

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN DOCENTE
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN PARA EL MEJORAMIENTO
DE LA EDUCACIÓN COSTARRICENSE (IIMEC)
DEPARTAMENTO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA (DEDUN)**

**LA DOCENCIA EN LA SEDE REGIONAL DEL ATLÁNTICO
DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**

**MA. EUGENIA VENEGAS RENAULD, M.Sc.
Investigadora principal**

**Investigadoras colaboradoras
SUSAN FRANCIS
MARTA ELENA VARGAS
HELLIN LLORENTE**

**CIUDAD UNIVERSITARIA RODRIGO FACIO
2002**

AGRADECIMIENTO

El equipo de investigadores del Proyecto “Conceptualización de la docencia universitaria en las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica” deja constancia de su agradecimiento, al personal Docente-Administrativo y Docente de la Sede Regional del Atlántico de la Universidad de Costa Rica, por haber autorizado la ejecución del Proyecto y proporcionar algunas condiciones para la obtención de la información que el Proyecto requería.

Un especial agradecimiento, al personal docente que matriculó y participó en el curso FD-0340 Didáctica Universitaria durante el II ciclo lectivo del año 2000, actividad que concentró la información más relevante del proyecto en esta Sede.

Equipo Investigadores

Proyecto “Conceptualización de la docencia universitaria en las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica”

PRESENTACIÓN

El Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN), inició procesos de investigación acerca de la docencia universitaria en diferentes momentos de su historia. Ha promovido diferentes formas de acercamiento al trabajo docente, desde la diversidad de acciones que ha venido impulsando: el curso de Didáctica Universitaria, asesorías pedagógicas y cursos especiales que ha ofrecido a partir del año 1990.

Mediante esos acercamientos y mediante las reuniones del personal, para compartir las experiencias laborales, se fueron concretando ideas en torno a procurar una sistematización de las principales elaboraciones conceptuales acerca de la docencia universitaria.

De esa manera, se generaron proyectos de investigación en dicho campo, en el marco de diferentes iniciativas elaboramos de modo constante el conocimiento de la docencia en la Universidad de Costa Rica.

Como parte de la estructura universitaria, la Universidad de Costa Rica se organiza en áreas: Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Ingeniería, Artes y Letras, Ciencias Básicas, un sistema de Estudios Generales, un sistema de estudios de Posgrado y el área de las Sedes Regionales. Nuestras investigaciones han abarcado las áreas de Ciencias Básicas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud. Este Proyecto, comprende el Área de Sedes Regionales.

Nuestros intereses investigativos, han partido de apreciaciones y elaboraciones conceptuales en torno a lo que ocurre en las Sedes Regionales.

Nuestros docentes han tenido diferentes experiencias en las Sedes Regionales. Algunos como de la Occidente y la del Atlántico han contado, por cercanía generalmente, con una relativa mayor acción del Departamento de Docencia Universitaria en ellas. Esto ha significado, que el acercamiento a la docencia, concretamente en la Sede del Atlántico, considera ideas de partida. Metodológicamente esto ha significado la necesidad de socializar esas ideas, de modo que se fueron convirtiendo poco a poco en hipótesis de trabajo, a la vez que construcciones conceptuales de carácter más general.

En la investigación en la Sede Regional del Atlántico, se contó con una serie de limitaciones. Cuando el proyecto inició, se tuvo la participación de una investigadora para cubrir la Sede. No obstante, la investigadora¹ solamente se desempeñó en su cargo un ciclo lectivo, el primero del proyecto. Durante ese período el equipo trabajó en procesos de construcción metodológica, y se hicieron avances bibliográficos, particularmente, se procuró una revisión de documentos que posibilitaron un conocimiento de su trayectoria histórica y de su situación actual.

¹ La investigadora fue la MEV.Ed. Martha Elena Vargas Villalobos.

Parte del producto de ese proceso, fue un documento que procuró una re-lectura del documento que reportó la autoevaluación de la Sede². Ese documento elaborado por la investigadora, permaneció un año sin adiciones de ninguna clase.

El DEDUN en el Proyecto, no tuvo por un año, a ningún investigador(a) en dicha Sede. Esto obedeció a situaciones internas de movilidad laboral y de estudios del personal. No solo la Sede del Atlántico se vio afectada. En general todo el proyecto sufrió de esta situación, que repercutió en la cobertura de las Sedes y en las acciones de la coordinación del Proyecto.

La labor de coordinación del Proyecto en su fase inicial (es decir, en el primer año) tuvo una variabilidad importante, en términos de los efectos del Proyecto. Los primeros seis meses del Proyecto, la coordinación en manos de la Dra. Kemly Jiménez, realizó sesiones de trabajo relativamente continuas. Posteriormente el trabajo se debilitó de manera considerable. La cobertura de la Sede del Atlántico fue nula.

Un año después, la coordinación tenía otra dirección al asumir la Dra. Jiménez la jubilación. El proyecto careció por el resto del tiempo a la fecha, de un informe de coordinación detallado. La nueva coordinación inició con las debilidades generadas en ese proceso. Se procuró entonces una acción destinada a suplir deficiencias y de optimizar el tiempo ido. Se logró nombrar a una nueva investigadora que diseñó una acción estratégica para cubrir en seis meses, el máximo de información. De esa manera se aprovechó la solicitud que planteara la Sección de Formación Continua de la Sede, de un curso de Didáctica Universitaria, para focalizar el proceso investigativo de la docencia, desde una plataforma.

Esta decisión tenía su limitación. El curso de Didáctica Universitaria, se ofrece a profesores interinos³ y a profesores que recién han ingresado como propietarios, así como a docentes que estando en propiedad, desean ascender en el Sistema de Régimen Académico Docente. De esta manera, se previó que el grupo de docentes estuviera constituido por profesores interinos. No obstante, se asumió también la ventaja de que este grupo, en dicha condición, representaba, en alto grado la realidad laboral de la Sede. Como se verá en el capítulo correspondiente, la condición de interinazgo es la que predomina.

Otra limitación al trabajar con este grupo, estuvo en la representación de las carreras. Estas no quedaron representadas en el grupo. No obstante, había que optimizar cursos y condiciones. Este trabajo, debe leerse en el marco que deriva de estas condiciones.

Durante los seis meses últimos, una vez concluido el curso, el equipo de investigadores, en un contexto muy complejo de trabajo del DEDUN, ha venido socializando los productos y se ha procurado solventar las deficiencias que acciones humanas, incidieron de manera negativa en la investigación.

² MEV.ED. Martha Elena Vargas Villalobos, Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN). Proyecto de investigación N° 724-99-201 "Conceptualización de la docencia universitaria en las Sedes de la Universidad de Costa Rica" Avance de investigación. I semestre de 1999.

³ Se entiende como "profesor interino" el docente contratado por la Universidad de Costa Rica que no posee plaza obtenida por concurso,.

Al llegar al final, el equipo recupera en su esfuerzo colectivo, su fortaleza, y aunque un informe no logra dar cuenta de la totalidad de los logros y obstáculos, reconoce el valor de los aprendizajes obtenidos.

M.Sc. María Eugenia Venegas Renauld

Investigadora Principal

TABLA DE CONTENIDO

Presentación .

INTRODUCCIÓN

1. Objetivos
2. Limitaciones
3. METODOLOGÍA
 1. Consideraciones iniciales
 2. El método
 - a. Fuentes de información
 - a. Técnicas de recolección de información
 - b. Técnicas de análisis de información
 - c. Procesamiento de la información
 - d. Análisis de resultados .

ANTECEDENTES DE CREACIÓN DE LA SEDE DEL ATLÁNTICO

1. El Recinto de Guápiles
2. El Recinto Paraíso.
3. La Sede del Atlántico en la comunidad de Turrialba
 - a. Antecedentes históricos.
 - b. Ubicación
 - c. Actividades productivas y actividades económicas
 - d. Población
 - e. Actividad sociocultural
2. Situación Actual de la Sede del Atlántico
 - a. Plan Estratégico
 - b. Oferta académica
 - c. Organización administrativa

LA DOCENCIA EN LA SEDE

Los actores

- a. Docentes
- b. Estudiantes

La actividad docente

VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFÍA

Cuadros

- No.1: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE TURRIALBA SEGÚN SEXO POR GRUPO ETARIO
- No.2: DEFINICIÓN DE PROGRAMAS SEDE DEL ATLÁNTICO, UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
- No.3: DESCRIPCIÓN POR PROGRAMA SEGÚN QUEHACER EN DOCENCIA, ACCION SOCIAL E INVESTIGACIÓN

- SEDE DEL ATLÁNTICO, U.C.R. 2001
- No.4: ACTIVIDADES SEGÚN AREA DE RECURSOS HUMANOS
SEDE DEL ATLANTICO. 2001
- No.5: DISTRIBUCIÓN DEL PERSONAL DOCENTE EN LA SEDE
DEL ATLÁNTICO SEGÚN CONDICIÓN LABORAL. 2000 ..
- No.6: DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES DE LA SEDE DEL
ATLÁNTICO, SEGÚN CONDICIÓN LABORAL,
TÍTULO OBTENIDO Y CATEGORÍA EN RÉGIMEN
ACADÉMICO, 2000 .
- No.7: JORNADA Y CONDICION LABORAL DEL PERSONAL
DOCENTE DE LA SEDE REGIONAL DEL ATLÁNTICO .
- No.8: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN LA CARRERA
EN LA SEDE DEL ATLÁNTICO. 2001
- No.9: DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA INVESTIGACIÓN
DESDE EL CURSO DE DIDÁCTICA UNIVERSITARIA.
II CICLO LECTIVO 2000 ..

Figuras

- No.1: ORGANIGRAMA SEDE DEL ATLÁNTICO UNIVERSIDAD
DE COSTA RICA
- No.2: ORGANIGRAMA DE LA UNIDAD DE VIDA ESTUDIANTIL ..
- No.3: ORGANIGRAMA DE LA UNIDAD ADMINISTRATIVA
DE LA SEDE DEL ATLÁNTICO .
- No.4: DISTRIBUCIÓN PLANTA FÍSICA. SEDE DEL ATLÁNTICO .

Anexos

- No. 1: DOCUMENTOS CONSULTADOS
- No. 2: PROGRAMA DEL CURSO FD-340: DIDÁCTICA UNIVERSITARIA,
II CICLO LECTIVO 2000.
- No.3: GUIA DE OBSERVACIÓN. Recursos Físicos
- No.4. GUÍA DE TRABAJO PARA ANALIZAR EL PLANEAMIENTO
DIDÁCTICO DEL PLAN DE ESTUDIOS
- No. 5. GUÍA PARA ANALIZAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Capítulo I INTRODUCCIÓN

La realidad de una práctica educativa como es la docencia, no es solamente un estado. Es además, un proceso social que posee un entramado de características. Estas nos hablan de complejidad, de diversidad, de interdependencia, de irresolución y tensiones.

La docencia universitaria no puede asumirse como un proceso social aislado, que sucede en el espacio de una aula o en una institución. La docencia universitaria posee determinantes internos provenientes de la institución en la que se legitima, como determinantes externos, que no se inscriben en los ámbitos de las disciplinas pedagógicas. Esto plantea una apreciación de partida: el conocimiento de un hecho educativo, exige un abordaje y explicación, desde una perspectiva inter y multidisciplinaria, y en esa perspectiva radica la riqueza de su tratamiento.

La comprensión de la docencia, obliga a analizar el proceso mediante acciones de discontinuidad, abstracción y estructuración. La docencia es una parte solamente, del sector educativo. Por lo tanto su comprensión desde su examen, solo es posible a partir del sesgo que deriva del análisis de todas las fuerzas sociales que la influyen.

La docencia universitaria está condicionada por una serie de factores y situaciones que ella no puede controlar directamente. Justamente por esto, el estudio de la docencia se asume desde la misma incertidumbre que la caracteriza, en virtud de las ideas anteriores.

Bajo estas características, la investigación de la docencia universitaria en la Sede del Atlántico tiene importancia, en la medida en que ella se reconstruye desde los actores: ellos son los que fijan las situaciones, los problemas y movilizan sus implicaciones de su propia acción docente.

