

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACION
INSTITUTO DE INVESTIGACION PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA EDUCACION COSTARRICENSE
(I.I.M.E.C.)

CENTRO EVALUACION ACADEMICA

INFORME FINAL

CALIDAD DEL IMPACTO ACADEMICO DE LA INNOVACION
EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Licda. Lilliana Guevara Cárdenas

Licda. Ana Isabel Mora Vargas

M.Sc. Tito Quirós Rodríguez

Octubre, 1992

TABLA DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPITULO	
1	
ANTECEDENTES	5
ALGUNAS EXPERIENCIAS DE INNOVACIONES EDUCATIVAS A PARTIR DEL TERCER CONGRESO UNIVERSITARIO	9
PROBLEMA OBJETO DE ESTE ESTUDIO	11
LIMITACIONES	14
2 MARCO TEORICO	16
3 PROCEDIMIENTOS METODOLOGICOS	24
METODO DE INVESTIGACIÓN	24
PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS APLICADOS	25
4 ANALISIS E INTERPRETACION DE LA INFORMACION	28
5 CONCLUSIONES y RECOMENDACIONES	40
CONCLUSIONES	40
RECOMENDACIONES	46
BIBLIOGRAFIA	48

PRESENTACION

Los resultados del presente estudio constituyen un llamado de atención importante sobre los esfuerzos que las autoridades universitarias deben de realizar en el futuro, con el propósito de mejorar la calidad de la docencia.

El estudio demuestra que pocos docentes realizan acciones de innovación educativa en el aula, y que esta no trasciende a la mayoría de los profesores; aún más, dicha innovación no está ligada a los resultados de la investigación educativa que se realiza en la universidad. Sino que obedece al interés personal del profesor por realizar cambios en la entrega de la docencia.

El I.I.M.E.C. particularmente, el Programa de Educación Superior, tiene como una de sus metas, la continuación de estudios en innovación, que contemplen la capacitación del docente. Para ello, se planea un programa de investigación - acción, con fases de análisis de la innovación y fases de intervención en la docencia. Este será un aporte a la docencia universitaria, que se pueden considerar el principio de una capacitación permanente para el profesor universitario. Con ello se garantiza la sistematización de experiencias y el cambio en el quehacer del docente en la Universidad.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación obedece a la preocupación de los investigadores ante la falta de consistencia, en las pautas institucionales referidas al desarrollo de la innovación educativa, particularmente en el aula universitaria.

Como institución educativa, en la universidad se realizan constantemente prácticas innovadoras en forma silenciosa y aisladas, lo que trae como consecuencia la pérdida de experiencias cualitativamente valiosas y enriquecedoras para el quehacer académico.

Es muy importante que dichas experiencias puedan rescatarse y sistematizarse, a fin de que brinden un aporte al perfeccionamiento de la docencia superior.

La universidad no presta apoyo sustancial al profesor innovador, quizá se deba esto a la carencia de una clara conciencia sobre el significado de la innovación educativa como elemento renovador del sistema.

Esperamos que el resultado de esta investigación constituya un modesto aporte al mejor conocimiento y desarrollo de la dinámica innovadora en su proyección al campo del perfeccionamiento docente.

La presente investigación constituye un primer paso hacia la búsqueda de un espacio investigativo sobre la temática de la innovación educativa en la Educación Superior Costarricense.

Ojalá que este informe constituya un estímulo para que los organismos institucionales y las autoridades universitarias presten una mejor atención a esta temática y estimule al docente creativo para que continúe con sus aportes innovadores, ya sea en la docencia, investigación y acción social.

Los investigadores desean dejar constancia de su reconocimiento al Dr. Rolando Pinto como coordinador original de este proyecto y de quien recibieron el entusiasmo e impulso inicial para adentrarse en esta experiencia.

El informe, que a continuación se presenta, tiene una estructura sencilla, en la que se enmarcan cinco capítulos con su respectiva bibliografía y anexos.

Los capítulos 1 y 2 se refieren a los antecedentes que existen sobre esta temática en la Universidad de Costa Rica y además se construye un marco teórico basado en la poca bibliografía existente y observaciones obtenidas de la propia experiencia de los investigadores.

El capítulo 3, constituye la descripción de la metodología empleada, así como detalles de la forma en que fue escogida el cuerpo de informantes.

En el capítulo 4, se destaca el análisis e interpretación de los datos obtenidos; el mismo contiene los criterios e inferencias que los investigadores desarrollan a partir de la información recolectada.

El capítulo final (5), explicita las conclusiones y recomendaciones relacionadas con el objeto de estudio y los objetivos propuestos.

De esta forma se pretende contribuir al incremento de una mejor comprensión del papel que juega la innovación educativa, como elemento renovador de la práctica docente.

Capítulo 1

ANTECEDENTES

En este capítulo se incluyen los antecedentes teóricos que justifican el problema objeto de estudio, los objetivos de la investigación y las limitaciones de la misma.

Fue a finales del siglo XIX cuando Costa Rica inició su experiencia educativa formal con la creación de la Casa de Enseñanza de Santo Tomás. La influencia liberal imperante en esta época, la debilidad académica en que había caído determinaron que dicha universidad fue clausurada en agosto de 1888, Esta crisis es proyectada por un gran período; así se tiene que en el decenio de los treinta, la economía y la sociedad costarricense se vieron afectadas como consecuencia de la crisis mundial de 1929, lo que provocó nuevas demandas y necesidades económicas, las cuales vinieron a dificultar aún más el desarrollo del sector educativo. Esta coyuntura hizo que los ciudadanos ilustrados de entonces se cuestionaran los patrones epistemológicos, curriculares y metodológicos que se habían visto obsoletos dada las condiciones sociales y económicas generadas por la crisis del sistema.

Durante el decenio de los cuarenta la sociedad costarricense vivía momentos de crisis y de agitación político-social; sin embargo, se dieron las mejores ideas, esfuerzos que culminaron con la reapertura de la universidad de Santo Tomás, esta vez con el nombre de Universidad de Costa Rica.

La apertura de la Universidad de Costa Rica viene entonces a significar, por un lado, un gran evento dentro del proceso de conformación socio-política-económica de aquella época, y por otro, viene a complementar la estructuración y ampliación del sistema educativo costarricense.

Este desarrollo económico-social provoca en el ámbito universitario inquietudes y aperturas a nuevas ideas que forjan la estructura para la cambiante sociedad costarricense.

