evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar que cumple con múltiples funciones y responde a condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. Este mismo autor se refiere a la evaluación informal y formal agregando que muchas de las evaluaciones cotidianas que realizan los profesores, no se ven reflejadas en un registro, en porcentajes y notas.

En la actualidad, la evaluación ha “*tomado*” un carácter holístico e integrador, pretendiendo con ello abarcar cantidad de conocimientos, acerca de la personalidad de los estudiantes. Esto ha llevado a la evaluación a convertirse en un proceso más complejo y de cuidado, prueba de ello son las evaluaciones para estudiantes que presentan adecuación curricular, en diferentes órdenes.

⁹El término competencia incluye conocimiento, habilidades, aptitudes, rasgos, actitudes, motivos, conductas” (Vadillo, 2004:101). El enfoque por competencias tiene una perspectiva holística sustentada con el diálogo entre las personas y los diferentes equipos de trabajo. Con ello rompe con los esquemas tradicionales y academicistas.

La propuesta de una evaluación alternativa responde, en gran medida, a abandonar la evaluación tradicional, por cuanto en esta visión, la tendencia es evaluar siempre con intención de corregir, penalizar, sancionar, calificar, entre otros. Al respecto, Álvarez (2001), plantea:

“Necesitamos recuperar el sentido positivo de la evaluación educativa y enfrentarnos a ella tomándola como actividad que invita a seguir aprendiendo. Necesitamos acercarnos a ella con una actitud constructiva y convertirla siempre y en todos los casos en un modo de aprendizaje, en parte del aprendizaje. Así podrá actuar al servicio de la práctica docente” (p.60).

Este mismo autor insiste en que la evaluación debe estar al servicio de mejorar la práctica de formación y esto se puede lograr cuando los procesos evaluativos se dan de manera simultánea con el aprendizaje.

¿Pero qué características posee un sistema de evaluación alternativo? Según (Álvarez, 2001), lo alternativo radica en: visualizar la evaluación como formación y como un proceso dinámico, horizontal, participativo, democrático, continuo, flexible y con equidad.

Como complemento, a lo anterior, Santamaría (2006), indica que la evaluación alternativa se antepone a la evaluación tradicional por:

- Considerar la evaluación y el aprendizaje de manera conjunta, pues atiende la globalización de los contenidos.
- Valorizar el desarrollo de una enseñanza que conduzca a la comprensión y participación.
- Ser un proceso integrado a la enseñanza y al aprendizaje.
- Tratarse de un proceso donde la recolección de la información se puede dar por diferentes medios.

La evaluación¹⁰, entendida como proceso integral alternativo, está por encima de corregir, examinar, medir, copiar, aplicar pruebas, o test, entre otras funciones. Según Álvarez (2001), “la evaluación actúa al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos” (p.12).

Para efectos de este trabajo se considerará las características de la evaluación que plantea este autor, las cuales se sintetizan en el cuadro siguiente.

Cuadro 2

¹⁰ “Necesitamos descartar la idea de que la evaluación es un apéndice de la enseñanza que “se adjunta” al aprendizaje y que sólo tiene que ver con lo aprendido acumulado. Evaluamos mientras aprendemos; aprendemos mientras evaluamos. Cuando la evaluación y el aprendizaje se da simultáneamente, quien es evaluado produce, crea, discrimina, imagina, analiza, duda, necesita contrastar, se equivoca y rectifica, elabora respuestas, formula preguntas, surgen las dudas, pide ayuda, busca en otras fuentes, evalúa” (Álvarez, 2001: pp. 60-61).

Características de la evaluación, según Álvarez (2001)

Característica	Especificaciones
Democrática	Alude a la necesidad de participación de todos los sujetos
Negociadora	Se negocia desde la justificación de la propia evaluación hasta las formas en las que se va a llevar a cabo y el papel que cada uno tiene que asumir responsablemente.
Ejercicio transparente	Los criterios de valoración y de corrección han de ser explícitos, públicos, y publicados, y negociados entre el profesor y los estudiantes.
Proceso	La evaluación forma parte de un continuum y, como tal, debe ser procesal, continua, integrada en el currículum y con él, en el aprendizaje.
Estar al servicio de los protagonistas	Se requiere que la evaluación esté al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella.
Formativa, motivadora y orientadora	Que forme intelectual y humanamente.