Conocer la docencia de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica, activa el mecanismo de comprensión de una parte de su vida académica y representa un acercamiento a la cotidianidad en la que se teje el entramado de esta institución. Si consideramos que la docencia constituye una actividad sustantiva de la vida universitaria, a la que se le destina una importante parte del presupuesto universitario, en atención al tiempo laboral de sus funcionarios, podemos estar seguros de que el ejercicio de aproximarnos a esta importante función universitaria, es acercarnos a conocer también la vida de la Universidad.

Un ejercicio de acercamiento a la docencia, es también un acercamiento a las representaciones los profesores elaboran de su propia institución, de modo que, conociendo la docencia, conocemos un poco de esa identidad universitaria por la que, quienes laboran en ella, dicen ser universitarios de la Universidad de Costa Rica. La docencia no da cuenta de todo, pero aporta en la comprensión del todo. Por eso nos parece sustantivo, que la Universidad de Costa Rica cuente con este tipo de aproximaciones al conocimiento de sus funciones sustantivas, mediante procesos de investigación social.

Este Proyecto en la Sede, ha tenido importantes obstáculos. Hecho por universitarios, da cuenta de las carencias y logros de la vida universitaria. Por ello nos hemos sentido

identificados en las limitaciones y posibilidades. También este ha sido un aspecto sustancial para construir la metodología. No ha sido sencillo generar alejamientos para efectuar procesos de objetivación. Este ha sido un ejercicio en el que la observación del otro, nos habla de nosotros mismos. El punto en el cual investigadoras e informantes, habían de segregar sus mundos, no fue sencillo. Somos parte de lo mismo. Por ello, el discurso del otro fue el detonante para la comprensión y por ello, el otro fue siempre el que más habló. Luego hablamos nosotras.

1. Objetivos

En este informe procuramos atender el objetivo que se formuló desde el Proyecto en su versión final:

Caracterizar la docencia desde las sedes, para ampliar, profundizar e interpretar sus significados en la práctica pedagógica de la Universidad de Costa Rica, que nos acerque a la construcción de una pedagogía universitaria.

Este objetivo se tradujo en dos objetivos específicos:

1. Valorar los elementos teórico prácticos de la docencia desde las sedes de la UCR.

2. Estructurar un marco conceptual que de validez al sentido del ejercicio docente en las Sedes, y posibilite diversas prácticas innovadoras, a partir de las experiencias y propuestas de las u

Estos han sido los referentes desde los cuales se escribe este documento.

2. Limitaciones

Han sido limitaciones en esta investigación, las siguientes:

1. La designación de la investigadora y su permanencia. La investigación de la docencia en la Sede Regional del Atlántico, inició en el año 1999, bajo la responsabilidad de una investigadora que permaneció solamente seis meses en esa actividad. Posteriormente esta Sede quedó sin investigadora.
2. El Proyecto en la Sede del Atlántico, se archivó durante el II ciclo del 2000. Para ello, se tomó la decisión de utilizar el curso de Didáctica Universitaria como un escenario para la investigación. Al respecto, los mismos profesores, se convirtieron en investigadores colaboradores. Adicionalmente, se optó por extender la investigación a otros actores, que pudieron contribuir con información. Se contó con el apoyo de dos investigadoras auxiliares en dos momentos diferentes: una en el II ciclo del 2000 y otra en el I ciclo del 2001.

3. La reducida disponibilidad del tiempo de los docentes de la Sede, para participar activamente en procesos de investigación, aspecto que caracteriza en alto nivel, la vida académica global en la Universidad.
4. El limitado acceso a la información institucional en la Sede del Atlántico y en la Sede Central. No resulta ágil localizar información de los docentes. La vía burocrática es siempre limitante para los asuntos investigativos.
5. El limitado acceso a docentes de la Sede con horarios diferentes al horario de la docente investigadora.
6. El bajo involucramiento del personal administrativo docente de la Sede.
7. La organización del personal del Departamento de Docencia Universitaria en torno al Proyecto, afectó el trabajo en equipo, en atención a cambios de personal y designación de funciones.
8. La focalización de los informantes en este Proyecto, recayó en personal interino y con preferencia de profesores del área de Educación.
9. No se observaron clases de los docentes participantes.
10. Se tuvo un trabajo indirecto con los estudiantes, es decir, se conoció poco y de manera indirecta de los estudiantes. El tiempo disponible en la Sede, no lo permitió.
11. Se visitó la Sede, una vez a la semana durante el II ciclo del 2000.

Capítulo II METODOLOGÍA

1. Consideraciones iniciales

El análisis de la docencia como antecedente para su comprensión y explicación partió de dos situaciones:

1. El conocimiento acumulado por experiencia y sistematización, desde diversas fuentes y actores universitarios.
2. El trabajo de campo, planificado y asumido desde el desarrollo de un curso de Didáctica Universitaria.

En la primera situación, se consideraron los siguientes aspectos.

1. La revisión de información en las bibliotecas de la Universidad de Costa Rica relativas a la Sede del Atlántico y en oficinas centrales de la Universidad. Al respecto se identificaron documentos en el Centro de Documentación de la Facultad de Educación, la Biblioteca Carlos Monge Alfaro, la Biblioteca de la Sede del Atlántico y se solicitaron datos a la Oficina de Planificación de la Universidad de Costa Rica (OPLAU), así como de oficinas administrativas de la Sede. Otros documentos se pudieron recuperar desde docentes de la misma Sede. Dos profesores que participaron como informantes, aportaron documentos con información vinculante con Turrialba que fue incorporada al marco contextual. También se contó con “apuntes” de su charla, ofrecidos por una docente que participó en un curso de inducción de la docencia en la Universidad de Costa Rica, durante el año 2001 y que sirvió como material para validar apreciaciones elaboradas en esta investigación⁴.
2. La socialización de alguna de esta información al interior del equipo de investigadores.
3. La estructuración de ideas que se consideraron importantes para elaborar el informe en virtud de su vinculación con el tema y con la comprensión y explicación de la docencia universitaria.

En la segunda situación se tuvo un poco más de complejidad. La actividad propia del DEDUN durante el período que cubrió la investigación, generó una situación que podemos llamar, debilitadora para el Proyecto en su totalidad y con diversos grados de impacto para la investigación en cada Sede. La Sede del Atlántico no escapó a este hecho. La movilidad laboral de un equipo de por sí pequeño, significó que el Proyecto quedara desprotegido en diversos momentos y que algunos investigadores asumiesen más de lo que estaba previsto. Estos aspectos no se tenían previstos en el momento en el que el Proyecto fue formulado, cuando existía una estabilidad aceptable en el equipo. La coordinación del Proyecto tuvo deficiencias importantes en su ejecución en la primera etapa, y en la segunda, la coordinación se vio afectada por nuevas situaciones del DEDUN que obligaron a canalizar esfuerzos en acciones no menos importantes, pero que requerían de atención inmediata. Se señalan estos aspectos con la única intención de encontrar explicaciones para comprender, aún desde este ángulo, el entramado universitario del que debemos dar cuenta.

⁴ Prof. Viria Ureña en su participación en las Jornadas de Inducción organizadas por el CEA-DEDUN durante el I ciclo del 2001.

Durante el período de la investigación, hubo dos designaciones de investigadoras en la Sede del Atlántico. La primera investigadora solo estuvo durante el primer ciclo del Proyecto y se retiró de la Universidad hacia otro país. El DEDUN vio de inmediato debilitado su equipo, al retirarse otra de las investigadoras para realizar estudios en el extranjero, y posteriormente, tuvo la pérdida de una investigadora por jubilación. De esa manera, el Proyecto perdió en un año, la continuidad de un proceso que de por sí, había estado deficitario en coordinación y en personal. Creemos importante atender a estos aspectos y valorar desde esas condiciones lo que finalmente se logró recuperar.

2. El método

El proyecto, se realizó bajo los siguientes criterios:

a. Fuentes de información

- **Documentales:** varios documentos sirvieron a los propósitos de este trabajo. (Véase Anexo No 1).
- **Informantes:** Participaron como informantes en esta investigación, quince docentes que se inscribieron el curso de Didáctica Universitaria durante el II ciclo lectivo del año 2000 y tres funcionarios administrativos de la Sede en cargos diversos.

b. Técnicas de recolección de información

- **Información proveniente de documentos:** se empleó para ello, la visita personal a centros de documentación de la Universidad de Costa Rica, la revisión de ficheros y bases de datos electrónicas mediante el empleo de descriptores, la solicitud personal en oficinas (Oficina de Planificación Universitaria (OPLAU) y Sede del Atlántico) a funcionarios para localizar documentos.
- **Información proveniente del Curso de Didáctica Universitaria:** se empleó el marco operativo que se planificó desde el curso, con las diversas actividades que éste propuso y desarrolló (Véase Anexo N°2, N°4 y N°5). Los materiales recuperados tuvieron dos tipos de soporte: hojas escritas producto de tareas asignadas y notas de la investigadora para las actividades y momentos que se requirieron. Ambos productos se localizaron en una carpeta que agrupó los materiales, identificando la procedencia con un número otorgado a cada informante, para proteger su identidad.
- **Información obtenida por observación:** en este caso, se empleó también el diario de campo y se registró por observación fotográfica, algunos momentos y aspectos de la vida en la Sede.

c. Técnicas de análisis de información

La técnica que dominó el análisis de la información, fue el análisis de contenido. La identificación de categorías, mediante aspectos reiterativos, permitieron construir y sustentar apreciaciones a lo largo del proceso, filtrar información para valorar hipótesis que se fueron construyendo poco a poco y la identificación de los tópicos más relevantes a criterio de la investigadora y luego del equipo. Estos sirvieron como referentes para analizar y focalizar ese análisis. La vida académica tiene múltiples rincones para dirigir la mirada. Por ello, hubo que decidir y seleccionar ámbitos que el equipo consideró importantes. Ellos originan los apartados de este informe.

d. Procesamiento de la información.

Una vez realizada la revisión de documentos, y durante el desarrollo del curso de Didáctica Universitaria, el procesamiento de la información consistió en lo siguiente:

- **Organización de la información.** Se organizó una carpeta que contenía los materiales provenientes de las actividades del curso de Didáctica, así como las anotaciones provenientes del diario de campo con las observaciones que se fueron haciendo en ellas. A cada informante se le asignó un número en forma arbitraria. Los materiales de cada informante guardaron ese mismo número. La carpeta incluyó otros documentos como información estadística recuperada en las diversas oficinas. Otros materiales de consulta junto con la carpeta, se agruparon en un ampo para identificar el material proveniente de esta Sede en el Proyecto.
- **Identificación de categorías desde la información.** La lectura y el análisis de los datos, permitió socializar la información al interior del equipo y conjuntamente se construyeron categorías que se propusieron como fundamentales para valorar la información.
- **Digitación e impresión.** Todos los materiales procesados, fueron digitados mediante un procesador de texto.
- **Revisión y corrección.** Varios informes tipo borrador se revisaron y reflexionaron para cotejar información y confrontarlo con las anotaciones elaboradas.

e. Análisis de los resultados.

El análisis central, consistió en comprender el sentido de los discursos orales y escritos del personal docente-administrativo y docente en relación con el ejercicio docente en la Universidad. Se trató de trascender el plano simbólico para identificar las ideas fuerza que configurarían los temas más significativos del discurso de los informantes.

La organización final del resultado, se vertió en apartados de los que da cuenta este informe.

Capítulo III

ANTECEDENTES DE CREACIÓN DE LA SEDE DEL ATLÁNTICO

Los orígenes de la Sede datan de 1969. Históricamente se le ubica como parte del Proyecto de Regionalización de la Educación Superior, en atención a la búsqueda por democratizar las oportunidades académicas, con especial atención en las zonas rurales.