Es a partir de este momento histórico que la Universidad de Costa Rica empieza a consolidar sus actividades mediante importantes innovaciones que datan desde el Primer Congreso Universitario hasta nuestros días. Este I Congreso fue celebrado en 1946, en el cual surge la Reforma Académica, la cual propuso la creación de un año de Estudios Generales. La innovación consistió en implantar un nuevo sistema curricular que incorporara un año común a todos los estudiantes de nuevo ingreso. Esta reforma dio inicio en 1957 con el denominado Departamento de Estudios Generales, al que se le encargó impartir el año de Humanidades a todos los estudiantes de nuevo ingreso. Esta innovación permitió agregar a la formación profesional un conjunto de asignaturas tendientes a suministrar una cultura humanística. Para ello se trajeron académicos europeos y latinoamericanos especialistas en distintos campos del saber.

Los Estudios Generales vienen entonces a enmarcar el inicio de un cambio cualitativo en el Sistema de Educación Superior Costarricense, ya que las mismas se incorporan como componente inicial de todo el currículo de la Universidad de Costa Rica.

En aras de darle fortaleza a la innovación gestada por el primer congreso, en 1955, la Asamblea Universitaria decide darle respaldo legal a la Reforma Académica, en efecto se introduce la actividad artística, los cursos de Filosofía, Historia de la Cultura y Castellano.

Esta voluntad innovadora de los pensadores de esta época es

reforzada mediante la Reforma Universitaria del año 1957, cuyo gesto fue el profesor Rodrigo Facio Brenes (Rector de la Universidad de Costa Rica 1952-1959).

Es importante resaltar que la introducción de los Estudios Generales constituye la primera gran innovación que ocurre a partir de la reapertura de la Universidad de Costa Rica en 1940.

Rodrigo Facio justifica la reforma cuando dice que la universidad de 1946 no responde al reto de los tiempos, ya que en esa época, agrega, la Universidad de Costa Rica fue concebida y organizada como una simple agregación profesional (modelo francés); por lo tanto se necesitaba una universidad nueva en aras de formar profesionales cultos con una formación integral. Estos preceptos hacen que su reforma se defina y se estructure como la Reforma académica Integral. El auge de dicha reforma dio la creación de la Ciudad Universitaria, definió el ordenamiento administrativo con la departamentalización de las facultades.

A partir de 1962 la Universidad de Costa Rica inserta en su desarrollo académico la evaluación, como punto de partida para el mejoramiento cualitativo de sus reformas. Se realiza en este año la primera evaluación del cumplimiento de los objetivos de los Estudios Generales y posteriormente en 1974 el Director de la Escuela, recomienda al Profesor Chile, Dr. Raúl Torres, quien realiza una segunda evaluación.

Como consecuencia de las sugerencias de ambas evaluaciones se innova un plan terminal de Estudios Generales con el fin de establecer Generales avanzados estuvo vigente hasta 1974, finalmente fueron sustituidos con la apertura de los Seminarios Participativos en 1975.

En 1966 bajo la Rectoría del profesor Carlos Monge Alfaro

(Rector 1961-1971) se celebra el Segundo Congreso Universitario. La intención del Rector Monge fue la de retomar importancia de los aportes académicos que diera la Reforma Académica de 1957; por eso consideró necesario impulsar el proceso de renovación académica que se había venido dando desde esa época.

Se destaca que el inicio de la década de los 70 trae para América Latina un espíritu de lucha nacionalista e independentista. En Centro América surge el agotamiento del Mercado Común que estaba organizado sobre las necesidades de expansión de las empresas multinacionales, el derrocamiento de la dictadura de Somoza y la insurrección popular en El Salvador. En Costa Rica se dio la lucha contra la Alcoa y luego la huelga bananera de 1971; ambos sucesos movilizaron e integraron al estudiantado de la Universidad de Costa Rica. En estas condiciones se convocó al Tercer Congreso Universitario, que se realizó entre 1971-1972, bajo la rectoría del Lic. Eugenio Rodríguez Vega.

Algunas experiencias de innovaciones educativas a partir del Tercer Congreso Universitario

El Tercer Congreso Universitario se lleva a cabo en la Universidad de Costa Rica entre 1971-1972, en el cual se ubica a la Universidad en un marco de sociedad dependiente y subdesarrollada. En este congreso se consolidan los objetivos y metas de la universidad, se establecen nuevas estructuras y funcionamiento para los años posteriores. También se da la consolidación de los Estudios Generales en el Estatuto Orgánico, en su artículo 120 y se promueven nuevas opciones en los Estudios Generales, como por ejemplo, la creación de la "opción de seminarios participativos", que se inauguraron de 1975.

Estas reformas innovadoras, permitieron romper con la con-

cepción que se venía aplicando para dar paso al plan experimental de los Seminarios Participativos. Estos seminarios implicaron la utilización de una metodología sustitutiva de la clase magistral, por el trabajo en equipo, y se dio una apertura a la "pluralidad programática", frente a los programas comunes de la opción regular, la cual se venía practicando desde los inicios de los Estudios Generales. Actualmente ambas opciones son regulares en los planes de estudio de la Escuela.

Es así que el Tercer Congreso abrió las posibilidades para que surgiera una amplio abanico de innovaciones educativas en el seno de la Universidad de Costa Rica.

En resumen, es este Tercer Congreso se reforzó al auge cualitativo de la docencia e investigación universitaria; se fomentó el concepto inicial de Estudios Generales, con el que se habían creado en 1957 (Reforma Académica de Rodrigo Facio); se creó el Trabajo Comunal Universitario como actividad interdisciplinaria; se crearon los seminarios sobre problemas nacionales -hoy seminarios de Realidad Nacional-; nacen las Vicerrectorías de Docencia e Investigación como entes encargados de evaluar, orientar y fomentar la docencia e investigación de la Universidad de Costa Rica. Se consideró necesario que la Vicerrectoría de Docencia elaborara un programa de investigación sobre técnicas pedagógicas modernas para que sean puestas en práctica en la enseñanza universitaria. En este sentido la Vicerrectoría de Docencia empieza a desarrollarse bajo el principio de velar por el mejoramiento de los procedimientos más modernos y por mejorar el sistema de enseñanza y evaluación. Consecuentemente, nacen en el seno de las unidades académicas las comisiones de currículum y docencia. Paralelo a estas comisiones, surgen diferentes unidades académicas, como por ejemplo los Talleres Comunitarios en Acción Social, Servicio de Clínicas

Dentales en Odontología, ensayos innovadores del currículum de Medicina, metodología participativa en Educación y otros cambios curriculares practicados por diversas unidades académicas.

En 1990 se realiza el Cuarto Congreso Universitario bajo la Rectoría del Dr. Claudio Gutiérrez Carranza. Dicho congreso se caracterizó por consolidar el funcionamiento administrativo de la Universidad.