<p>Actividad de triangulación</p>	<p>Los estudiantes pueden entender que ellos son responsables de su propio aprendizaje, en éste caben procesos de autocalificación y autoevaluación.</p> <p>Este puede ser un trabajo de equipo, que garantice formas de participación democrática que refuerzan papeles de responsabilidad asumida y compartida.</p> <p>La triangulación desempeña un importante papel para garantizar el ejercicio justo de la evaluación, en el que cada sujeto interesado puede hacer valer su propia palabra, su propio argumento.</p> <p>En este proceso de triangulación participan los estudiantes, el profesor y los compañeros. Dándose de este modo procesos de autoevaluación y de coevaluación.</p>
<p>Orientadora</p>	<p>La evaluación debe orientarse a la comprensión y al aprendizaje, no al examen.</p>

Fuente: Elaboración propia, a partir de: Álvarez, M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Ediciones Morata. pp. 13-7.

Con base en las características de la evaluación propuestas en el cuadro anterior, a nivel universitario, antes de evaluar sería conveniente tener en cuenta lo siguiente:

1. ¿Por qué y para qué se está evaluando? Con ello, queda claro que se debe partir de los objetivos más que de los contenidos.
2. La evaluación está vinculada con la producción de conocimientos, entendidos estos desde tres perspectivas: cognoscitiva, actitudinal y procedimental.
3. No perder de vista la necesidad de partir del dominio del concepto, para comprender los otros momentos del aprendizaje. La intención siempre será crear relaciones entre los conceptos y las operaciones prácticas.
4. Al evaluar, se debe tener en cuenta que dicho proceso responde a la concepción filosófica, sociológica y psicológica con la que se está trabajando.
5. Dentro del campo de la evaluación se deben tener en cuenta los siguientes elementos:

- a. La evaluación y el conocimiento.
- b. La evaluación y el currículo: academicista, crítico, emancipador, dialéctico, psicológico, humanista, entre otros.
- c. Que los procesos de enseñanza y aprendizaje van más allá de la transmisión de información, para promover espacios de construcción que lleven a los estudiantes a reflexionar y criticar.
- d. La evaluación debería de encaminarse a formar estudiantes capaces de argumentar, explicar, preguntar, deliberar, juzgar, valorar, discriminar, para defender sus propias apreciaciones y discusiones.
- e. La evaluación tiene límites, por cuanto no todo lo que se trabaja en las aulas y fuera de ellas se evalúa.

La evaluación integral y alternativa debe valorar, tanto la perspectiva pedagógica, como la perspectiva didáctica, pues en cada proceso de enseñanza y aprendizaje intervienen lo que Galo (2003), llama categorías y componentes del currículo¹¹. Las categorías están distribuidas en cuatro especificidades: las concernientes a reglas, normas y guías; las vinculadas con el ser que educa y el que es educado; las que están estrechamente relacionadas con las estrategias de aprendizaje y las estrategias didácticas (métodos, técnicas, instrumentos, recursos); las que hacen referencia a la cotidianeidad y el ejercicio en los espacios de aula e institucional, y por último, las que están directamente asociadas con el aprovechamiento didáctico pedagógico del contexto local.

Los componentes están constituidos por una serie de elementos que mantienen una estrecha relación con las categorías. La categoría normativa, para su desarrollo, depende de los ideales, fines, objetivos generales y específicos, políticas, estrategias, misión y visión, entre otros. La categoría de orden personal incluye a los docentes, educandos, familia de los estudiantes y administrativos de los centros de enseñanza. En la categoría referida a la didáctica, se incorporan los elementos de la programación, e incluso los tres momentos fundamentales cuando se planifica: diagnóstico, diseño y evaluación. Además, deben tenerse en cuenta los contenidos, los perfiles y la forma en que se distribuye el tiempo y se aprovechan los espacios en el aula y más allá de ella.

¹¹ El currículo se concibe actualmente de una manera integral. Desde el entorno físico, la organización y la administración del centro educativo, hasta las tareas de enseñanza y aprendizaje, el clima afectivo, la ecología del aula, los diversos tipos de apoyo, así como las secuencias de aprendizaje previstas, las formas de evaluación y acreditación; son todos ellos componentes de un fenómeno complejo que, para ser efectivo, debe mantenerse la armonía interna y responder a las aspiraciones sociales que expresan las normas. El concepto global de currículo incluye, tanto las construcciones ideológicas y su expresión documental, como las conductas concretas de los sujetos y los elementos tecnológicos.

Unido a esto, en la categoría del trabajo de aula, se valorizan procesos de gran trascendencia en la formación de los estudiantes, es el caso de las relaciones interpersonales, la comunicación y coordinación de acciones entre estudiantes y docentes, el ambiente de aula y las actividades que se llevan a la práctica.