Esta intención de creación de la Sede del Atlántico, fue antecedida por un grupo de turrialbeños denominado “Círculo de Aficionados a la Filosofía”, quienes promovieron la creación de la Escuela de Estudios Generales en el Cantón. Inició funciones en 1971. En ese año se presentó la solicitud de apertura de Cursos de Humanidades en Turrialba al Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica. La misma se resolvió en forma positiva a partir de julio del año citado. En este mismo año, la Municipalidad de Turrialba gestionó la creación del Comité de Desarrollo Universitario de Turrialba, el cual apoyó y respaldó la labor de la Sede hasta la actualidad. Una vez creada y con el apoyo de la Universidad de Costa Rica, se inició el período de crecimiento y desarrollo, que coincidió con la política de regionalización iniciado por la Universidad en esos días con el fin de promover el desarrollo regional del país y democratizar la Educación Superior (Informe de Autoevaluación , 1997).

Las fuentes bibliográficas consultadas, muestran los continuos esfuerzos de los miembros que integran la Sede, por generar estructuras organizativo/administrativas propias, en la búsqueda de una mayor autonomía con respecto a la Sede Rodrigo Facio, en San Pedro de Montes de Oca. Al respecto, en uno de los documentos consultados se cita (Plan de acción 1997:13):

“Una de las desventajas que tienen las Sedes Universitarias, es que desde su creación se han percibido como anexos o apéndices de la Sede Rodrigo Facio. Este factor ha incidido en la posibilidad de que estas unidades académicas, desarrollen una imagen corporativa autónoma. Es claro, que efectivamente, las Sedes comparten los principios y políticas educativas y de la misión, que le son comunes a la Universidad Pública, como un todo, pero también es cierto, que la regionalización tenía el objetivo esencial de generar a partir de los “Centros Regionales”, proyectos más autónomos y entidades con imagen dentro de su respectivo entorno”.

En relación con este mismo aspecto, se menciona en documentos que registran el proceso de autoevaluación, lo siguiente que:

“...el resultado de la autoevaluación ha servido para que el rector y las autoridades universitarias centrales, apoyen ciertas partes de los proyectos que ya están ejecutándose. La Sede ha demostrado que con los recursos que tiene y un poquito de apoyo en cuanto a otros recursos adicionales está mejorando” (Castillo: 1998).

1. El Recinto de Guápiles

Guápiles es uno de los seis distritos y a la vez ciudad cabecera del Cantón de Pococí, de la provincia de Limón. Se fundó como ciudad, desde 1966 y comparte su desarrollo histórico con los demás distritos. Su colonización se dio por la explotación del ferrocarril y el camino Carrillo en 1882, cuando por motivo de la venta de tierras por parte del Gobierno, se provocó una afluencia de emigrantes provenientes de la provincia de San José (Trejos, 1991).

Su desarrollo ha estado ligado a la actividad bananera, la cual resurgió a partir de 1960. También se cultiva maíz, frijoles, tubérculos, pejíbayes y frutas, y se desarrollan como actividades económicas, la ganadería y el turismo. Cuenta con instituciones educativas que abarcan desde el nivel de Educación Preescolar hasta la Educación Diversificada.

En 1976 se firmó un convenio denominado “Convenio Cooperativo entre el Ministerio de Agricultura y Ganadería y la Universidad de Costa Rica”, para el establecimiento de una Escuela de Agronomía en la Región Atlántica, que permitió trasladar la carrera de Licenciatura de Agronomía con énfasis en Producción, del Centro Regional de Turrialba. Esta carrera, es entonces, una carrera propia de la Sede. Esta se impartiría en la Finca Experimental “Los Diamantes”, propiedad del Ministerio de Agricultura y Ganadería. (MAG). En tal momento, el Prof. Raúl Acuña Araya ocupó el cargo de la coordinación dispuesto así por la Facultad de Agronomía; de 1976 a 1977. (Salazar, 1996).

De acuerdo con el Convenio citado, el establecimiento de esta Escuela permitiría proyectar los servicios de la Facultad de Agronomía, en los quehaceres sustantivos de la Universidad (investigación, extensión, docencia). Así mismo, esta Escuela dependería de la Universidad de Costa Rica, Facultad de Agronomía y del Centro Universitario Regional del Atlántico.

Sin embargo, el desarrollo de esta propuesta se vio truncada por problemas de índole administrativo y posterior a una evaluación realizada seis años después de la firma del Convenio, el Consejo Universitario, decidió trasladar la carrera a Turrialba. Esta decisión, como la plantea Salazar (1996), generó una gran polémica, pues como lo indicó el Ing. Santiago Leitón, coordinador de la carrera en Guápiles:

“...esta decisión fue un gran error porque la carrera tenía expectativas de crecimiento y consolidación en Guápiles por varias razones. Primero porque el proyecto de construir la carretera San José-Guápiles era casi una realidad y esto abriría la zona Atlántica al Valle Central. Segundo porque habría grandes posibilidades de adquirir o aprovechar más la finca “Los Diamantes”. Finalmente (...) considera que los recursos utilizados para crear la EARTH, pudieron haber sido empleados por el proyecto de crear una Escuela de Agronomía en la zona Atlántica por parte de la Universidad de Costa Rica (p. 127).

A la fecha se han realizado importantes esfuerzos por consolidar este Recinto. Cuenta con un coordinador y desarrolla diferentes carreras.

2. El Recinto de Paraíso

Ubicado aproximadamente a 6 kilómetros de la Ciudad de Cartago, Paraíso, es un cantón de esta provincia, con una extensión de 411.91 km² de superficie y cuenta con 27823 habitantes. Este cantón se estableció en 1848. Entre 1562 y hasta 1832 se le denominó Pueblo de Ujarrás. Debido a la inestabilidad del terreno y el peligro constante de inundaciones, se trasladó donde actualmente se encuentra, llamándose Villa Paraíso, hoy día llamado Paraíso.

Su desarrollo económico se centra en actividades de tipo industrial, agropecuaria (caña de azúcar, café, hortalizas como el chayote y el tomate, legumbres) y diversos tipos de ganadería. En este cantón se desarrolla el Proyecto Hidroeléctrico Cachí y el Proyecto Hidroeléctrico Río Macho y gracias a éste, entre otros, se desarrolla una gran actividad turística.

Los orígenes del recinto universitario de Paraíso distan de 1990, cuando desde la Municipalidad, el señor Marvin Solano solicitó a la Asamblea, la presencia de la Universidad de Costa Rica en este cantón. Sin embargo, fue hasta el 8 de febrero de 1992, cuando se firmó un convenio con dicha Municipalidad, que dio lugar a la apertura del Aula de Paraíso, en el primer ciclo de 1992 con un grupo de 30 estudiantes en un curso de Humanidades. En 1993, se abrió una promoción de la carrera de Educación Primaria. Sus primeras lecciones se desarrollaron en el Liceo de Paraíso. Mediante diversas gestiones se logró que el Recinto Paraíso denominado "Rafael Angel Calderón Guardia", a través de la Ley 6450, fuera financiado con ¢ 75000000 ajustables en el tiempo, para la construcción, implementación de carreras, compra de equipo y otros (Salazar, 1996).

(incorporar fotografía)

3. La Sede del Atlántico la comunidad de Turrialba

a. Antecedentes históricos

El cantón de Turrialba, segregado del cantón de Paraíso en la provincia de Cartago, se constituyó como tal el 25 de agosto de 1903 por medio del Decreto número 84, tal y como consta en los documentos del Poder Ejecutivo, firmado por el Presidente Asunción Esquivel Ibarra. El cantón de Turrialba, quedó constituido por los siguientes límites:

“...Al norte límite respetado hasta hoy con el cantón de central de Cartago, al sur, confluencia del Río Chis, con el Río Reventazón y siguiendo agua abajo hasta la confluencia con el Río Pejibaye. Desde éste punto seguirán los límites establecidos entre las fincas de doña Ramona Jiménez y Atirro, siguiendo el mismo rumbo hasta las cabeceras del Río Atirro, y de este punto al Río Chirripó. Por el este por el Río Chirripó hasta encontrar el límite norte indicado, dejando dentro del nuevo cantón, la población de Chirripó”.

En los textos consultados encontramos una breve alusión histórica que parte de la llegada de los españoles a Turrialba y refiere al desarrollo agrícola a partir del siglo XX; y a las cinco etapas administrativas que ha vivido esta ciudad, a saber:

1. El Cacicazgo
2. La Corregeduría
3. La Encomienda del Partido de Turrialba
4. La Alcaldía mayor del Partido de Turrialba
5. El Municipio de Guadalupe de Turrialba
6. El Cantón de Turrialba

Los documentos refieren a la construcción del ferrocarril del norte a fines del Siglo XIX y señalan los principales avances que se dieron en la primera mitad del siglo XX relacionados con el crecimiento institucional público, tales como al Hospital, construido en 1927 y que se estima fue el primer hospital que tuvo la Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS), según consta en el registro de la Ley número 4 del 11 de abril de abril de 1943, el Banco Nacional de Costa Rica (BNCR), creado en 1944, la Municipalidad, que instalada en 1903, sesiona a partir del 15 de setiembre de este año (Ministerio de Salud, 2000) y el Centro Agronómico de Investigación y de Enseñanza (CATIE).

La creación de este instituto en 1944 por recomendación, en 1940, Ley VIII Congreso Científico Panamericano, fue de tal investidura en Turrialba

“... que se llegó a creer inclusive en la octava provincia” y “causó euforia popular que llegó hasta la misma municipalidad que aligeró los trámites para aplazar los trámites. La administración de Turrialba que consideraba su extraordinaria importancia material aumentaba de hecho con ficha institucional”.

Se resaltan además, avances infraestructurales: asfaltado de calles, electrificación, alcantarillado, construcción de gimnasios, escuelas, colegio público nocturno y la creación del Centro Regional Universitario del Atlántico en 1969.

b. Ubicación

Localizado en la provincia de Cartago, el Cantón de Turrialba posee un 52.63% de su extensión. En sus 16445 Km², posee una densidad media de 42 habitantes por Km². Limita al este con el Río Chirripó Atlántico y al oeste con los ríos Macho, Grande de Orosi y Pejibaye. Sus límites políticos son: al norte con Pococí y Siquirres, al sur con Pérez Zeledón, al este con Limón Central y al oeste con los cantones de Alvarado, Oreamuno y Paraíso. (Veáse Anexo N° 3).

La constitución de suelos (aluvial litoral), influye la productividad y la fertilidad de la zona, aspecto central que se ha considerado en la construcción de la oferta educativa a nivel superior.

c. Actividades productivas y actividades económicas

La documentación consultada refiere brevemente a la estructura de la tenencia de la tierra. No queda explícita la estructura agraria, pues la redacción en este aspecto es ambigua como se puede leer a continuación:

“En los últimos años el cantón de Turrialba se ha visto afectado por la adquisición, por parte de laso grandes propietarios, de tierras o fincas de tipo familiar. El número de explotaciones asciende a 2305 y abarcan una superficie de 71342 has. Un sector importante de la tierra está en manos de propietarios ausentes, es decir de personas que siendo dueños de las fincas, no viven en ellas. Generalmente las denominaciones grandes propiedades, están a cargo de administradores (UCR: La comunidad de Turrialba: 199/).

Como se deduce, se confunden, aspectos tales como “finca familiar”, “grandes propietarios”, “fincas administradas”. Sin embargo, se hace referencia a la preocupación por la concentración de la tierra, aspecto que sería necesario respaldar con mayores datos e información.

Como actividades económicas del cantón, los sectores, primario, secundario y terciario, el sector servicios y la actividad turística, constituyen núcleos importantes.

Una subdivisión del sector terciario y el componente servicios, pueden arrojar luz al comportamiento económico actual del cantón y un análisis al desarrollo de la infraestructura en carreteras, como la apertura de la autopista Saopin, que conduce hacia puerto Limón, puede explicar el fenómeno que llevó al desempeño marcado en la zona y a la salida de la población únicamente activa en busca de otras fuentes de trabajo, que tradujo al cantón en una “ciudad dormitorio”.

d. Población

La Dirección General de Estadística y Censos ha estimado un crecimiento superior al 14% de la población a finales del año 1999, respecto al censo de 1984.⁵ Datos del Ministerio de Salud Pública (MSP) arrojan una población de 77.107 habitantes en una configuración de 38.035 mujeres y 39.072 hombres.