Posterior a este congreso y como innovación se inicia el proceso Curricular, que esencialmente consiste en la creación de los ciclos básicos para las diferentes carreras; desaparecen los cursos específicos para carreras particulares, se impulsa la flexibilidad curricular en pro del alumno que desea terminar con éxito su carrera universitaria. Más recientemente (1986), surgen también el programa institucional de formación y mejoramiento académico y el programa de evaluación docente.

Problema objeto de este estudio

El Departamento de Docencia Universitaria (DEDUM), el Instituto de Investigación para Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC) y el Centro de Evaluación Académica (CEA), han creído conveniente retroalimentar toda la acción innovadora que se realiza en la Universidad de Costa Rica, partiendo de que es una acción propia de la pedagogía universitaria, por lo tanto se procura rescatar la acción educativa como punto de partida, para contribuir al cambio y al mejoramiento cualitativo de la enseñanza superior, en sus dimensiones de docencia, acción social e investigación. Con este propósito los responsables de la presente investigación realizaron un seminario-taller con todos aquellos docentes que impulsaban proyectos de innovación educativa. En dicha experiencia se determinó que la acción innovadora es una

modalidad de práctica pedagógica en nuestra universidad con ausencia de una guía metodológica-técnica, la cual permita que la acción innovadora se desarrolle como medio y no como fin de sí misma.

En este sentido se concibe la innovación educativa como práctica académica, que debe ser sistematizada, al servicio de quienes dirigen y desempeñan docencia universitaria, al mismo tiempo que es una contribución al mejoramiento cualitativo de la enseñanza superior.

Los investigadores se propusieron como problema objeto de este estudio el siguiente:

¿Provocan las llamadas innovaciones educativas institucionales y las experiencias realizadas en las Unidades Académicas, algún tipo de mejoramiento cualitativo en las actividades académicas que se realizan en la Universidad de Costa Rica?

Para dar respuesta al problema se plantearon los siguientes objetivos:

- 1.- Identificar el tipo y la calidad académica de las innovaciones educativas en la Universidad de Costa Rica.
- 2.- Identificar el tipo de mejoramiento que obtiene la actividad académica con las experiencias innovadoras.
- 3.- Determinar el grado de legitimidad institucional en la génesis y el desarrollo de las innovaciones educativas.
- 4.- Establecer el grado de reconocimiento y estímulo institucional de la innovación educativa.

- 5.- Descubrir los mecanismos de socialización de la experiencia innovadora entre sus participantes.
- 6.- Descubrir las formas en que se vinculan la innovación educativa con la realidad social, científica y educativa.
- 7.- Establecer el grado de identificación de los académicos con la teoría y la práctica de la experiencia innovadora.
- 8.- Establecer el grado en que la innovación educativa impacta el mejoramiento de la docencia: transforma o no la práctica pedagógica o el currículo o su planeamiento.
- 9.- Establecer el grado en que la innovación educativa impacta el mejoramiento de la educación: presenta o no alternativas para los Marcos Teórico-metodológicos, para su vinculación con la acción social, docencia e investigación.
- 10.- Establecer el grado en que la innovación educativa impacta el mejoramiento de la acción social: en que sentido renueva la universidad, abre nuevas áreas de acción para la Universidad de Costa Rica.
- 11.- Determinar el efecto retroalimentador de las experiencias innovadoras en relación con la continuidad de las actividades académicas rutinarias.
- 12.- Descubrir los mecanismos de las Unidades Académicas para aprovechar las experiencias innovadoras.

Limitaciones

- La investigación se circunscribe a la Sede Central dado que en las indagaciones preliminares no se logró detectar profesores que desarrollaran proyectos con características innovadoras.
- La identificación de los informantes se basó en la premisa de que los Directores de Unidades Académicas están en condiciones de indicar los posibles profesores innovadores, lo cual no operó en un buen número de casos. En efecto buena parte de los profesores que fueron nombrados por los directores como innovadores no mostraban metodológicos catalogables.
- Aunque se pretendió que la búsqueda de profesores innovadores fuera lo más exhaustivo posible, no se puede asegurar que se haya abarcado un número significativo de profesores innovadores.

Capítulo 2

MARCO TEORICO

El mejoramiento de la calidad de la enseñanza superior universitaria es una de las preocupaciones de mayor actualidad que tienen dirigentes, docentes e investigadores de las instituciones universitarias de América Latina, en general, y de Costa Rica, en particular. Hay varios organismos regionales, tales como el Centro Universitario de Desarrollo (CINDA), de la O.E.A. y el Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC), de la UNESCO, que vienen trabajando en la perspectiva de impulsar acciones académicas que contribuyan al mejoramiento cualitativo de la educación universitaria.

Entre otras acciones promovidas están: la investigación educativa en el campo de la Docencia Universitaria y las innovaciones metodológicas y técnicas en la Didáctica Universitaria. Dentro de este Panorama, la innovación académica se plantea como "una acción propia de la pedagogía universitaria, que procura rescatar la acción educativa como un punto de partida para contribuir al cambio y al mejoramiento cualitativo de la enseñanza superior, vinculándola a la acción social, a la investigación científica" (CRESALC, 1985, p. 20).

Se parte del supuesto que toda experiencia de innovación educativa es, en gran parte, una manera de cuestionar y romper con una determinada práctica educativa que se ha vuelto rutinaria y conservadora; se tendría que aceptar a la vez que ella presenta, al menos, una alternativa teórica y metodológica para cambiar en algo esa práctica educativa y a la vez cuestionarla.

La literatura especializada en educación superior, transforma

el objeto de la innovación educativa en significaciones diversas, contradictorias y que enmarcan desde realidades, macroinstitucionales (como es el caso de las políticas y las estrategias de reforma universitaria), hasta situaciones microcurriculares (como es el caso de las dinámicas grupales aplicadas en el aula).

Es difícil, en consecuencia, encontrar un enfoque teórico ya elaborado que pueda servir como referencial teórico estratégico que oriente la presente investigación. Esto transformó el componente metodológico del "Marco Teórico", en una necesidad también de esta investigación.

Para abordar la temática de la innovación educativa, resulta importante partir de algunas premisas como las siguientes (Delorme, 1985, pág. 139 y ste 1).

- 1.- La innovación educativa se origina predominantemente en el terreno de la práctica. Es una tentativa consciente y deliberadamente encaminada a introducir en el sistema de enseñanza un cambio con el propósito de mejorarla.
- 2.- Una innovación, cualquiera que fuere, necesita para poder existir, de un mínimo de tolerancia de la desviación que representa. Si esta tolerancia no ocurre la innovación debe surgir de la clandestinidad.
- 3.- La innovación puede tener origen externo, si se origina en propuesta dirigida o impuesta por agentes de la organización; en estos casos la variable poder institucional desempeña un rol predominante como mecanismo para que la innovación se introduzca y se difunda (Havelock y Huberman 1980, pág. 340) como resultado de la influencia

que ejerce una institución de investigación pedagógica o de asistencia técnica.