Existen otros elementos que no se pueden dejar de lado cuando se está tratando de construir una propuesta de evaluación integral para implementarla en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. Estos componentes o elementos son aún más cercanos a los docentes y a los estudiantes. Entre ellos están los que hacen referencia a actitudes, valores y principios, los que propician un clima afectivo del aula o “*ecología del aula*”¹², consiste en la implementación de ambientes de tolerancia, respeto, solidaridad, responsabilidad, seguridad, cumplimiento de las necesidades y singularidades, así como el respaldo para el desarrollo de las mismas. No se puede dejar de lado la importancia que tiene en este componente el respeto hacia la diversidad. Otro de los elementos que debe incluirse es el de la comunicación asertiva y didáctica, que está compuesta por destrezas, habilidades y los aspectos que están relacionados con el lenguaje y el desarrollo del mismo, entendido éste como una construcción que va más allá de lo escrito y lo verbal, en este caso, entra en juego la comunicación gestual, visual y audiovisual. En este componente cabe lo relativo al aporte de las tecnologías de la información y la comunicación.

En la práctica de aula, existen dos componentes que no pueden faltar, uno de ellos es la distribución de los espacios y del tiempo y el empleo de éste fuera del aula. El otro, se vincula con lo concerniente a las actividades o estrategias de enseñanza y de aprendizaje, correspondientes a la organización del trabajo, para establecer la forma en que el docente desarrollará su quehacer y las respuestas académicas y sociales de los estudiantes.

Para operacionalizar un proyecto de evaluación integral y alternativo en la Sede de Occidente, sustentado en la investigación-acción, y que contenga las categorías y componentes indicados, se requiere de un trabajo didáctico pedagógico, por ello, la prudencia de partir de la concepción de evaluación que se emprenda en la Sede, resulta el paso inicial, de ahí, la necesidad de definir un marco conceptual y teórico que permita determinar la forma en que se concibe y se lleva a cabo la evaluación en otras universidades, a nivel nacional e internacional.

Partir de la fundamentación teórica no solo permitirá obtener la concepción de evaluación con que se trabajará, sino también, las modalidades y tipos que se pueden implementar en la Sede. Esta etapa del proceso reviste vital importancia, en la medida que se está valorizando la

¹² El planteamiento o necesidad de llevar a cabo un proceso evaluativo, teniendo en cuenta la “*arquitectura de la clase*”, los procesos metacognitivos, que según Sanjurjo (2002), están determinados en tres fases: la activa, la interactiva y la post activa. En la primera y segunda se trabaja con las situaciones problemáticas detectadas, la evaluación del contexto y de los recursos y en la tercera se pretende la construcción del conocimiento profesional reflexionando en torno a los resultados obtenidos una vez evaluados los procesos.

Sede de Occidente como un espacio académico variado y muy heterogéneo, donde no se deben homogeneizar los procesos evaluativos, pues la naturaleza del trabajo que se lleva a cabo en los diferentes planes de estudio es particular. En este sentido, convendría recordar que los cursos de Experiencia Profesional¹³ en Educación, los Laboratorios, los Seminarios de Realidad Nacional, los cursos de Educación Física y de Actividades Artísticas, no pueden ser evaluados con los mismos métodos, pues responden a especificidades de cada plan de estudios, y, por lo tanto, son diferentes.

La evaluación entendida bajo una perspectiva alternativa, conlleva una serie de condiciones, que de manera integrada facilitan el desarrollo de procesos más justos, equitativos y éticos. Algunas de esas condiciones son las siguientes: científicidad, flexibilidad, realidad y confiabilidad, continuidad, viabilidad y pertinencia, diferencialidad e integridad. A continuación se sintetizan aspectos básicos de cada una de estas condiciones.