Para efectos de este trabajo, nos interesa el grupo de edad correspondiente a 15 - 45 años. Esta agrupación, de acuerdo con la fuente supracitada, ofrece la siguiente distribución:

CUADRO N° 1
DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE TURRIALBA SEGÚN SEXO
POR GRUPO ETARIO

GRUPO DE EDAD	TOTAL	MUJERES	HOMBRES
15 a 20 años	2173	1033	1140
20 a 35 años	17979	9092	8887
35 a 45 años	9912	4931	4981
Totales	30064	15056	15008

Fuente : Construido a partir de: Ministerio de Salud (2000).

De acuerdo con la información obtenida, se puede observar que, más de la tercera parte de la población turrialbeña, en el momento actual, se encuentra en edad de preparación profesional o condición laboral un estudio a profundidad de la situación real, arrojaría datos comparativos que le permitirían a la Universidad y al sistema de Educación Superior en general valorar su impacto. No obstante, un sondeo preliminar a datos del Ministerio de Educación Pública (MEP), arroja datos adversos a la cobertura educativa desde los niveles primarios.

Para 1997 se reportan 7272 excluidos, 5000 analfabetos, 1036 desertores, 2249 aplazados para un total de 15557 personas sin oportunidad educativa.(La Tribuna Turrialbeña, Mayo 1988). Está por demás la ineludible responsabilidad social del sistema universitario en la identificación y solución de estos problemas.

e. Actividad sociocultural

Dadas las características de estudio, interesa en particular, focalizar los aspectos educativos y socioculturales en general, en los grupos de edad 15 a 45 años. Los datos muestran que a pesar de que la oferta educativa del cantón es amplia, existe una importante cantidad de personas que van a estudiar a Cartago y San José. Este hecho muestra que los jóvenes no se sienten atraídos por la oferta local. El área cultural tiene poco desarrollo en la zona y ofrece limitadas opciones a los jóvenes (Rodríguez, 1998).

En educación formal superior el cantón cuenta con la presencia de cuatro universidades: UCR, Universidad Estatal a Distancia (UNED), Universidad Latina (UNILAT), UCA (Universidad de Cartago Florencio del Castillo). Además se cuenta con el CATIE.

⁵ Véase al respecto la Tribuna Turrialbeña “Componentes estructurales del desarrollo”. Mayo 1998, Año II, N° 10. Pág. 6.

En educación no formal se tiene el centro de formación del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) y el programa (CINDEA). Este último dirigido a adultos, de carácter nocturno con modalidad de bachillerato a distancia o matrícula en cursos técnicos. La posibilidad de cursos de verano de la UCR y el desarrollo de programas recreativos, artísticos y culturales en general dirigidos a la juventud, la asociación de fútbol aficionado, así como acciones desarrolladas por PROCACIA que una organización no gubernamental y acciones de la Casa de la Cultura, constituyen acciones complementarias a este curso.

4. Situación Actual de la Sede del Atlántico

a. Plan Estratégico

En términos organizativos, la Sede parte actualmente de un Plan Estratégico de Desarrollo Académico elaborado en 1993 con un plazo de ejecución de 1994 a 1998. Este actualiza la direccionalidad del quehacer académico de la unidad académica, reestructurando su sistema de trabajo y modifica la organización interna, en correspondencia con los objetivos y programas básicos ejecutables a partir de 1994 (UCR: La Sede del Atlántico.1997:6). Este plan está vigente a la fecha y plantea como objetivos generales los siguientes:

“Contribuir con el desarrollo social, económico y cultural mediante acciones en el campo de la docencia, acción social, e investigación, para el mejoramiento de la calidad de vida, la conservación de los recursos naturales y el desarrollo tecnológico.

Contribuir con la formación de profesores y la creación de alternativas que respondan a las transformaciones que requiere la sociedad”.

Partiendo de estos, se asumen en la misma fuente, como objetivos específicos:

- “1. Promover a la sociedad de medios que le permitan efectuar un cambio cualitativo y sostenible.*
- 2. Ofrecer oportunidades educativas y culturales conducentes al mejoramiento de la calidad de vida de los grupos sociales de la región.*
- 3. Propiciar y ofrecer opciones que contribuyan a la conservación y al uso sostenible de los recursos naturales y el desarrollo tecnológico.*
- 4. Contribuir con el establecimiento de alternativas de desarrollo económico para el fortalecimiento de la gestión empresarial”.*

Estos objetivos responden a la siguiente Misión:

“La Sede del Atlántico es responsable de cumplir con el propósito de la Universidad de Costa Rica en la zona: Obtener las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la conservación de una verdadera política social, el desarrollo integral de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo” (UCR. Estatuto Orgánico:1990:8).

...La Sede del Atlántico es responsable de que la acción de la Universidad de Costa Rica se manifieste en la zona, es el conjunto de actividades académicas, estudiantiles, administrativas, inherentes al cumplimiento de sus funciones y objetivos” (UCR: Plan Estratégico de la Sede del Atlántico).

Sin embargo, en el proceso de autoevaluación promovido en la Sede, los participantes en los talleres de análisis, concuerdan en que, a pesar de que la Misión está contemplada en el

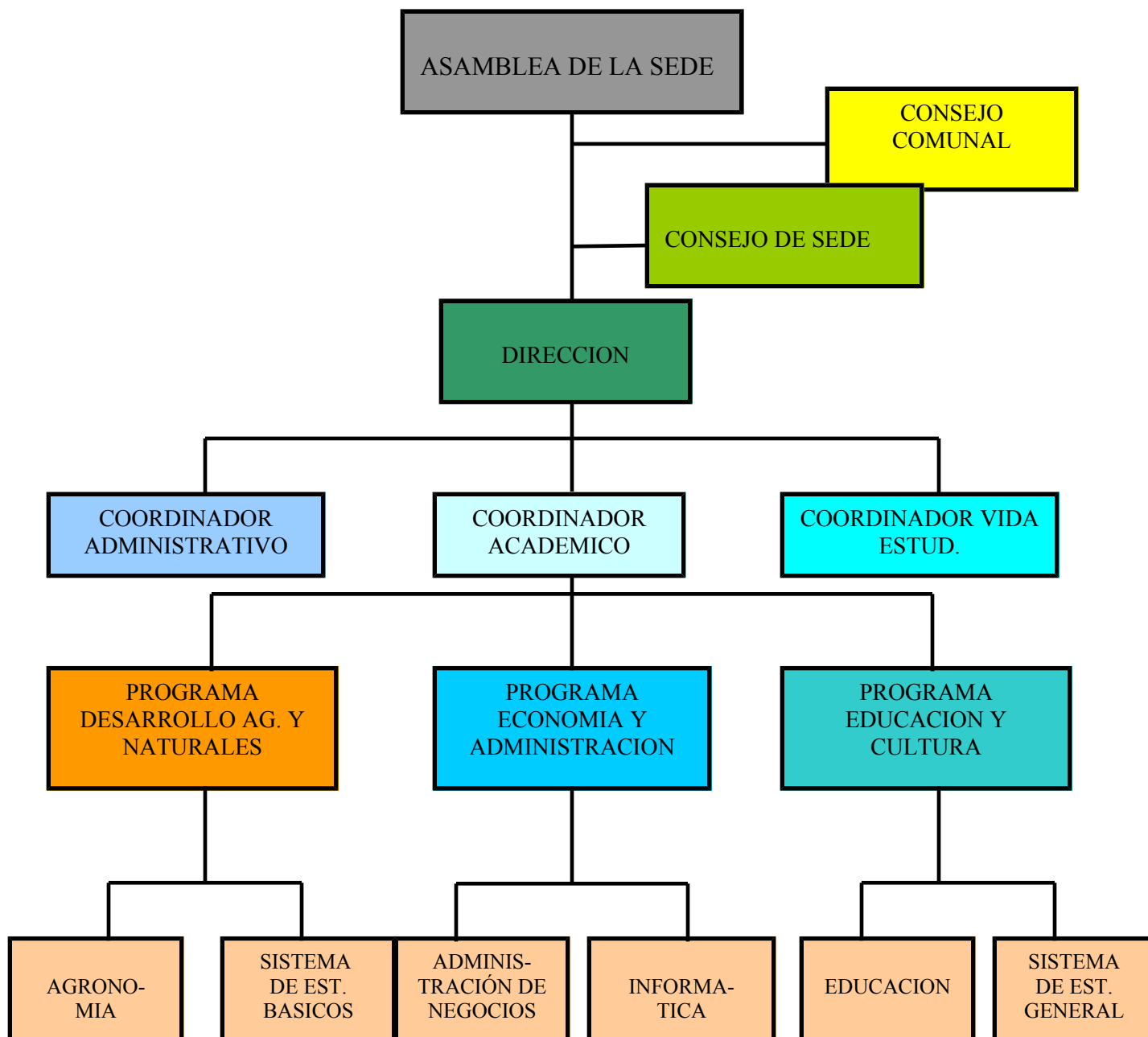
Plan Estratégico 94-98, no refleja el sentir propio de la Sede, sino el quehacer de la Universidad en general. Además, afirman que, no hay una Misión propia de la Sede y solicitan evaluarla a la luz de las nuevas demandas de la globalización y las demandas comunales e institucionales.

Por otra parte, los Pares Externos que participaron en la autoevaluación, indicaron como conveniente:

“puntualizar y especificar los alcances del rol que se espera de la Sede” (Informe de visita, p. 13).

Como ilustración de la estructura organizativa de la Sede, se ofrece ésta en la Figura N°1.

Figura N°1
ORGANIGRAMA SEDE DEL ATLÁNTICO UNIVERSIDAD DE COSTA RICA



Plan Estratégico de Desarrollo de la Sede del Atlántico (94-98). UCR, Nov. 1993.

b. Oferta académica

El Plan Estratégico de Desarrollo de la Sede del Atlántico (1994-1998) organiza las actividades académicas en tres programas:

CUADRO N° 2
DEFINICIÓN DE PROGRAMAS
SEDE DEL ATLÁNTICO, UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

PROGRAMA	DEFINICION
DESARROLLO AGROPECUARIO, AGROINDUSTRIAL Y RECURSOS NATURALES	“Proceso de Docencia, Investigación y Acción Social, dirigido a la diversificación de la estructura productiva, la integración económica y agroindustrial, el aumento de la producción exportable, y la seguridad alimentaria de la población, la reducción de la crisis ecológica y el deterioro ambiental, mediante el uso sostenible de los recursos naturales”.
ECONOMIA Y ADMINISTRACION	“Impulsa el incremento de las inversiones productivas regionales y la formación de profesionales para crear y dirigir las empresas”.
EDUCACION Y CULTURA	“Incluye acciones que responden a las necesidades culturales, regionales y locales, el incremento del nivel educativo, disminución de problemas sociales y el aumento en la calidad de los profesionales. Todo con el fin de crear oportunidades para la población regional.

Fuente: Plan Estratégico de Desarrollo de la Sede del Atlántico (94-98). UCR, Nov. 1993.