- 4.- En otros casos la innovación proviene de impulsos internos de los propios grupos o personas afectadas por un problema determinado (Habelock y Huberman, 1980, Pág. 328 y 343). De esta Suerte, la innovación se difunde por la propia iniciativa y necesidad de los mismos beneficiarios.
- 5.- La innovación educativa debe permitir la optimización de los recursos humanos y didácticos y propiciar una comunicación mejor entre el agente externo y docente y entre esto y los alumnos, canalizando así el potencial creador y neurístico del acto educativo.
- 6.- La innovación supone cierto potencial de impugnación y de uso un tanto libre de los recursos y facultades, ante lo cual no siempre las instituciones se muestran acordes. En todo caso lo mínimo que cabe pedirles a la instituciones es que proporcionen un espacio que posibilite la emergencia de la innovación y la toleren como una forma de airear el sistema y de renovarlo a largo plazo.
- 7.- Como sistema, un proceso de innovación es no sólo temporario, sino sumamente abierto e incompleto, por lo tanto le será muy difícil mantener cierto equilibrio y será también más vulnerable a los cambios del medio social.
- 8.- La fragilidad del proceso de innovación considerado como sistema hace indispensable un profundo conocimiento de

las características de su funcionamiento en relación con el contexto en que se desarrolla. Por lo tanto la innovación tiene una necesidad imperiosa de ser planificada y sistematizada, si es que se quiere que sus resultados se proyecten institucionalmente.

- 9.- Los sistemas más amplios proporcionan el contexto fundamental dentro del que actúa el sistema de innovación aporta sus necesidades, sus objetivos, su personal, sus recursos, del mismo modo es a este sistema más amplio al que están destinados los resultados del sistema de innovación.

El subsistema de innovación tiene una tarea inicial establecer los procedimientos que empleará y designará claramente lo que considerara como aportaciones, proceso de ajuste y resultados; esto es la configuración del proceso. Para que la configuración del proceso se haga realidad necesita otros tres elementos: gente, recursos y conexiones (Haberlock y Huberman 1980, pág. 50).

Esta necesidad investigativa significa tener desde ahora una orientación referencial que permita ser selectivo en la investigación bibliográfica, en la elaboración misma del Marco Teórico. En este sentido es oportuno señalar aquí algunos elementos teóricos provisionales que, a nuestro juicio, debe tener una definición teórica referencial sobre lo que puede ser una innovación educativa para la enseñanza universitaria.

Estos elementos los consideramos como supuestos teóricos que deben construirse, más profunda y rigurosamente, en el desarrollo de una investigación ulterior.

El concepto operacional de "innovación educativa" debe comprender, por lo menos, tres situaciones hipotéticas específicas, para la educación o la actividad académica universitaria:

- 1.- En primer lugar, toda innovación educativa deber ser un cuestionamiento crítico de la organización y la función educativa frente a la cual se sitúa como alternativa. En este sentido, se podría hablar de una significación e intencionalidad educativa diferente a la rutinaria.
- 2.- En una segunda dimensión, toda acción innovativa debe impulsar un cambio en la estructura productiva del conocimiento y en la organización curricular del proceso enseñanza-aprendizaje. Dicha acción incorpora a la docencia los componentes de la investigación y de la acción social universitaria.
- 3.- En tercer lugar, en cuanto acción social transformadora debe desarrollar actitudes y relaciones grupales críticas, creativas y solidarias entre los actores sociales que participan de su experiencia, esto permite predecir que el impacto cualitativo en el mejoramiento de la actividad académica a la que se adscribe la innovación, estará garantizada por la propia práctica social renovadora que éstos asumen en sus vivencias cotidianas.

Estos elementos nos llevan a propones como una definición tentativa de "innovación educativa" como aquella acción académica universitaria que "cuestione y rompa una práctica educativa que se desenvuelve como rutinaria, con el propósito de generar otras prácticas que transformen la teoría y la metodología que sustentan la primera y que, que al mismo tiempo, genere maneras de organizar y hacer funcionar la oferta curricular en una perspectiva mucho

más crítica, creativa y transformadora del quehacer y la estructura académica institucional". (Pinto, 1988, p. 53).

En consecuencia, cada vez que se encuentre una acción académica con las características y elementos que propone esta definición provisional, se estaría reconociendo en ella una experiencia educativa innovadora. Esta distinción es importante, por cuanto el impacto potencial de la innovación varía según esta ocurra en un contexto que la incentive, o por el contrario se de en una institución o ambiente muy cerrado y conservador. En este caso, cualquier manifestación de cambio que posibilite romper o cuestionar en alguna medida una práctica educativa rutinaria, es ya una manifestación de innovación aunque sus proyecciones no vayan más allá. De esta suerte, hablar de innovación o de cambio supone la búsqueda de espacios y de niveles de poder para las diferentes actores o protagonistas del acto educativo, es decir, definir el campo de lo posible (Delorme, 1985). El concepto de cambio innovador no sólo implica ruptura o una forma de porción de cara a las prácticas rutinarias sino también un trabajo, un proceso lento y difícil contra la fuerza de la repetición y una visión conservadora y estática de la realidad educativa.

Desde luego el propósito del cambio de la innovación es buscar una nueva estabilidad, una nueva estructura que esté más acorde con las condiciones y necesidades de la época; el cambio por el cambio no proporciona un motivo objetivo para impulsar la innovación.

Dentro de una perspectiva curricular, la innovación se refiere necesariamente a los cambios operados en el sistema educativo o en el proceso de enseñanza de acuerdo con los avances científicos, desde el punto de vista de la interacción de sus componentes humanos, técnicos, materiales y financieros y en

relación con los objetivos que se persigan (Soto, 1977).

Un cambio curricular se vincula, implícito o explícitamente a un cambio en el marco conceptual, en función del cual se orienta y determina la relación profesor-alumno y la interacción de estos con los otros elementos del proceso materia o contenido cultural, recursos materiales, presupuestos y recursos técnicos.

Las innovaciones en materia educativa está vinculada con las características y aspiraciones de las sociedades e instituciones. Esto hace que el contexto social y físico en que la innovación ocurra sea determinante para que la misma emerja y se desarrolle. Los cambios que la práctica innovadora introduce pueden difundirse e institucionalizarse o por el contrario quedarse como nuevas incrustaciones en el sistema. Sin posibilidad de expandirse.