Cuadro 3

Condiciones básicas que debe contener la evaluación integral alternativa

Condiciones	Características fundamentales
Científicidad	<p>La evaluación requiere ser planificada, debe partir de etapas diversas, entre ellas: diagnóstica, formativa y sumativa, no conviene aplicar sistemas de evaluación, dejando de lado el carácter científico, pues existen muchos mecanismos, formas, instrumentos, técnicas y procedimientos que permiten evaluar a los docentes, a los estudiantes y al proceso de enseñanza y aprendizaje en sí. Convendría entonces, tener en cuenta que, con nombres diferentes se trabajan procesos muy similares, para algunos: situaciones de evaluación estrategias de evaluación, criterios de evaluación o actividades de evaluación, para otros. No obstante, indistintamente de la forma que se lea y se conciba, debe tenerse en cuenta que esto estará determinado no solo por la concepción de ser humano que se desea formar, sino también, por las condiciones académicas, sociales y culturales del mismo.</p> <p>La científicidad es condición esencial en los procesos evaluativos, por cuanto pretende la mayor fiabilidad de los resultados y que los procedimientos que se utilicen, sean los más próximos a la realidad.</p>
	<p>La evaluación al estar directamente asociada con los otros elementos del currículo y con sus fundamentos, debe “abrirse” a los estilos de aprendizaje, a las diferencias</p>

¹³ El Departamento de Ciencias de la Educación de la Sede de Occidente de la Universidad e Costa Rica, cuenta con instrumentos de evaluación propios, los cuales, han sido validados y revisados en diferentes ocasiones. Con estos instrumentos se han evaluado las Experiencias Profesionales de los Bachilleratos en la Enseñanza de Estudios Sociales, Castellano y Literatura, Ciencias, Música, Matemática e Inglés.

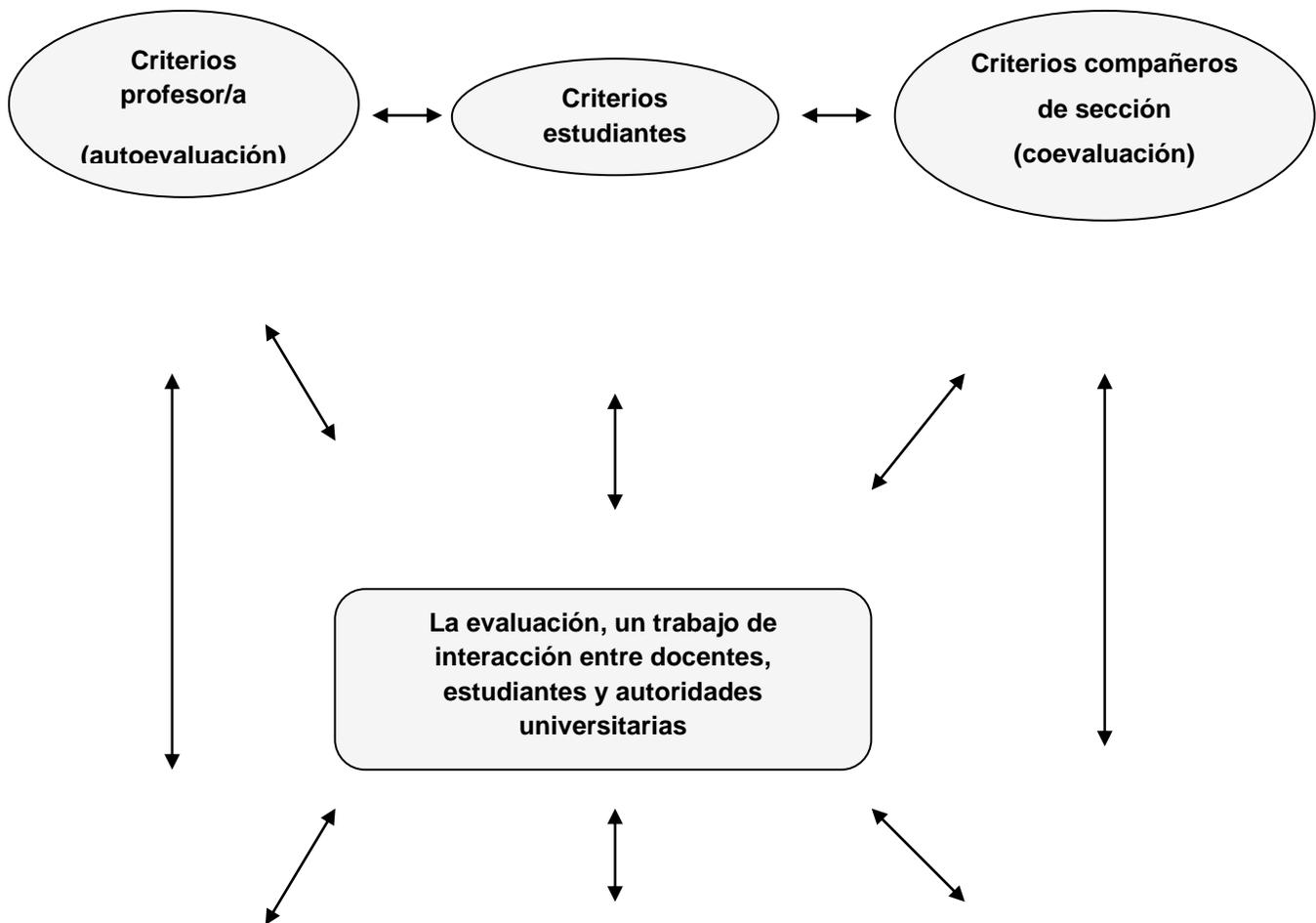
Flexibilidad	particulares de los estudiantes, y a los contextos culturales y centros educativos. Requiere ajustarse a la realidad que corresponda y a las circunstancias establecidas por los planes de estudio, política curricular y concepciones teóricas y metodológicas con las que se trabaja en educación.