Cada uno de estos programas debe desarrollar las tres áreas del quehacer universitario: Docencia, Investigación y Acción Social, como se observa en el siguiente cuadro:

CUADRO N° 3
DESCRIPCIÓN POR PROGRAMA SEGÚN QUEHACER EN DOCENCIA, ACCION SOCIAL E INVESTIGACIÓN SEDE DEL ATLÁNTICO, U.C.R. 2001

ACTIVIDAD ACADEMICA	PROGRAMA DESARROLLO AGROPECUARIO Y RECURSOS NATURALES	ECONOMIA, ADMINISTRACIÓN E INFORMATICA	PROGRAMA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
DOCENCIA	Bachillerato y Licenciatura en Fitotecnia	-Bachillerato y Lic en Administración de Negocios -Bach. Dirección de Empresas - Bachillerato en Informática Empresarial	-Bach. en Orientación (Paraíso) -Bach. En Educ. Primaria (Paraíso) -Bach. Ed. Preescolar (Turrialba y Paraíso) -Bach. Edu. Primaria Bilingüe (Turrialba) -Bach. Ed. Física (Turrialba) Bach. -Ens. Del Inglés (Turrialba,

			Paraíso, Guápiles) -Bach. Ens. De la Matemática (Turrialba). -Bach. Ens. Estudios Sociales (Turrialba) -Bach. Ens. Especial Todas (carreras desconcentradas).
ACCION SOCIAL		Extensión Docente: Cursos de Actualización en Informática y Administración.	Extensión Docente: .Cursos Intensivos de Conversación Inglesa. -Programa de Extensión Docente en Preescolar. -Escuela Unidocente Modelo. -Proyecto Interdisciplinario de Atención Primaria para Salud Oral. -Proyección Deportiva de la Sede del Atlántico a la Comunidad. -Servicios Especiales en Fitopatología y Alquiler de Laboratorios. -Red de Turismo Comunal Sostenible en la Cuenca del Reventazón -Taller de Ciencias para niños -La Química al alcance de todos -Educación Continua -Liceo Experimental Bilingüe -Sonidos del Arte Extensión Cultural -Etapa Básica de Música. Museo Regional Omar Salazar Obando. Trabajo Comunal Universitario -Educ. en Salud para Enfrentar Desastres. -Escuelas de Verano.
ACCION SOCIAL			
INVESTIGACION	-Tratamiento de los desechos sólidos y afluentes de una finca lechera para producción de abono orgánico -Evaluación de Humos Condensados para control de fitosanitario de plantas alimenticias.		-Turrialba Su desarrollo histórico - Estandarización de la Prueba de Admisión para los Liceos Experimentales. -En proceso de creación e implementación un proyecto con el IMEC para hacer

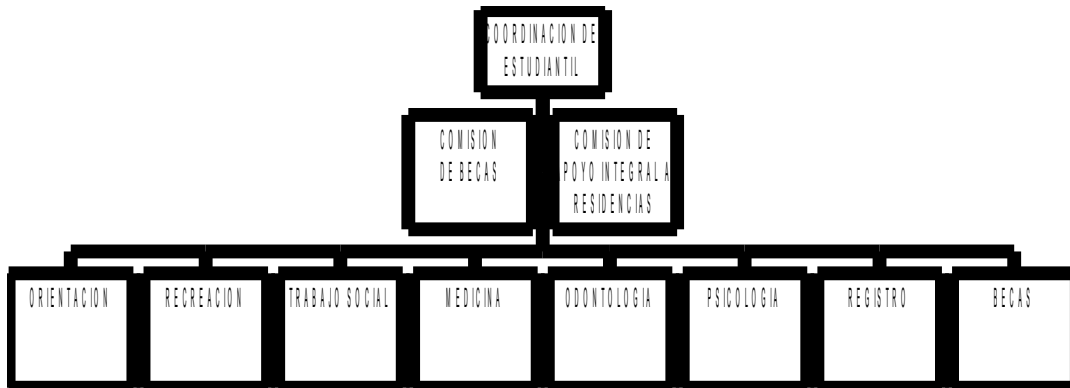
	<p>-Efecto de la Sigatoka Negra sobre el comportamiento fisiológico de diferentes cultivares de <i>Musa.sp</i></p> <p>-Uso de la diversidad genética de especies silvestres relacionadas con la papa, el mejoramiento de ésta hacia una resistencia sostenible a tizón (<i>Phytophthora infestans</i>)</p> <p>-Implementación de un programa tendiente a mejorar la competitividad de los productos nacionales de palmito.</p> <p>-Validación de una prueba molecular para la identificación de cultivares promisorios de pejibaye para palmito.</p>		investigación.
--	--	--	----------------

Fuente: Archivos Coordinación Académica. Sede del Atlántico. 2001.

c. Organización administrativa

La organización que da soporte administrativo al desarrollo de estos tres programas son la Unidad de Vida Estudiantil y la Unidad Administrativa. La Unidad de Vida Estudiantil presenta la siguiente estructura en la Sede:

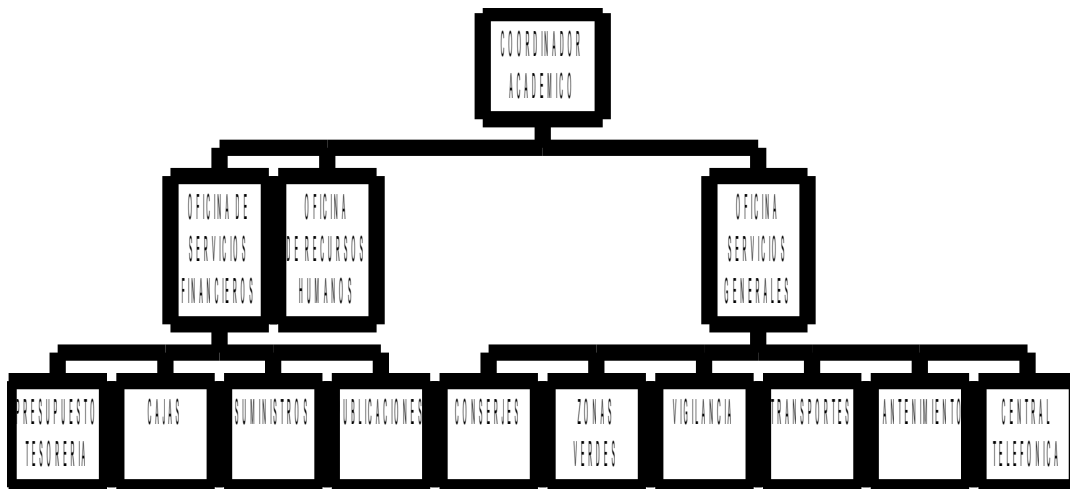
Figura N°2
ORGANIGRAMA DE LA UNIDAD DE VIDA ESTUDIANTIL



Fuente : Informe de Autoevaluación-Autorregulación Sede del Atlántico (1997)

La Unidad Administrativa en la Sede se organiza de la siguiente manera:

Figura N° 3
ORGANIGRAMA DE LA UNIDAD ADMINISTRATIVA DE LA SEDE DEL ATLÁNTICO



Fuente : Informe de Autoevaluación-Autorregulación Sede del Atlántico (1997)

El área de Recursos Humanos agrupa las actividades docentes en seis tipos como se ilustra seguidamente:

CUADRO N°4
ACTIVIDADES SEGÚN AREA DE RECURSOS HUMANOS
SEDE DEL ATLANTICO. 2001

ADMINISTRATIVO DOCENTE	DOCENCIA	INVESTIGACIÓN	ACCIÓN SOCIAL	COMISIONES
✓ Implican una inherencia administrativa en las actividades de la Sede como Dirección, Coordinación Académica, Coordinación de Programas, Unidades, Sistemas y Carreras.	✓ Implican la relación docente – estudiante, como cursos regulares, cursos de estudio independiente y proyectos de graduación.	✓ Son labores asociadas a proyectos de investigación.	✓ Involucran las actividades extensión docente, trabajo comunal universitario y de extensión cultural.	✓ Se conciben bajo la autorización de la Dirección. Por ejemplo la de Régimen Académico Estudiantil.

La Sede en su planta física (véase figura N°1) cuenta con una serie de servicios que dan apoyo a su trabajo académico. Estos son entre otros:

- **Biblioteca.** Ofrece a estudiantes y profesores el préstamo de libros y de equipo audiovisual, así como la elaboración de bibliografías. El área de construcción es de 1488.24 m², distribuidos en salas de estudio individual y grupal, sala de fotocopiado, depósito de libros y publicaciones periódicas, circulación y mapoteca, vestíbulo y área de catálogos, servicios sanitarios, sala de mecanografía, sala de audiovisuales y área administrativa.
La Biblioteca constituye un servicio fundamental en la Sede.
- **Laboratorios.** Se cuenta con laboratorio de Física, Biología, Química, Entomología, Idiomas y dos laboratorios de microcomputadoras.
- **Nodo de Internet (Guayabo).** Permite al personal docente, administrativo y a los estudiantes tener acceso a las bases de datos en la red.
- **Instalaciones Deportivas.** Incluyen gimnasio, piscina, cancha de fútbol, cancha de baloncesto y canchas de uso múltiple. Están al servicio de la Sede (estudiantes y personal) así como de las comunidades que soliciten su uso.
- **Servicio de comedor.** Destinado a proporcionar alimentos a la población universitaria

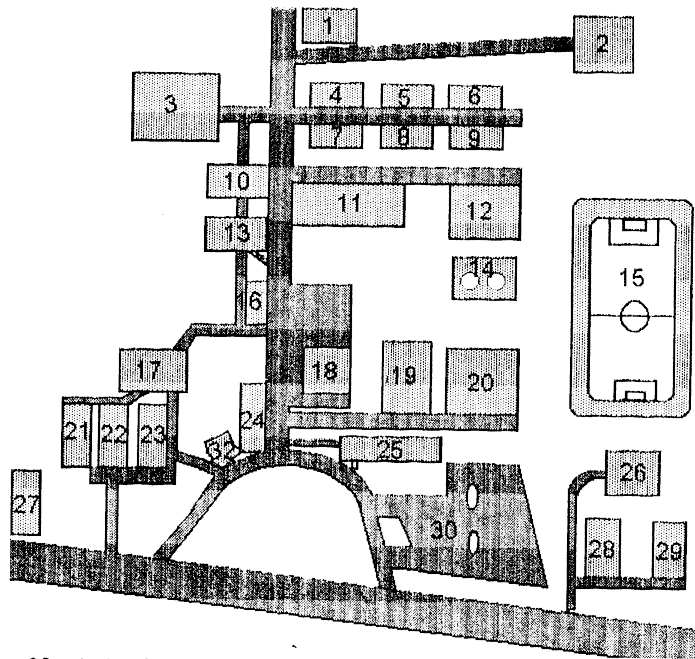
Además la Sede desarrolla acciones a través de Convenios existentes con otras instituciones. Actualmente la Sede del Atlántico tiene convenios de cooperación con diversas instituciones. Estas son:

- Instituto Costarricense de electricidad.
- Refinadora Costarricense de Petróleo.
- Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.
- Consejo Nacional de Producción
- Turrialba Fútbol Club
- UOCOOPA
- Municipalidad de Siquirres
- Municipalidad de Pococí
- Municipalidad de Turrialba
- Municipalidad de Paraíso
- Florida State University
- Ministerio de Educación Pública

Figura N° 4
Distribución planta física
Sede del Atlántico

Universidad de Costa Rica
 Sede del Atlántico
 Turrialba
 1997

1. Talleres.
2. Módulo Lechero.
3. Biblioteca.
4. Sala de proyecciones.
5. Laboratorios.
6. Aulas 5 al 8.
7. Aulas 1 al 4.
8. Laboratorios.
9. Aulas.
10. Unidad académica.
11. Soda-Comedor.
12. Piscina.
13. Administración.
14. Ranchos.
15. Cancha de Fútbol.
16. Vivero.
17. Centro de práctica.
18. Asociación de Estudiantes.
19. Canchas de Baloncesto.
20. Gimnasio.
21. Aulas.



22. Aulas 9 al 13.
23. Sala de la Cultura.
24. Museo.
25. Vigilancia.
26. Casa de Huéspedes.
27. Escuela.
28. Casa de Huéspedes.
29. Casa de Huéspedes.
30. Estacionamiento.
31. Calle pública a Limón.
32. Etapa Básica de Música.

Capítulo IV
LA DOCENCIA EN LA SEDE DEL ATLÁNTICO

1. Los actores

- a. **Docentes.** En el año 2000, el personal docente estuvo conformado por 189 profesores, que en su condición laboral se distribuyen de la siguiente forma:

CUADRO N° 5
DISTRIBUCIÓN DEL PERSONAL DOCENTE EN LA SEDE DEL ATLÁNTICO SEGÚN CONDICIÓN LABORAL. 2000

CONDICIÓN	f.	%f.
Propiedad	29	15,34
Interino	160	84,66
Total	189	100,00

Fuente: Construido por Venegas y Francis a partir de la Base de Datos de la Coordinación de Docencia. Sede del Atlántico. 2000

Asimismo, estos docentes según su título y categoría en régimen académico se distribuyen como se ilustra en el cuadro N° 6.