Capítulo 3

PROCEDIMIENTOS METODOLOGICOS

El problema que pretende dilucidar esta investigación establece con claridad el tipo de indagación metodológica que conviene para la misma; se trata de una investigación descriptiva que procura conocer el impacto cualitativo que provoca la llamada innovación educativa, precisamente en el mejoramiento de la actividad académica específica en la que ella se localiza.

Método de investigación

Según Van Dalen, en la investigación descriptiva se pueden distinguir diferentes categorías; entre ellas los estudios de tipo encuesta, el cual se utilizó en la presente investigación. Dichas encuestas recogieron datos relacionados con el nivel existente en cuanto a la innovación metodológica, especialmente en la Sede Central. Esta tarea consistió en recoger una gran cantidad de información valiéndose de técnicas, tales como: entrevistas estructuradas y semiestructuradas, cuestionarios y jornadas de intercambio de experiencias con profesores innovadores.

Después de efectuar el análisis de los datos reunidos, los investigadores formularon sugerencias, con el propósito de divulgar los intentos innovadores en el campo de la docencia especialmente.

Es importante resaltar que la encuesta como método de recolección de datos es de mucha utilidad, ya que es de fácil aplicación y permite obtener la información requerida en forma directa. En este sentido John L. Hayman y refiriéndose a las encuestas esboza que:

"... es muy útil cuando se destina a su fin específico, es decir, la obtención de datos descriptivos que la gente puede proporcionar a partir de su propia experiencia".

En el caso de la presente investigación los docentes entrevistados aportaron información de su propia experiencia metodológica, realizada en los campos de la docencia, la acción social y la investigación.

Procedimientos e instrumentos aplicados

En primera instancia se contactó con los Directores de las diferentes unidades académicas con el fin de seleccionar profesores innovadores de esas unidades.

Posteriormente y al localizarse dichos profesores se concertaron entrevistas con el propósito de indagar acerca de sus proyectos innovadores. Esto permitió efectuar una primera selección de informantes de acuerdo con los criterios establecidos en el proyecto de investigación.

Una vez realizada la selección de informantes (25) se procedió a elaborar la entrevista estructurada, la cual fue base para recolectar la información requerida y así cumplir con los objetivos propuestos.

En su aplicación se estableció un diálogo abierto y profundo, el cual permitió rescatar aquellos aspectos cualitativos de las experiencias innovadas. La entrevista estructurada (Anexo 1), versó sobre los siguientes aspectos:

- 1.- Legitimidad institucional del proyecto dentro de la unidad académica y dentro de la universidad.
- 2.- Grado de estímulo institucional para la innovación educativa.
- 3.- Mecanismo de difusión de la experiencia innovada.
- 4.- Formas de vincular la innovación al proyecto académico.
- 5.- Nivel de impacto de la innovación en los campos de Docencia, investigación y acción social.
- 6.- Estrategias o mecanismos previstos para aprovechar la experiencia innovadora.

Se destaca que la primera entrevista se realizó con el 42 informantes; la información al ser diseminada proporcionó 25 de ellos, los cuales se catalogaron como innovadores según lo establecido en el presente estudio. Esta fue la fuente de la información que se procesó.

Finalmente se llevó a cabo un obsequio llamado: "Jornada de Intercambio de Experiencias con Profesores Innovadores", con el propósito de brindarles un informe preliminar de los resultados, conclusiones, y a la vez recibir de su parte retroalimentación al presente estudio.

Capítulo 4

ANALISIS E INTERPRETACION DE LA INFORMACION

En este apartado se analiza e interpreta la información recopilada por medio de entrevista personal, realizada con los docentes señalados como innovadores y por medio de un cuestionario estructurado de acuerdo con los objetivos propuestos.

Para mayor comprensión de la información se presenta en tres grandes partes:

1. Ubicación en el contexto institucional.
2. Mecanismos de proyección y divulgación del proyecto.
3. Aspectos multiplicadores del proyecto.

1. Parte: Ubicación en el contexto institucional.

Se llevaron a cabo 42 entrevistas con un promedio de 2 horas cada una, de las cuales se catalogaron como innovadores, de acuerdo con los criterios establecidos sobre 25 ellas (60%).

Se invirtió un tiempo considerable en discriminar cuales experiencias reunían características de innovación y dado que un 40% no resultaron innovadores a pesar de que los profesores fueron señalados.

De los proyectos con características innovadoras se observa un predominio en la docencia (64%). Esto se puede explicar en función de que la docencia es cuantitativamente la actividad predominante en la Universidad de Costa Rica; correlativamente hay

una presencia inferior en los proyectos de acción social (28%) y en la de investigación únicamente el 8%. Es notoria la baja incidencia de la innovación en los proyectos de investigación, lo cual podría deberse a que predomina conceptos tradicionales en torno a la práctica investigativa, o sea, en la investigación no se señalaron tantos profesores innovadores como en docencia.

En cuanto a la formalización de los proyectos se determinó que los de acción social e investigación están inscritos en las respectivas Vicerrectorías; en cambio los de docencia, aunque casi todos poseen el aval de la unidad académica, no siguen pautas formales de inscripción, dado que predomina en ellos una práctica voluntarista e individual en el desarrollo de tales proyectos; si bien estas prácticas se dan en el contexto de los cursos que los profesores desarrollan, cabe aclarar que no forman parte necesariamente de una concepción curricular de la unidad académica.

Se establece un total predominio en todos los proyectos de una carga académica equivalente al $\frac{1}{4}$ de tiempo, no obstante, según los informantes ellos invierten más tiempo del que tienen asignado. La carga académica real oscila entre un $\frac{1}{4}$ y $\frac{1}{2}$ tiempo, dependiendo del empeño individual del docente.

En cuanto al apoyo administrativo (horas asistente o estudiante), solo los proyectos de acción social e investigación cuentan con ello. En los proyectos de docencia este apoyo se da en forma ínfima, pues del 64% únicamente el 2% cuenta con este apoyo.

En general se puede afirmar que los proyectos únicamente se realizan con recursos financieros de la Universidad. Solo 2 proyectos de acción social y 2 de docencia cuentan con algún tipo de ayuda extrauniversitaria, especialmente en equipo técnico o

audiovisual.

Se puede inferir que los proyectos innovadores en investigación son conocidos medianamente. En los de acción social el 70% son muy divulgados y únicamente el 29% tienen poca divulgación. En los proyectos de docencia el 75% tienen poca o ninguna divulgación y el 25% indican una divulgación mediana.

En las unidades académicas no existen mecanismos de divulgación apropiados para dar a conocer las innovaciones que llevan a cabo los docentes, ya que la misma estructura administrativa no favorece el uso de esos mecanismos para que la comunidad académica se enteren de los proyectos innovadores que llevan a cabo sus docentes.

II- Parte: Mecanismos de Proyección y Divulgación del Proyecto.