Realidad y confiabilidad	La evaluación debe responder a cada contexto y a las realidades que en él se desarrollan, pues exige considerar el nivel en que se encuentran los estudiantes, sus edades, contextos en los que se desenvuelven y las características particulares de cada uno. La evaluación debe ajustarse al marco teórico de los planes de estudio, a los diferentes planes que se ejecutarán en conjunto con los estudiantes y a los diagnósticos que se emprenden, de los educandos, institución y comunidad.
Continuidad	<p>Uno de los requisitos básicos del planeamiento didáctico es mantener secuencia y coherencia entre los elementos que lo integran, con ello, se logra la continuidad, pues cada uno de los procedimientos, actividades o situaciones de aprendizaje y de enseñanza que se programan deben estar entrelazadas. De la misma forma, los elementos del currículo como: los objetivos, el contenido, los procedimientos, los valores y las estrategias de evaluación deben mantener coherencia entre ellos.</p> <p>Esta condición está ligada al principio de integralidad, que exige: <i>“la presencia de la evaluación durante todo el proceso educacional y la permanente reorientación de éste. Responde, en gran medida, a diagnosticar y al carácter formativo de la Evaluación”</i> (D´ Agostino de Cersósimo, 1999: 96).</p>
Viabilidad y pertinencia	La evaluación debe tener validez, eso significa que requiere estar centrada en los estudiantes y los procesos. La pertinencia responde al logro de la objetividad y al desarrollo de las condiciones anteriores. La pertinencia estará determinada especialmente por la utilidad formativa que se emprenda.
Diferencialidad	<p>Busca que la evaluación del rendimiento corresponda con objetivos diversos. Además, debe relacionarse con propósitos diferentes y de la misma forma, la categoría de aprendizaje.</p> <p>La diferencialidad considera a los seres humanos de manera integral, valorándolos desde la perspectiva cognoscitiva, afectiva y teniendo en cuenta lo concerniente con destrezas y habilidades.</p>
Integralidad	Ese principio se basa en eliminar las discrepancias entre lo que se enseña, las estrategias de aprendizaje y las situaciones de enseñanza. Según D´ Agostino (1999), <i>“la integralidad consiste en interrelacionar de manera estrecha el procesos de evaluación con los demás componentes curriculares que intervienen en el acto educativo”</i> (p.87). La integralidad como condición y principio de la evaluación, permite crear vínculos entre los diferentes componentes curriculares, para validar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia (2008).