CUADRO N° 6
DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES DE LA SEDE DEL ATLÁNTICO, SEGÚN CONDICIÓN LABORAL, TÍTULO OBTENIDO Y CATEGORÍA EN RÉGIMEN ACADÉMICO, 2000

CONDICION LABORAL	TITULO					CATEGORÍA EN REGIMEN ACADEMICO*			
	Bach.	Lic.	Mg.	D.	Otro	Inst.	Adjunto	Asoc.	Cated.
Interino	23	104	57	2	3	160	0	0	0
Propiedad	0	14	10	5	0	14	4	8	3

*Hay un profesor invitado.

Simbología

Bach: Bachiller

Mg: Magister.

Lic: Licenciado

D: Doctorado

Fuente: Construido por Venegas y Francis a partir de la Base de Datos de la Coordinación de Docencia. Sede del Atlántico. 2000.

Una apreciación a los datos que hemos proporcionado, deja evidencia de que la gran mayoría de docentes se encuentran como profesores interinos. Este hecho es un importante indicador de la actual situación global de la Universidad, pero que en esta Sede representa mucho más: los niveles de decisión, los ámbitos de distribución del poder, quedan prácticamente en manos de 29 docentes, mientras que 160 profesores no gozan del derecho

de participación y decisión en la Asamblea de la Sede. Podría afirmarse que la condición democrática de la vida académica, encuentra en esta condición, un importante obstáculo.

Por otra parte, podría pensarse en que la construcción de una identidad de la Sede, se debilita en tanto el docente “es” y “no es” parte activa en la Sede. “Es” en cuanto labora. “No es” en cuanto se invisibiliza su participación real mediante el voto.

Por otra parte se aprecia que esto repercute en las posibilidades de ascenso en Régimen Académico, por cuanto un interino no puede pasar a ser más que Instructor. No obstante es evidente que el título que predomina es el de Licenciado, lo cual podría estar reflejando bajos niveles de promoción de estudios de posgrado. El hecho podría estar mostrando un peligroso círculo del cual no es fácil salir.

CUADRO N°7
JORNADA Y CONDICION LABORAL DEL PERSONAL DOCENTE
DE LA SEDE REGIONAL DEL ATLÁNTICO

JORNADA LABORAL POR FRACCION DE TIEMPO COMPLETO Y HORAS	CONDICION LABORAL	
	PROPIEDAD	INTERINO
1/8 (5 horas)	0	2
3/16 (7,5 horas)	0	3
1/4 (10 horas)	6	79
3/8 (15 horas)	0	16
1/2 (20 horas)	2	23
5/8 (25 horas)	0	4
3/4 (30 horas)	1	7
7/8 (35 horas)	0	3
Tiempo Completo (40 horas)	20	13
Tiempo completo y 1/8 (45 horas)	0	1
DND	0	9
Total	29	160

Fuente: Construido por Venegas y Francis a partir de la Base de Datos de la Coordinación de Docencia. Sede del Atlántico. 2000

Simbología:

DND: Dato No Disponible.

De acuerdo con la información contenida en el cuadro anterior, se aprecia que una amplia mayoría de docentes interinos son docentes de fracciones de T.C., mientras que son docentes de T.C.. solamente 43. Esto genera una situación interesante que podría estar explicando el nivel de involucramiento del docente en la Sede. A menor tiempo laboral, menor nivel de participación.

b. **Estudiantes.** Del sector estudiantil, cuyo número varía según cada ciclo lectivo, presentamos una distribución por carrera ofrecida.

**CUADRO N°8
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN LA CARRERA
EN LA SEDE DEL ATLÁNTICO. 2001**

CARRERA	ANO 2001
Bachillerato Orientación	12
Bachillerato Educación Primaria	40
Bachillerato Educación Preescolar	48
Bachillerato Educación Primaria Bilingüe	11
Bachillerato Educación Física	25
Bachillerato Enseñanza del Inglés	118
Licenciatura Enseñanza Matemática	5
Bachillerato Enseñanza de los Estudios Sociales	25
Diplomado en Dirección de Empresas	114
Licenciatura en Fitotecnia	80
Bachillerato en Trabajo Social	29
Bachillerato Enseñanza Esp.	14
Bachillerato y Licenciatura en Psicología	35
Bachillerato Turismo Ecológico	53
Bachillerato Contaduría Pública	78
Bachillerato Inf. Empresarial	
TOTAL	687

Construido por Venegas y Francis a partir de la Base de Datos de la Coordinación de Docencia. Sede del Atlántico. 2000

2. La actividad docente.

Este apartado trata de la docencia en la Sede Regional del Atlántico de la Universidad de Costa Rica. Aquí hablamos de los profesores y profesoras con quienes hemos tenido contacto a través del curso de Didáctica Universitaria. También habla de otros docentes que de manera menos sistemática han contribuido con información relativa a su trabajo. Acerca de estos docentes, también han opinado sus estudiantes, a quienes hemos llegado por su mediación, para realizar una recuperación de apreciaciones de sus docentes y su trabajo. Incorporamos además nuestras observaciones realizadas durante el tiempo que estuvimos en contacto con la Sede.

Todos estos docentes son profesores que trabajan en la institución y disfrutan lo que hacen. También sufren con lo que hacen. Son profesores que tienen en común, enseñar, dentro de la variedad de sus historias personales.

Nos acercamos a ellos para vivir su docencia empleando su propia reflexión en torno al quehacer docente. Esta es siempre una empresa arriesgada, porque nos ubica en el centro de su propia intimidad y en ese acercamiento, la empresa se torna humana con todo que le significa la humanidad: esperanzas, frustraciones, sueños, mitos, creencias, sentimientos, logros, aspiraciones. Quizá sea esta la parte más dramática de cualquier descripción de la docencia: su ropaje humano.

Los docentes como actores, son...

gente como usted o como nosotros. Como cualquier persona que labora y tiene un proyecto de vida, con mayores o menores preocupaciones. Son trabajadores, soñadores, diversos en sus vidas y semejantes en su trabajo como docentes. Intentamos hacer un cuadro comparativo de estos docentes que permanecieron durante todo el curso. Otros se retiraron por circunstancias personales, profesionales o por asuntos de tipo administrativo, que les impidió atender sus otras ocupaciones. Esto forma parte de la dinámica académica de la misma Sede, pero dejaron información que se consideró en este trabajo. No obstante, señalamos algunas características de los docentes que finalizaron el curso que sirvió de referente principal para esta investigación:

**CUADRO N°9
DOCENTES QUE PARTICIPARON EN LA INVESTIGACIÓN DESDE EL CURSO DE DIDÁCTICA
UNIVERSITARIA. II CICLO LECTIVO 2000**

PROFESOR (A)	SEXO	PROFESIÓN
1.	F	Educación Preescolar, Administración Educativa
2.	F	Educación Preescolar
3.	F	Profesora de Educación Física
4.	F	Antropóloga
5.	F	Administración Educativa
6.	F	Profesora de Inglés
7.	F	Educación Primaria Administración Educativa
8.	F	Administrativa Educación Primaria
9.	M	Músico
10.	F	Educación Primaria
11.	F	Educación Preescolar
12.	F	Educador Asesor MEP
13.	F	Socióloga

14.	F	Profesora Inglés
15.	F	Profesora Inglés

Los docentes, esos personajes que han llegado a las aulas universitarias como asistentes, como invitados, por concursos o para sustituir temporalmente a otro profesor y se han ido quedando entre la bruma del campo y el embrujo de la academia, nos han acompañado durante unos meses para contarnos desde un curso de Didáctica Universitaria, la docencia que hacen, cómo la viven, sus preocupaciones, sus posibilidades y desesperanzas. A ellos nos acercamos, de la manera como ellos mismos se acercan a vivirla: a través del campo que enseñan.

Saber la materia que se trasmite...

Ser profesor está estrechamente vinculado con una preparación profesional y con el conocimiento específico de un curso que se tiene a su cargo. Parece ser una suposición obvia que aflora en los discursos orales o escritos. No se puede ser docente si no se sabe lo que se va a transmitir. Este es el punto. La enseñanza no sólo está asociada al conocimiento, sino a su transmisión. Circula en la cultura pedagógica dominante del colectivo universitario y se refuerza desde las prácticas de esa misma cultura, como por ejemplo, desde la misma contratación de los docentes por plazas en cursos determinados:

“Aquí se contrata a la gente como en toda la U: porque tienen experiencia en un campo, porque han sido buenos estudiantes conocidos por algún profesor que los recomienda, que es muy frecuente, o por otro tipo de recomendación. Pero lo importante es que sepa lo que se le pide enseñar y si es por concurso, bueno, todavía más” (Profesor 14).

“Mi contacto con el ámbito de la docencia universitaria inició en un curso de Estadística para la Educación en el cual fungí como asistente del mismo, teniendo por tanto la posibilidad de compartir repasos y otras actividades afines con este campo. Posteriormente realicé mi práctica profesional en uno de los proyectos de Acción Social de la Sede.” (Profesor 12).

Conocer la materia que se enseña, es poner al frente el conocimiento propio para compartirlo, para darlo. El conocimiento, es para darlo y quien lo da es el profesor. Así lo perciben los estudiantes:

“Usted como docente imparte muy bien la lección.”

Los estudiantes valoran positivamente este conocimiento, como un rasgo de ser “buen profesor”:

“Profesora con mucha capacidad para transmitir el aprendizaje y sobre todo con muchos conocimientos.”

“Es una profesora con mucho conocimiento pero se extiende en los comentarios y el tiempo no alcanza para abarcar todo lo que se debería. Académicamente es una excelente profesional y explica muy bien, el tiempo es muy corto y debería adecuarse más y tocar específicamente el tema y los contenidos primordiales.”

“... domina los temas”.

“Es una profesora excelente, que desarrolla un tema ampliamente y muy entendible...”.

“Tiene dominio del tema y conocimiento”.

“Sabe mucho de los temas que se dan en el curso...”.

También los profesores valoran el dominio de los temas para los cuales se les contrata:

“Los estudiantes valoran al docente, cuando perciben manejo o dominio de los temas, preparación de las lecciones, y sobre todo buen trato con humildad e igualdad.” (Profesor 13)

La enseñanza desde los cursos, se cobija en el marco de los planes de estudio que no siempre conoce el docente. La mayoría de los profesores accede a la docencia, con la visión limitada de su propia asignatura y el nivel de inserción en la institución, determina en alto grado, la apropiación e interacción del curso en el plan, que realice el profesor:

“Al principio uno comienza como por recuerdo de lo que hacía el profesor del curso que ahora una enseña, pero no porque le cuenten o lo induzcan en la tarea para la que lo contrataron, o sea que uno se hace en el camino” (Profesor 11)

Esto nos plantea otros ámbitos de la cultura. La coordinación del plan de estudios tiene su impacto en la docencia:

“En el caso de la Sede, tenemos el problema de que fuera de nuestras carreras propias, dependemos de la Sede Central. Ellos dicen lo que hay que hacer y hasta deciden en algunos casos quién lo debe hacer” (Profesor 6).

Preparar la clase...