Para dar a conocer internamente los resultados de estas experiencias se acude por un lado, a mecanismos informales y de uso común en el desarrollo de la academia (charlas, coloquios, entre otras); con el inconveniente de que los mismo tienen poco alcance y se usan en forma esporádica.

En relación con los mecanismos de socialización, las reuniones de equipo son las que predominan en los proyectos de acción social y docencia. En los proyectos de acción social se utilizan se utiliza variedad de mecanismos como: charlas, seminarios, jornadas, exposiciones, carteles y difusión por parte de los profesores. En los de docencia se utilizan algunas veces, exposiciones y difusión por parte de los docentes y los estudiantes. En cambio los proyectos de investigación no utilizan ninguno de los mecanismos mencionados anteriormente, sino más bien

programas radiales, conversaciones informales, y generalmente por medio de charlas.

Los proyectos de investigación preveen algún tipo de seguimiento derivado de los resultados de la investigación realizada. En los proyectos de acción social el 85% prevee seguimiento por medio de retroalimentación de la experiencia dada, apertura de cursos de extensión docente y asesoría técnica y didácticas. En los proyectos de docencia únicamente el 50% prevee seguimiento en la práctica docente, dándole énfasis a los aspectos metodológicos, criterios de evaluación y la sistematización de la experiencia.

Los proyectos de investigación y docencia involucran en un 5% a profesores de la misma unidad académica que imparten cursos similares en el desarrollo de la innovación educativa. Mientras que en acción social el 72% de los proyectos involucran tanto a profesores de la unidad académica gestora del proyecto, como a profesores de otras unidades académicas, así como también a miembros de la comunidad en donde se lleva a cabo el proyecto.

Todos los proyectos de investigación y la mayoría (72%) de los de acción social elaboran informes, artículos y material didáctico; en cambio los proyectos de docencia, el 50% no elabora ningún tipo de documento y sólo el 20% elabora material didáctico, el otro 30% confecciona informes y artículos para revistas.

En los proyectos de acción social (60%) y de docencia (50%) afloran otros aspectos o temas no contemplados al inicio del mismo, tales como: temas y metodologías de investigación, nuevos contenidos, metodologías más creativas en la práctica docente.

En los proyectos de investigación no hay evidencia de que

afloren otros tópicos no contemplados en el proyecto original.

Los proyectos de acción social presentan un efecto multiplicador significativo (100%) en la comunidad, así como un efecto medianamente significativo (57%) en el equipo docente y en la unidad académica. En la docencia el efecto multiplicador es poco significativo (40%) en el equipo docente. En los proyectos de investigación no se indicó ningún efecto multiplicador. Los proyectos de docencia, de alguna u otra forma, incorporan elementos de investigación y proyección hacia la comunidad; así mismo los de acción social integran elementos de docencia e investigación. No ocurre lo mismo con los proyectos de investigación que son más autárquicos, en el sentido que no muestran evidencia de proyectarse hacia actividades docentes o de acción social. De esta forma se infiere que existe una tendencia parcial al aislamiento de la investigación.

En los proyectos de investigación no se ha enriquecido la práctica académica, en cambio en los de acción social y de docencia se han hecho aportes enriquecedores en los siguientes aspectos, según el orden de prioridad.

Acción Social	Docencia
1.- En la motivación	1.- En nuevas aplicaciones de métodos y técnicas.
2.- En nuevas aplicaciones de métodos y técnicas y en la producción de material didáctico.	2.- En la motivación.

3.- En nuevas concepciones
nivel
pedagógicas.

nuevas

3.- En la comunicación a
de aula y en la creación
de programas en
áreas.

4.- En la comunicación
nivel de aula.

4.- En la producción de a
materiales didácticos.

De acuerdo con el esquema anterior se puede observar que en la docencia la preocupación predominante es el desarrollo de nuevos métodos y técnicas y no la producción de material didáctico. Existen algunas excepciones, como el curso de Fisiología en Medicina, en el cual se enseña mediante el uso de la computadora, método que permite generar y reproducir el material utilizado en las lecciones como texto didáctico de manera inmediata y a bajo costo.

En cambio en los proyectos de acción social se le da más prioridad a la motivación y menos a la comunicación en el nivel de aula.

III- Parte: Aspectos Multiplicador del Proyecto.

El grado en que los proyectos de innovación educativa impactan el mejoramiento en las tres funciones académicas docencia, acción social e investigación, se reflejan en el siguiente esquema.

Funciones académicas	<u>Proyectos</u>		
	Docencia	Acción	Inves- Social tigación

<u>Docencia</u>			
- Enriquecimiento de la práctica docente.	1	1	1
- En la incorporación de nuevos enfoques en el plan curriculares.	2	3	0
- En la superación profesional.	3	2	0
<u>Investigación</u>			
- En nuevos temas de investigación.	1	2	2
- Mayor vinculación entre la docencia, investigación y acción social.	1	1	1
- El desarrollo de nuevos conocimientos.	1	1	0
<u>Acción Social</u>			
- En la proyección a la comunidad	1	1	0
- En el beneficio a diferentes grupos de la comunidad.	2	2	0
- En la creación de T.C.U.	0	3	0

Se enumeran según prioridad, siendo la #1 la más importante y

así sucesivamente. El N° 0 indica no respuesta.

De acuerdo con el esquema anterior, se infiere, que la investigación proyecta en las actividades de docencia y acción social un impacto innovador. Por el contrario y de acuerdo con el mismo esquema, los proyectos de docencia y acción social muestran una tendencia a enriquecer y aportar en las tres funciones académicas (investigación, acción social y docencia). No obstante, se destaca que los tres tipos de proyecto consideran prioritario mayor vinculación entre docencia, investigación y acción social, específicamente en la función de investigación. La misma situación se observa en el enriquecimiento de la práctica docente en la función del docente educador universitario.

Llama la atención, en el esquema, que la docencia le da menos importancia a la superación profesional en la función docente, Los proyectos de acción social, le dan poca importancia a la creación de Trabajo Comunal Universitario en la función de acción social.

También se consideró en este estudio aspectos relacionados con los mitos educativos; se obtuvo información importante según la opinión de los entrevistados, en acción social (85%), en investigación (100%) y en docencia (75%) han destruido o pretenden destruir mitos alrededor de la temática innovadora; los mitos más mencionados por los informantes se señalan a continuación:

- El miedo de incursionar en una disciplina diferente al campo de estudio; como por ejemplo, la estadística y la química.
- El rompimiento de prácticas metodológicas tradicionales, dándole mayor participación al estudiante universitario en

los cursos regulares y a la comunidad en los proyectos de acción social.