Por otra parte, un proceso de evaluación holístico debe tender a la interacción responsable de los elementos del currículo: estudiantes, perfiles docentes, contexto regional, ámbito institucional, planes de estudio, políticas universitarias, en fin, ninguno de estos elementos debe ser estudiado de forma independiente.

La evaluación, entendida desde una perspectiva globalizante, requiere ir en diversas direcciones, no puede ser unidireccional solamente, por el contrario, se deben incorporar los diferentes criterios, de acuerdo con los partícipes del proceso educativo.

Lo anterior se sintetiza en el esquema siguiente:





Fuente: Elaboración propia (2008).

Como resultado del esquema anterior, es pertinente que en la Sede de Occidente se emprenda un proyecto de investigación¹⁴, que posibilite determinar las dimensiones de un trabajo de evaluación integral y alternativa. Para ello, sería conveniente responder las siguientes preguntas.

- ¿Cuál es el tipo, las modalidades e instrumentos de evaluación que se pueden implementar en la Sede de Occidente?
- ¿Por qué al evaluar se deben involucrar a los diferentes elementos que integran el currículo?
- ¿Por qué se justifica una propuesta de evaluación integral y alternativa en la Sede de Occidente?
- ¿Qué implicaciones posee un proceso evaluativo unidireccional? ¿Cuáles son sus limitaciones?
- ¿Qué conveniencia tiene crear en la Sede de Occidente, un proyecto de innovación en el campo de la evaluación académica, que se instituya como parte de la Coordinación de Docencia y que éste se evalúe periódicamente, para determinar sus alcances y limitaciones?

La intención de que la Sede de Occidente emprenda una investigación que dé respuestas a las interrogantes anteriores, responde a un proyecto de investigación cualitativa¹⁵, que lleve a formular un trabajo más cercano a las singularidades de la Sede de Occidente, por ello se tendría

¹⁴ Dicho proyecto tendría el mismo formato que los proyectos de investigación que se presentan en la Coordinación de Investigación y puede implementarse desde la Coordinación de Docencia, con el apoyo del Departamento de Ciencias de la Educación.

¹⁵ "La investigación cualitativa busca ir más allá de describir, medir fenómenos y verificar relaciones causa-efecto. La investigación cualitativa tiene como objeto generar teoría a partir del análisis de situaciones complejas y diversas. La lógica cualitativa no se diferencia de la cuantitativa porque ésta utilice mediciones y aquella no. Se diferencian fundamentalmente en el modo de relacionar teoría-empírica y en la concepción acerca de la realidad social. Para la lógica cuantitativa la realidad existe totalmente fuera *del sujeto que la conoce y a éste sólo le resta medirla, describirla, verificar relaciones. Para la lógica cualitativa, sujeto y objeto se interrelacionan de manera tal* que el sujeto va construyendo el objeto de conocimiento a partir de la empiria, pero teniendo en cuenta que la realidad social es tan compleja que puede ser abordada desde múltiples perspectivas. . Para la lógica cuantitativa la realidad existe totalmente fuera del sujeto que la conoce y a éste sólo le resta medirla, describirla verificar relaciones". (Sanjurjo, 2002:62).

que generar espacios para la reflexión y el análisis, con guías de trabajo, grupos focales, entrevistas a profundidad, observación participante, análisis FODA, entre otros procesos metodológicos¹⁶.

Al ser la Sede de Occidente una Unidad Académica compleja, principalmente en su estructura docente administrativa, la primera etapa del proyecto de investigación se puede desarrollar por Departamentos; la segunda, con el apoyo de la propuesta por departamentos, en sesiones de trabajo, conformadas por equipos interdisciplinarios¹⁷; y la tercera, a nivel de la Sede, con el respaldo de la Coordinación de Docencia y la presentación del proyecto, ante el Consejo de Sede.

Cuadro 4

Modelo de evaluación alternativo e integrado para la Sede de Occidente¹⁸

Enfoques pedagógicos	Modalidad ¹⁹	Tipos ²⁰	Especificaciones evaluativas
Humanista	Autoevaluación Coevaluación	Formativa ²¹ Diagnóstica ²²	Desarrollo de principios, valores y actitudes en torno a los seres humanos, diversidad, equidad, ambiente, fortalecimiento de derechos humanos que contrarresten la xenofobia y la discriminación. Aspira a la formación integral de la persona

¹⁶ “Conjunto de procedimientos que posibilitan la confrontación entre un material teórico conceptual y un material empírico. Proceso que posibilita la construcción del dato científico” (Sanjurjo, 2002: 64).

¹⁷ “Con el término interdisciplinariedad se designan tres procesos diferentes la copresencia de contenidos y lenguajes de diversas disciplinas en un mismo contexto cognitivo, es decir, la transversalidad lineal: la copresencia, además de contenidos y lenguajes, también de metodologías interpretativas y de investigación de varias disciplinas en un mismo contexto cognitivo: la transversalidad compuesta; la interacción entre cada disciplina que conduce, a través de la individuación de analogías e isomorfismos entre ellas, a nuevos conocimientos y, al final, a la constitución de una nueva disciplina: es la transversalidad estructural” (Frabboni, 2002: 222-223).

¹⁸ Para efectos del trabajo, en la primera y segunda etapas, se sugiere la implementación de este modelo curricular (Cuadro N°4), como base previa para desarrollar el proyecto propuesto.

¹⁹ Se indicaron en orden de prioridad, por cuanto el enfoque pretende dar mayor énfasis a la primera modalidad que se indica.