Los profesores refieren con frecuencia a la tarea central de su docencia: “dar la clase”. Dar la clase significa hacer entrega de una parte del curso que se prepara por lo general fuera del aula. El profesor posee claridad de su obligación en la enseñanza de unos contenidos: la materia. El profesor reescribe la clase desde su propio conocimiento de la materia. El conocimiento de la materia se ha estructurado por múltiples vías y por lo general, son vías individuales: la debilidad de la coordinación entre cursos asoma como una carencia que los profesores señalan:

“No hay mucho que coordinar cuando los cursos son impuestos con todo y programa desde San José. Y muchos viajamos y no coincidimos en el horario en la Sede” (Profesor 6)

Los docentes reconocen que el consenso entre docentes es una pieza clave, es una forma de validar lo que se enseña, es compartir reglas sociales de la enseñanza y obtener de alguna manera la venia para seguir actuando:

“Lo ideal sería que pudiera uno trabajar más en equipo, pero el problema en la U es que no se puede porque el tiempo que uno está fuera de clase, o está en comisiones o en otras tareas pero no hay como costumbre de sesionar y vea, como somos interinos, no nos juntamos en reuniones para decidir lo importante de la Sede, lo que si hacen más los que están en propiedad, que por lo menos van a las Asambleas. Bueno, a veces, según la persona que esté. Las cosas son de personas siempre” (Profesor 8)

Los docentes reconocen la importancia de preparar su clase. Es una manera de configurar lo que se va a enseñar:

“No hay quien de alguna manera, no planifique su curso y su clase, cada quien su estilo” (Profesor 14)

Al explorar el significado de “dar clase”, se aprecia que el dar la clase conlleva una selección de conocimientos y formas de organización. Preparar una clase para “darla”, es, además, un proceso:

“Lo que uno quisiera es como tener más tiempo para incorporar otros conocimientos nuevos pero a veces no es que nos e haga, es que no se puede hacer con un grupo. En todo caso, hay que preparar cualquier clase y eso lleva tiempo porque hay que hacer muchas cosas, desde pensar en lo que queremos, revisar lo que nos dan para desarrollar y al final siempre hay un espacio para hacer las cosas con el sello de uno. Aunque también lleva su tiempo. Son procesos docentes duros por lo general” (Profesor 6).

Dar la clase es saber la materia. Saber la materia permite ejecutar un programa:

“Uno se arriesga a ser profesor porque uno es ante todo un profesional formado, que conoce lo que puede enseñar. Luego está lo didáctico, pero el que sabe puede enseñar y hacerlo bien” (Profesor 2).

O elaborar un programa:

“Después de la primera vez, ya se puede hacer un programa de curso, claro que con sus errores de seguro, pero se hace” (Profesor 13).

Quien elabora un programa, decide lo que se va a enseñar, el orden, los recursos. La recreación del conocimiento. Es una forma de rescribir el conocimiento, hacer su propio "apunte" de la clase.

El "apunte" de la clase asume diversas vestiduras, por lo general el apunte que el profesor tiene o las "fichas con anotaciones o símbolos". Con el ingreso de la computadora, la ficha se desarrolla en los archivos desde diferentes programas, por lo general archivos en procesadores de textos o en programas de presentación. Las diapositivas con relativa frecuencia, han pasado a ser parte de presentaciones en Power Point:

"A veces los profesores hacen una presentación de la clase en computadora, cuando hay facilidad y la Sede tiene sus equipos. Pero no es lo de todos los días" (Profesor 14).

La elaboración del programa de curso es una tarea que no siempre se realiza grupalmente, en el sentido de compartir los contenidos de un plan de estudios, pero el programa tampoco es producto siempre de una programación personal del profesor. Son escasas las carreras propias y la mayor parte de los programas de curso, provienen de la sede central o de la sede de pertenencia de la carrera. En ese sentido, la docencia es el producto personal del docente, de la interpretación de las intenciones que hace de los programas de curso. Al explorar desde la guía de trabajo la manera como realizan su planeamiento didáctico del [plan de estudio](#) y del [programa de curso](#), queda manifiesto el trabajo en solitario. Bajo esta sombra se cobija una docencia que "narra" la tradición docente:

"Uno puede que reciba el programa o puede que lo tenga que hacer, y lo hace uno solita. No hay costumbre como de socializar lo que uno propone cuando lo puede hacer" (Profesor 14).

El programa de curso en la docencia universitaria un instrumento que norma el diálogo. Constituye el medio que tiene el docente para pactar con el estudiante. Y con frecuencia, admite alguna flexibilidad. Excepcionalmente, es un instrumento de consulta permanente, una guía para el docente y el estudiante, pero con frecuencia es solamente el marco global que orienta también, globalmente, al profesor para el desarrollo de la clase y del curso. El programa es un referente de la evaluación. Al programa se remiten los profesores y estudiantes para negociar el "game" de un curso:

"El programa lo pone todo, es como dar las reglas del juego. No entendería un curso sin programa" (Profesor 13).

Los profesores, como autores o intérpretes del programa, estructuran sus relatos como parte de la lógica de "dar clase":

"Yo tengo que tener claridad del esquema de lo que voy a dar. Si no me siento rara y me baso en el programa que hice." (Profesor 14)

Una manera de lograr la seguridad es mediante el discurso explicativo. Por eso, la clase frontal, de cara a cara con el alumno, es la práctica predominante, que con frecuencia se distribuye entre otras prácticas, didácticas, como el trabajo de grupo. El trabajo en grupo,

otorga algunos niveles de discriminación de la tensión que provoca la clase, y de la cual el docente, como protagonista, se siente responsable.

“La clase es una responsabilidad y siempre hay alguna preocupación de que algo no salga tan bien. Una pasa tensa, aunque se maneje esa tensión. Cuando trabajamos en grupo, bajo la guardia” (Profesor 6).

El docente prepara su clase por lo general fuera de la sede, lo que añade más trabajo a su jornada laboral cotidiana. El tiempo destinado a la preparación docente, es con frecuencia, empleado en otros compromisos, como comisiones, por ejemplo.

“Yo preparo la clase en casa. En la U no tengo tiempo porque hay otros compromisos y la calificada también” (Profesor 6)

Esta práctica parece ser un rasgo de la cultura docente que se ha constituido como parte de un sistema de enseñanza, propio de lo que ocurre en otros niveles del sistema educativo.

Pero además de estas apreciaciones, se mira un disfrute de la docencia en el espacio del aula. Algún nivel de libertad, algún nivel de construcción de reglas propias, permite el placer de la enseñanza:

“aunque hay tensión, conforme avanza la clase, me siento cómodo y luego uno se siente bien libre y sí,... me gusta mucho enseñar y crear cosas diferentes” (Profesor 13)

Una clase típica

Cada profesor tiene su historia, su propio proceso de trabajo. Es portador de una tradición mediante la que hace las cosas de una manera determinada. Pero independientemente de la naturaleza de un curso, de sus temarios por ejemplo, se aprecia una regularidad en las prácticas docentes. La exposición o conferencia, constituye la idea fuerza que se concreta en la clase. Exponer el contenido desde la ficha o apunte, es el centro de gravedad. Por lo general la clase inicia con un saludo:

“Saludo. Siempre me gusta conversar con ellos un poco de asuntos personales, amistosos” (Profesor 5)

“Llegada a la clase saludando a los estudiantes que están fuera de ella, haciendo algún comentario respecto a algo que se presente en ese momento” (Profesor 7)

“Inicio la clase haciendo un círculo y un saludo grupal” (Profesor 2)

“Inicio mis cursos saludando a los estudiantes, de manera que les pregunto cómo les fue en la semana, cómo les va con los otros cursos” (Profesor 14).

Una clase cualquiera que sea, tiene como eje el contenido. El contenido es el que articula la clase anterior con la presente, por eso con frecuencia el docente reporta “el repaso”:

“Seguidamente, retomo rápidamente los contenidos de la lección anterior e inicio el desarrollo del eje temático respectivo” (Profesor 7)

Otras veces hay permisividad para romper con la tradición del repaso:

“Tengo la costumbre de leer no siempre, algún artículo corto, de periódico o revista, cuyo tema sea placentero. Aislado - en apariencia- del tema que vamos a tratar este día. Y lo comentamos. Casi siempre son temas de avances científicos, tecnológicos, espirituales o de educación familiar” (Profesor 14).

Explicar lo que se va hacer, forma parte de la rutina:

“Escribo en la pizarra, cuáles son los ítemes que vamos a trabajar este día, para que al final podamos verificar el avance y orden de la clase, sin que esto sea rígido, por cuanto en el camino uno se encuentra temas a los que debe darle más tiempo” (Profesor 14)

No es fácil para el docente narrar su movimiento en el aula y menos reflexionar acerca de cómo se hacen y por qué se hacen las clases de una manera determinada. Es más sencillo narrar aquellos aspectos menos personales:

“Pongo los libros sobre el escritorio y le comienzo a desarrollar el tema de clase. Generalmente luego de una corta explicación mía, ellos trabajan en grupo. Mientras tanto, yo camino por la clase para comprobar si tienen dudas y para controlar el uso del inglés en la clase” (Profesor 8)

Controlar es parte del ritual. Consciente o inconscientemente, el profesor se posesiona del grupo y asume su función fiscalizadora. Desde la descripción de su práctica docente, el profesor así lo reconoce:

“Bueno, por algo somos los profesores” (Profesor 9)

Pero la clase permite la expresión de esas facetas personales que reflejan la individualidad. Por eso los docentes narran ejemplos de actividades diferentes a lo que hacen todos los días:

“Los estudiantes tienen 10´ para cambiarse su ropa. Después de 10´ se pasa lista a los presentes porque al ser cursos teórico prácticos, están en la obligación de asistir al 80% de las lecciones.” (Profesor 5)

Esos son los espacios de la creatividad: un tema no incluido en el programa, un comentario sobre algún asunto, una dinámica, una pregunta motivadora. Son pequeñas trampas que tienen los docentes para motivar a los estudiantes:

“Lo hago para romper el hielo” (Profesor 13)

La innovación es una preocupación latente y se asume desde esas pequeñas trampas. Por eso se habla de la “capacitación”, de “aprender nuevas técnicas”, de “modernizarse”:

“Hay que romper la clase magistral, innovar y mejorar, dejar lo expositivo..” (Profesor 6)

La clase magistral es la base de la transmisión de los contenidos y el núcleo desde el cual se construye la identidad docente. Por eso, el profesor, a pesar de sus deseos de innovación, llena su rutina de trabajo aun con auditorios silenciosos:

“La ventaja es que si una no puede preparar una clase diferente, como una conoce la materia la expone y se garantiza que el grupo escuche” (Profesor 3).

“Esquema

- Saludos

“Descripción de una lección

Generalmente mi clase se caracteriza por

1. Saludo
2. Establecimiento de la temática
3. Revisión de los sentimientos acerca de las lecturas previas para el desarrollo de la temática
4. Se hace un inventario de las dudas y las razones por las cuales se generaron como dudas.
5. Se trabaja en grupo o en plenaria para clarificar dudas desde las experiencias vividas y la comprensión de las lecturas.
6. Al final se realiza un amarre con las conclusiones.”

“Clase típica

1. Actividades previas a la clase
 - Preparar los materiales
 - Disponer el ambiente físico
2. Recibimiento de alumnos
 - Saludo individual
 - Conversaciones breves con los alumnos
3. Inicio de la clase
 - En círculo
 - Saludo grupal
 - Rutina
 - Conversaciones espontáneas y dirigidas
 - Situaciones espontáneas
4. Actividades
 - Grupales
 - Individuales
 - Ambas con lineamientos previamente establecidos
 - Período de juego libre –interacción libre con los elementos del aula
5. Finalizar
 - Recuento de actividades realizadas
 - Conversación breve sobre

Hemos visto cómo el control forma parte del ritual docente. Al analizar las descripciones que hacen los docentes de sus clases, surge el control como uno de los recursos permanentes del trabajo docente y que asume diferentes ropajes según la circunstancia de la que se trate:

“Hago comprobación de lectura y del tema desarrollado” (Profesor 15).

“Concluida cada participación, se da un espacio para preguntas y respuestas. Luego evaluamos el trabajo...” (Profesor 9).

El control puede ser pasivo o activo. En el pasivo, el profesor deja que el estudiante “se exponga libremente” mediante participaciones voluntarias:

“Mantengo el orden, no el silencio absoluto ni el irrespeto. Ellos saben cuándo hay que hacer silencio. Creo que nunca me he enojado, pero si

alguna vez he tenido que hablarles fuerte, principalmente cuando no hacen ninguna lectura” (Profesor 14).

“Observo el orden y aseo de la clase y el ambiente que se da en ese momento (...) posteriormente espero a que estén todos ubicados para volver a dar las buenas tardes e iniciar con la lección. En el caso de que los estudiantes tengan mucha algarabía me ubico al frente y en silencio espero que noten que estoy dando tiempo para iniciar.” (Profesor 7).