- El rompimiento del concepto de que la universidad es únicamente para adultos jóvenes, abriendo la posibilidad para adultos de la tercera edad, la infancia y la adolescencia (cursos libres, y de verano).
- El rompimiento de imposiciones religiosas e ideologías políticas.
- El rompimiento del concepto de carrera universitaria técnica por el concepto de carrera profesional, como por ejemplo considerar dibujante al arquitecto.

Los proyectos innovadores tanto de acción social como de docencia han experimentado ajustes y modificaciones durante su desarrollo. Dichos ajustes consisten en la inclusión de temas de la realidad nacional y la aplicación de metodologías modernas. No obstante, los de docencia han realizado ajustes al finalizar las experiencias o durante su desarrollo, así como algunos académicos en el seno de la unidad académica.

La apertura de la Unidad Académica para incentivar o escoger los proyectos innovadores se da en forma proporcional en acción social (100%), en docencia (75%), e investigación (50%). Estos datos concuerdan con la información anterior en cuanto que la proyección de acción social y docencia tiene mayor importancia en las unidades académicas, dado que estas les proporcionan apoyo y estímulo para su desarrollo.

En los proyectos innovadores, más del 60% de las opiniones indican

que se preveen estrategias para darle continuidad. Las mas relevantes se mencionan a continuación.

- Difundir el proyecto mediante la venta de servicios a organismos nacionales e internacionales.
- Defender la innovación metodológica de las políticas académicas generadas con los cambios de autoridades superiores.
- Reforzar la concepción curricular centrada en el proceso de aprendizaje, dándole especial atención a la selección y organización de los contenidos, a la participación del estudiante, a las estrategias metodológicas y a los criterios de evaluación.
- Difundir la experiencia tanto entre directores y profesores como entre coordinadores de áreas y unidades académicas.

Capítulo 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este capítulo consta de dos partes: las conclusiones y las recomendaciones. Las conclusiones dan respuesta en forma global a los objetivos específicos propuestos en el proyecto. Si bien en la propuesta inicial, se enunciaron doce objetivos, en este capítulo las conclusiones se refieren a ocho de ellos por cuanto los objetivos 1, 2, 8, 9, 10 y 12 están implícitos en los anteriores.

Las recomendaciones pretenden sugerir a las Unidades Académicas, especialmente a los docentes, mecanismos para promover y divulgar sus experiencias innovadoras.

Conclusiones

- 1.- Determinar el grado de legitimidad institucional en la génesis y el desarrollo de las innovaciones educativas.

Lo que se concluye es que la institución suministra un espacio académico, el cual puede ser aprovechado por el profesor innovador con un grado aceptable de tolerancia por parte de la Unidad Académica. Esta tolerancia no significa necesariamente un grado de legitimidad alto. Se infiere que en las Unidades Académicas no existen políticas o lineamientos tendentes a promover el desarrollo de la innovación educativa.

- 2.- Establecer el grado de reconocimiento y estímulo institucional de la innovación educativa.

No se ha determinado un grado de reconocimiento y estímulo, aunque en algunos proyectos se dispone de mayor apoyo material. La Universidad de Costa Rica no apoya la innovación pero tampoco se opone a ella, el docente goza de libertad para crear espacios innovadores fundamentalmente en proyectos reducidos al aula (cursos) o de acción social.

Todos los proyectos son por iniciativa personal del docente, dado que no hay políticas establecidas para llevar a cabo los proyectos globales de renovación de la práctica pedagógica. Es notorio que la mayor parte de los docentes entrevistados iniciaron sus proyectos innovadores a partir de la experiencia de haber aprobado el curso de Didáctica Universitaria. El docente no tiene claridad en los factores que condicionan la necesidad de innovar, lo hace en forma espontánea y voluntarista sin acudir a ningún referencial teórico que sustente sus iniciativas innovadoras.

- 3.- Descubrir los mecanismos de socialización de la experiencia innovadora entre sus participantes.

Los profesores llevan a cabo diversos procedimientos para dar a conocer sus experiencias en el campo innovador. Estos medios son charlas, carteles, reuniones de equipo.

No hay un mecanismo formal, establecido para dar a conocer los resultados de las innovaciones, especialmente las experiencias docentes a nivel de aula.

La divulgación se establece de forma espontánea, principalmente por mecanismos informales, por ejemplo los comentarios que los estudiantes hacen de los cursos, y el intercambio entre los colegas del profesor innovador.

- 4.- Descubrir las formas en que se vinculan la innovación educativa con la realidad social, científica y educacional.

Desde el punto de vista educacional, el profesor innovador tiende a desarrollar un efecto multiplicador en los estudiantes, el promover estrategias de aprendizaje variadas que estimulan procesos intelectuales y actitudinales más dinámicas.

Desde la perspectiva científico-social los procesos innovadores se cuestionan la vinculación con la realidad educativa y las secuelas de un proceso de enseñanza-aprendizaje receptivo, pasivo y reproductivo.

- 5.- Establecer el grado de identificación de los académicos con la teoría y la práctica de la experiencia innovadora.

No hay una conceptualidad que fundamente la teoría de la práctica, lo que se observa son ciertas premisas operativas implícitas en las actividades docentes. En general se puede decir que no tienen fundamentos teóricos.

El profesor improvisa la innovación y en pocos casos conoce los principios pedagógicos que los orientan en la innovación. Lo hace porque en principio está insatisfecho con uno o más aspectos de su quehacer docente o con los logros del aprendizaje.

Se nota un desconocimiento general de la fundamentación teórica pedagógica que de sustento conceptual a la práctica innovadora.

La innovación educativa parece depender de la iniciativa del docente y está circunscrita al ambiente metodológico, especialmente por:

- El descontento del docente de su propia práctica docente.
 - Las demandas de los estudiantes por tener mayor participación en el proceso enseñanza-aprendizaje.
 - El avance y la velocidad en el cambio científico-tecnológico.
 - Las discordias entre lo que se enseña y la práctica en el campo profesional.
 - Las limitaciones y problemas que el estudiante presenta en el aprendizaje.
 - La necesidad de romper con la rutina de la clase.
- 6.- Establecer el grado en que la innovación, educativa impacta el mejoramiento de la docencia, la investigación y la acción social.

En el campo de la docencia el impacto tiende a reducirse a la dimensión personal que afecta sólo a los colegas y a los alumnos. O sea, no tiene repercusiones institucionales.

En el campo de la acción social el impacto es más notorio por cuanto las mismas circunstancias obligan a la creación de estrategias metodológicas más dinámicas y más flexibles para poder involucrar a los sujetos de la acción.

En el campo de la investigación no se advierte ningún impacto que repercuta sobre el desarrollo de estrategias metodo-

lógicas innovadoras dentro del ambiente educativo.