²⁰ Se desarrollan los tres tipos de evaluación, pues es muy difícil excluir uno de ellos, y la aplicación de uno, no descarta a los otros; pero sí cuenta el orden, por cuanto el que aparece en primer lugar, tiene mayor fuerza en este tipo de enfoque pedagógico y así, sucesivamente,

²¹ “Mantiene un control continuo para que maestros, administradores y padre de familia se den cuenta de los cambios de conducta que se efectuaron en el alumno. El alumno mismo, cuando tiene la madurez necesaria, debe ser capaz de llevar un autocontrol de lo que se va modificando en él debido al proceso educativo. En otras palabras, el empleo de la evaluación formativa evita sorpresas desagradables para todos los que participan en el currículo de estudios. La evaluación formativa revisa en qué forma se alcanzan los objetivos y determina si el estudiante ya está listo para la evaluación sumativa” (Aldana, 2001:9).

	Evaluación Unidireccional	Sumativa ²³	para que se integre a la sociedad contemporánea.
Constructivista	Autoevaluación Coevaluación Evaluación Unidireccional	Diagnóstica Formativa Sumativa	Este enfoque promueve los aprendizajes significativos, los cuales, buscan la incorporación de las experiencias previas de los estudiantes en el proceso educativo. Promueve procesos dialógicos y activos, orientados hacia el cambio social, para la construcción de una sociedad democrática, justa y participativa. Los estudiantes son agentes de transformación, capaces de aportar, aprovechando el contexto socio cultural donde viven.
Academicista	Evaluación Unidireccional Diagnóstica Formativa	Sumativa Diagnóstica Formativa	Se centra en la pedagogía tradicional, encaminada a fortalecer la hegemonía del profesor y del libro de texto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. <i>“Lleva a la radical escisión entre el momento de la enseñanza y el del aprendizaje, entre el saber y el saber pensar, entre el decir y el hacer, entre el esfuerzo y el placer”.</i> (Frabboni, 2002: 154). Según este mismo autor, <i>“el enfoque academicista pone de relieve el momento heterocéntrico del proceso educativo y los estándares de una cultura predeterminada y dirigida solo por el educador”</i> (p.157).
			Corresponde con la pedagogía crítica, que busca la generación de conocimiento nuevo, mediante procesos de trabajo interdisciplinario. Trabaja con proyectos educativos más globalizantes e integradores. Genera procesos educativos dialógicos y activos, que conducen a la responsabilidad social y política cuya

²² “Permite conocer qué conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y hábitos tiene el estudiante que recién inicia el proceso de educación. Además, se puede detectar interés y otra capacidad que sean importantes para el nuevo estudio que emprende” (Aldana, 2001:9).

²³ “Permite establecer cantidad y calidad de lo que el estudiante aprendió, así como qué nuevas capacidades tiene después de haber realizado las actividades de aprendizaje” (Aldana, 2001:9).

<p>Emancipatorio Crítico</p>	<p>Autoevaluación Coevaluación Evaluación Unidireccional</p>	<p>Formativa Diagnóstica Sumativa</p>	<p>característica primordial es la interpretación de los problemas.</p> <p>En este enfoque pedagógico se parte de la enseñanza problematizadora que se ocupa de las razones del sujeto que aprende, de la "naturaleza" del estudiante y le añade las razones de los objetos de aprendizaje, es decir, la "cultura" de la humanidad. "Este enfoque se apoya en una didáctica problematizadora, capaz de recibir-dialectizar-valorizar las aportaciones más significativas de la tradición pedagógica y de la experimentación metodológica avanzada. Este tipo de didáctica opera tanto en el plano teórico como en el práctico" (Frabboni, 2004: 158-159).</p>
----------------------------------	--	---	---

Fuente: Elaboración propia (2008).

Para llevar a cabo estos tipos de evaluación, existen una serie de instrumentos, procedimientos y recursos que permiten desarrollar cada uno de la mejor forma posible. En el siguiente cuadro se sugieren algunos de ellos.

Cuadro 5

Instrumentos, procedimientos y recursos de evaluación

<p>Formativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Observaciones directas, con registro de información en bitácoras, portafolios y escalas de calificación. - Entrevista a profundidad. - Diálogos. -Conversaciones didácticas. -Observación participante. -Interpretación de dibujos, fotografías u otro tipo de información relativa al curso.
	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicación de entrevistas informales y formales.