En conclusión pareciera que los proyectos de investigación no portan elementos enriquecedores para la práctica docente. Por el contrario, la acción social la docencia ofrecen un potencial mayor para integrar sistemáticamente funciones académicas.

- 7.- Determinar el afecto retroalimentador de las experiencias innovadoras en relación con la continuidad de las actividades académicas rutinarias.

En general se puede concluir que el efecto retroalimentador de las experiencias innovadoras es reducido, puesto que sólo se limita a proyectos específicos que quedan aislados dentro de la estructura institucional.

Se pueden señalar como excepciones a esta tendencia el Seminario Participativo de Estudios Generales, los Cursos Libres y el Trabajo Comunal de Guayabo dentro de los proyectos investigados.

- 8.- Descubrir los mecanismos de las unidades académicas para aprovechar las experiencias innovadoras.

Las Unidades Académicas no establecen mecanismos para aprovechar, integrar y dar a conocer las experiencias innovadoras. De esta forma las experiencias innovadoras tienden a perderse o a quedar como una satisfacción personal del docente, sin mayor aprovechamiento académico.

Recomendaciones

- 1.- Sugerir al I.I.M.E.C. que elabore catálogos de proyectos innovadores, cuyo propósito sería recoger sistemáticamente las experiencias innovadas que ocurren en el seno de las unidades académicas.
- 2.- Sugerir a la Vicerrectoría de Docencia y al Departamento de Docencia Universitaria de la Facultad de Educación que realice encuentros periódicos de docentes innovadores, con el fin de dar a conocer sus experiencias y de estimular su iniciativa innovadora.
- 3.- Que las unidades académicas desarrollen mecanismos para determinar las experiencias innovadoras de los docentes y ofrecerles espacios académicos para darlas a conocer.
- 4.- Es importante continuar profundizando en la innovación educativa que se produce en relación con la enseñanza superior, especialmente en los aspectos de contenido, metodología y de evaluación.
- 5.- Solicitar al docente una síntesis del proceso enseñanza y aprendizaje que incluya los problemas que ha confrontado y las soluciones que ha puesto en práctica, así como las estrategias que han respondido mejor a las características del grupo.
- 6.- Destinar cierto tiempo dentro de la Asamblea de Escuela o de Departamento para que los docentes den a conocer las experiencias que desarrollan en el aula.
- 7.- Que el Director de la Unidad Académica o del Departamento procure divulgar periódicamente las experiencias innovadoras

de los docentes, haciendo uso de los medios de comunicación existente en la Universidad: boletines, revistas, radio, artículos en el periódico, noticiarios.

BIBLIOGRAFIA

- Asociación Nacional de Fomento Económico. **El modelo educativo costarricense.** San José, Costa Rica. ANFE 1985.
- Barahona Jiménez, Luis. **La Universidad de Costa Rica (1940-1973).** Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. San José, Costa Rica. Editorial Universidad de Costa Rica, 1976.
- Bianchi, Ariel. **"El problema de cambio en la sociedad global y en el ámbito educacional".**, En Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, #32. Universidad de Buenos Aires, 1981.
- Bunge, Mario. **La ciencia , su método y su filosofía.** Editorial Siglo XX, Buenos Aires (Argentina). 1979.
- CRESALC. **Taller Regional sobre Formación y Capacitación de docentes de Educación Superior.** Buenos Aires (Argentina), del 19 al 30 de agosto de 1985. Informe final.
- CRESALC-UNESCO. **La Educación Superior en Cuba.** Caracas, 1985.
- Chavarría González María Celina. **Evaluación de los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica:** El Contexto. Ciudad universitaria Rodrigo Facio: Universidad de Costa Rica, Oficina de Publicaciones, 1989.
- Delorme, Charles. **De la animación Pedagógica a la Investigación-acción.** Editorial Narcea S.A. de Ediciones, Trad. Castellana, Madrid 1985.
- "Estrategia para la introducción de la innovación didáctica en los centros docentes polacos". En la Educación Superior Contemporánea, n. 3 (39). Universidad de la Habana, 1982.
- Fischel Astrid. **Desarrollo Socio-Político y Educación en Costa Rica.** Ponencia. Seminario Educación y Sociedad. Universidad de Costa Rica, 1988.
- Foster, Mari y otros. **"Un proyecto Pedagógico para al Memoria de Cualidades de Ensino".** En Educacao, caderno n. 8, Pontificia Universidades Católica de Río Grande do Sul, Puerto Alegre, Brasil.
- Gómez Carmen Lila et al. **Las instituciones Costarricenses del Siglo XIX.** San José, Editorial Costa, Rica, 1985.

- Habelock, R G.y Huberman, A.M. **Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo.** Unesco, París, 1980.
- Hayman, John L. **Investigación y educación.** Buenos Aires: Editorial Paidós, 1969.
- Huberman, A.M **"Como se realizan los cambios en la educación: Una contribución al estudio de la innovación".** UNESCO; OIE, París, 1972.
- Informe del Simposio sobre Innovación Educativa. **En Revista Educación N° 282.** Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1985.
- Karpinsky de Murillo, Rose Mary. **Estudios Generales. Concepción Teórica y Praxis Académica.** San José, Costa Rica. Universidad de Costa Rica, Escuela de Estudios Generales, 1987.
- Pandinas, Felipe. **Metodología y Técnicas de investigación en Ciencias Sociales.** Mexico, España, Argentina, Colombia. Siglo Veintiuno editores, 1986.
- Pinto Contreras, Rolando. **Educación entre Adultos.** ICER, San José, Costa Rica, 1988.
- Rodríguez, Eugenio. **Siete ensayos políticos.** San José, Costa Rica. Fundación Friedrich Ebert, CEDAL, 1986.
- Soto, Viola. **"Innovación Curricular en las Prácticas Escolares",** Rev. Curriculum, año 2, M.4, Caracas Diciembre, 1977.
- Tedesco, Juan Carlos. **"Calidad y democracia de la Enseñanza Superior: un objetivo posible y necesario".** En: Educación Superior N° 18, mayo - agosto de 1985. Boletín del CRESASLC UNESCO. Caracas, 1985.
- Van Dalen, Deofold. **Manual de Técnica de la Investigación Educativa.** Buenos Aires: Editorial Paidós, 1984.
- Vicerrectoría de Docencia. **Informe de Labores Correspondiente al período: Marzo 1986-Febrero 1987.** Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Universidad de Costa Rica. Oficina de Publicaciones, 1987.
- Weiss, Carol. **Investigación Evaluativa.** Métodos para determinar la eficiencia de los programas de Acción. Editorial TRILLAS, México, 1985. Quinta reimpresión.

A N E X O S