<p style="text-align: center;">Diagnóstica</p>	<p>-Investigación bibliográfica, para leer y analizar documentos relacionados con los sujetos, a los cuales, se les está aplicando este tipo de evaluación.</p> <p>-Observaciones directas en el aula, mediante guías de trabajo se registra la información.</p> <p>-Conversaciones con los estudiantes y entrevistas directas con ellos.</p> <p>-Análisis FODA.</p> <p>-Grupos focales.</p>
<p style="text-align: center;">Sumativa</p>	<p>Cuestionarios, entrevistas directas, encuestas, tests, registros en tablas, gráficos y actas. Aplicación de pruebas.</p> <p>Escalas de calificación, hojas de cotejo, entre otros</p>

Fuente: Elaboración propia (2008).

Conclusión

Para que la evaluación sea un proceso integral y alternativo, requiere contar con las siguientes características: un ejercicio transparente, estar al servicio de los protagonistas, ser democrática, formativa, motivadora y orientadora. Además, debe tener científicidad, integralidad, flexibilidad, realidad, confiabilidad, continuidad, viabilidad, pertinencia, diferencialidad e integralidad, entre otras.

La evaluación, entendida como proceso, considera elementos de carácter diagnóstico, formativo y sumativo, por ello, la propuesta que se presenta está encaminada a la implementación de un proyecto, que supere la unidireccionalidad, para aplicar la autoevaluación y la coevaluación.

Emprender un proceso evaluativo en la Sede de Occidente, desde una perspectiva integral y alternativa, no sólo puede resultar un ejercicio que promueva la realimentación de los docentes, sino que también, facilita el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje más efectivos.

La propuesta de realizar un proyecto de evaluación integral alternativo, en la Sede de Occidente, después de llevar a cabo un proceso de investigación acción, en el que puedan participar docentes, estudiantes y autoridades de la Sede, es una valiosa oportunidad, para

fortalecer el quehacer académico y enriquecer la formación profesional de quienes imparten los cursos y de los estudiantes que obtendrán un título en dicho centro de educación superior.

Los elementos que conformarían la propuesta evaluativa serían: un enfoque curricular, una modalidad educativa, los tipos de evaluación, y las especificaciones, para cada uno de los enfoques sugeridos; según se especificó en este trabajo.

Bibliografía

- Aldana, Aída (2001). *Planificación curricular*. Guatemala. Editorial Piedra Santa.
- Álvarez, Juan Manuel (2001). *Evaluación para conocer, examinar para excluir*. España. Ediciones Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación- acción*. Madrid: Morata.
- Frabboni, F. (1998). *El libro de la Pedagogía y la Didáctica: Lugares y Tiempos de la Educación*. Vol. II. España: Editorial Popular.
- Frabboni, F. (1998 a). *El libro de la Pedagogía y la Didáctica: La educación*. Vol.I. España: Editorial Popular.
- Frabboni, F. (2002). *El libro de la Pedagogía y la Didáctica*: Vol. III. España: Editorial Popular.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Galo, L. Carmen María (2003). *El currículo en el aula. Los componentes didácticos*. Guatemala. Editorial Piedra Santa.
- Gimeno, S. José (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. España: Ediciones Morata.
- Medina R, Antonio. et.al. (2002). *Didáctica general*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- Santamaría V., Marco A. (2006). *¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula? Segunda reimpresión de la primera edición*. San José, C.R.: EUNED.
- Vadillo, G. y Klingler, C. (2004). *Didáctica general*. México: Editorial Mc. Graw Hill.

Anexo 1a

Boleta de registro de la información del grupo de estudiantes a los cuales se les aplicará el instrumento de evaluación

Universidad de Costa Rica

Sede de Occidente

Ciudad Universitaria Carlos Monge Alfaro

Coordinación de Docencia

Proyecto de Evaluación del Desempeño Docente

Acta N° _____

Fecha: _____

Nombre del curso: _____

- Sigla: _____
- Grupo: _____
- Nombre del profesor/a: _____
- Lugar, hora y fecha de aplicación del instrumento de evaluación:
_____, _____, _____
- Cantidad de instrumentos dentro del sobre, antes de iniciar: _____
- Cantidad de instrumentos sobrantes: _____

Universidad de Costa Rica

Sede de Occidente

Ciudad Universitaria Carlos Monge Alfaro

Coordinación de Docencia

Proyecto de Evaluación del Desempeño Docente

Acta N° _____

Fecha: _____

- Nombre del curso: _____
- Sigla: _____
- Grupo: _____
- Profesor/a: _____
- Aula: _____
- Hora de retiro de instrumentos: _____
- Hora de devolución de instrumentos: _____
- Total de instrumentos: _____
- Cantidad de instrumentos aplicados: _____
- Cantidad instrumentos "en blanco": _____