Mediante el activo, el profesor indaga intencionalmente. Pero lo que sí se aprecia es que el profesor mira y mira, pregunta e indaga de manera permanente, aunque no siempre se sumerge en el ejercicio de conocer a su grupo y constituye un medio por el cual recolecta evidencias para juzgar posteriormente:

“Durante el desarrollo de los contenidos, paso –generalmente- la hoja para la asistencia, trato de involucrar al estudiante preguntándole por su nombre en cualquier momento acerca de lo que se está analizando. La participación de los estudiantes se lleva a cabo levantando la mano” (Profesor 7)

También valoran la necesidad del control, el orden y la disciplina, que imponen y manejan desde sus propias concepciones:

“Requieren de la referencia a hábitos de disciplina y me preocupo porque conozcan diversas formas de lograr sus objetivos” (Profesor 14).

Aunque no se tienen estudios acerca de cómo este tipo de prácticas puede influir el proceso evaluativo formal, parece ser una vía por la cual se construye la valoración del estudiante.

Mediante el control, el profesor se acerca a las expresiones de los alumnos. Cara a cara podría llamarse al encuentro mediante el cual el docente recupera indicadores: atención, entendimiento, preocupación, dificultad:

“El profesor tiene que estar atento de la atención del estudiante, preguntando por ejemplo, cuando menos se espera y da buenos resultados, aunque sin que se asusten” (Profesor 7.)

Esa capacidad de captar y de pensar del estudiante, forma parte de la enseñanza. El docente “timonea” su clase desde el encuentro cara a cara, que se ve favorecido cuando tiene clases expositivas. En ese ambiente, le es más sencillo identificar esos indicadores, que le dan información, le confirman si hay o no escucha o comprensión:

“Siempre debemos estar atentos y preguntar para que no se distraiga mucho” (Profesor 14)

En las clases los profesores preguntan ...

¿Entienden?
¿Hay alguna duda?
¿Qué vimos la clase anterior?
¿Tienen preguntas?
¿Qué piensan ustedes?
¿Alguna duda?
¿Qué no quedó claro?
¿Alguna sugerencia?

La pregunta del docente tiene un objetivo: hacer el ajuste de cuentas. Interesa poner el discurso docente al ritmo del estudiante.

Buenos habladores, ¿buenos hacedores?

El profesor tiene en el lenguaje oral, la palabra dicha, el recurso por excelencia. El docente es un orador que emplea la palabra para narrar:

*“Hago una introducción verbal de todo lo que se desarrollará en la clase”
(Profesor 5)*

“Seguidamente, retomo rápidamente los contenidos de la lección anterior e inicio el desarrollo del eje temático” (Profesor 7)

Sin embargo, no evalúa de manera oral. Lo que no logramos indagar, es, si el hablar bien tiene como finalidad persuadir o simplemente transmitir. En este trabajo no estuvimos observando el desarrollo de las clases para analizar las intencionalidades discursivas.

La información verbal que proporciona el docente, es algo que el estudiante aprende de manera literal, de un modo reproductivo. Si no se comprende, termina reteniendo alguna información como nombres, fechas, lugares a veces sin comprensión alguna. Por la vía oral o verbal, se transmiten también, formas de aprender y por lo general son formas de automatización de esa información.

La pizarra constituye a la vez el medio para el discurso. Muchos docentes la consideran sustantiva: les permite ordenar ideas, enfatizar, poner gráficos y anotaciones específicas:

“Yo uso la pizarra porque todavía no hay nada que la sustituya. Es una gran ayuda. Si no tenés retro, ahí seguís con ella y es barata. Todo lo importante se puede dejar expuesto.” (Profesor 13).

“Con respecto a los temas desarrollados por mí como docente, generalmente trabajo con esquemas hechos en la pizarra, ya sea con tizas o marcadores de colores. En ciertas ocasiones introduzco alguna reflexión al inicio o final de la lección. Otras ocasiones utilizo el proyector con láminas que contienen esquematizado los contenidos, pocas veces videos.” (Profesor 7).

Como parte de la habilidad oradora, el profesor fomenta la práctica expositiva. Esta se acompaña además, por ciertas habilidades comunicativas: el ritmo, la pausa, la gesticulación, el desplazamiento, y se matiza con pequeñas dosis de humor. Son espacios para la apertura, para acercarse al estudiante. Otras veces, la comunicación se reduce a la materia de la clase y otras muchas, mediante dinámicas libres, que permiten ciertos niveles de espontaneidad:

“... y saco el material que traigo para hacer dinámicas grupales o individuales” (Profesor 14).

La emoción: territorio vedado y transgredido

Todo docente por lo general, sabe que la motivación del estudiante es fundamental para el desarrollo del curso y para el aprendizaje. Y sabe además, que como parte de esa motivación, la emoción es un desencadenante. La emoción juega un papel importante en la motivación y en este sentido, los docentes aluden a la motivación con temerosas manifestaciones del manejo de la emoción. Por lo general, esta queda atrapada en la perspectiva de elementos “dinámicos”, que procuran proporcionar al estudiante, algún tipo de entusiasmo. Para algunos docentes, la motivación conlleva una especie de lucha contra el aburrimiento:

“Nunca dejo de traer al aula instrumentos para que ellos se sientan motivados” (Profesor 14).

Y en esa idea, los docentes valoran las actividades y acciones que promueven la motivación, en las que estén presentes sentimientos positivos para el trabajo social:

“Como docente realizo un esfuerzo por plantear desde el inicio del curso una relación de cordialidad y respeto mutuo, sin niveles, o jerarquías... (Profesor 13)

Y emplean recursos diversos para acercarse y motivar al estudiante:

“Me gusta sonreír mucho en el aula y procuro que ellos también” (Profesor 14)

No obstante, no se habla directamente de la emotividad o de desencadenar el afecto. Quizá el trabajo con adultos, limita un poco más al docente, de este tipo de tratamiento, aunque se reconozca abiertamente la importancia de la emoción en el trabajo docente.

Al explorar con los docentes las metáforas que construyen en torno a su papel como profesor, el ámbito de la emoción es mucho más evidente y queda encubierto por analogías en las que se identifican como jardineros o capitanes amorosos:

*“Llevo el timón del barco
no por prolongados períodos
sé que ayudaré y seré ayudada.
Si en aguas profundas nos
adentramos, cada sueño,
cada experiencia, será
Compartida.
El final del viaje se torna
como un arco iris
con múltiples colores” (Profesor 9)*

En todo caso, las metáforas construidas por los docentes, evidencian también tímidos acercamientos a la valoración que de sí mismos hacen y de su trabajo como docente. En este tipo de ejercicios, se pone de manifiesto el plano del deber ser más que del ser. Es decir, el docente, se percibe en la idea de cómo quisiera ser y no tanto el cómo es. Esto refleja de alguna manera, las limitadas oportunidades que el docente universitario tiene para reflexionar acerca de su trabajo como docente y para plantearse y replantearse situaciones vinculantes con su

trabajo con personas en procesos de aprendizaje.

Evaluar: “es necesario”

La tarea evaluativa tiene en el docente de esta sede, la connotación tradicional de calificación, aunque, hay visos de una perspectiva más amplia que la de la calificación, que se queda en el plano del deber ser. Las referencias a la evaluación se circunscriben preferentemente en el campo de la calificación:

“El sistema de evaluación en mis cursos no contempla la realización de exámenes tradicionalmente concebidos, sino que son trabajos para desarrollar en su casa, a partir de lecturas asignadas, que deben contrastar con casos de la vida real, para verificar el análisis y la comprensión de los conceptos.” (Profesora 14)

“(…) sin embargo a veces me considero una almohada por flexible, suave, muchas veces demasiado suave pero otras veces me considero una pared, de esta manera no permito que la subjetividad me influya en el proceso de evaluación. Siento que la primera imagen los estudiantes se han abusado” (Profesor 8).

Al explorar desde el curso de Didáctica, los aspectos evaluativos, se aprecia muy claramente las necesidades que tienen los docentes en este campo y fue expuesto de una manera rotunda. La evaluación sigue siendo una tarea de control, de manejo del poder y de corte tradicionalmente fiscalizador, más que una tarea de verificación de aprendizajes, a pesar de los diversas modalidades que asume. La reflexión docente acerca del acto de aprender, no forma parte del tratamiento de la evaluación y se confunden formas con contenidos. Este último no se percibe modificado.

Los estudiantes los miran así

Desde las metáforas también se pudo tener evidencia aunque limitada, porque el curso no se limitó al manejo de metáforas, a las valoraciones de los profesores desde los estudiantes. Igualmente se revelan las dimensiones del ser y del deber ser, tal y como se puede notar en los siguientes textos:

“El profesor es un guía del proceso educativo, el éxito del mismo es producto del aporte de todos los participantes”

“Ella da a sus alumnos las bases y fundamentos necesarios para que por sí solos puedan desarrollar y crecer en conocimientos y como personas. (...) trata de que este (el estudiante) busque información e investigue sobre equis tema. Para ella sus alumnos son como una batería que la cargan de conocimiento a diario. Y esa energía les es transmitida también en conocimiento a sus alumnos.”

“Tu trabajo es como un rayo de luz, en una mañana dominical en tinieblas que nos aclara las dudas y nos guía a seguir adelante sin temor.”

“Como un enigma.”

“Parece una gallina”La profesora es directa, segura y respetable como un jaguar.”

“Te comparo con un huracán porque su manera de dar clases deja una huella imborrable, además borra cualquier duda y se la lleva lejos.”

“Me sentí en su curso como un salmón nadando contra corriente.”

“La metáfora que más se asemeja a la profesora es la metáfora médica, ya que ella siempre se preocupa por nuestros problemas y debilidades relacionados con la materia, nos da recomendaciones y nos ayuda con bibliografía.”

“Su desempeño docente consiste en diagnosticar debilidades o carencias en sus estudiantes y recomendar el tratamiento adecuado.”

“En muchas ocasiones ella le hace a uno saber en qué está débil y en cuáles aspectos se debe mejorar.”

“Ella es mi guía, me da indicaciones, pero también me da libertad para que yo decida como desarrollar cierto tema o actividad.”

“Ella asume el control de la clase pero es conocedora de las capacidades de cada uno de los individuos en la clase.”

“Me sentí como en un campo de batalla.”

Es decir, hay una importante y clara manifestación de reconocimiento al docente como persona que sabe, que domina su materia, pero también, se aprecian temores, a la figura de autoridad que está presente. Podríamos decir, que la perspectiva siempre es adultocéntrica.

El docente frente al aprendizaje

Hay también un reconocimiento del docente de su trabajo de tipo directivo cuando se trata de la tarea de aprendizaje del estudiante:

“Me considero un docente directivo, del proceso de enseñanza, que pretende rescatar, utilizar y socializar la experiencia de los participantes; siempre con posición de apertura de autoaprendizaje de todos incluido el docente.” (Profesor 13)

Algunas veces el docente se asume como aprendiz:

“La enseñanza y el aprendizaje son recíprocos el alumno a la vez que recibe información, sus concepciones y sensaciones que son de suma importancia pues de ellas aprendo”. (Profesor 5)

o como un proceso producto de la interacción mutua:

“El aprendizaje es producto de un proceso a lo largo del desarrollo de los ejes temáticos y la interacción profesor – estudiante lograba a lo largo del curso.” (Profesor 7)

“Los estudiantes aprenden para poder desempeñarse en forma pertinente en su futura profesión” (Profesora 12)

Enseñar es, para el docente

“Administrar los objetivos y la forma en que serán desarrollados...” (Profesor)

o metafóricamente

“Creo que para ella la enseñanza es exactamente eso, una travesía.” (Estudiante)

de modo que la perspectiva que parece prevalecer es de tipo curricular con una orientación centrada en el desarrollo programático.

Los profesores enseñan...

En algunos docentes, la idea de la pregunta como elemento propio de la enseñanza está presente como innovación pedagógica:

“Yo utilizo la interrogación y retomar los temas, además utilizo la técnica del portafolio para revisar qué tanto los estudiantes analizan los conceptos y sus relaciones con su futuro desempeño”. (Profesora 12)

O bien, mediante el desarrollo de los estilos de aprender, en el que juega un papel importante el aprendizaje concreto:

“Me parece que los estudiantes aprenden con ejemplos concretos de su realidad, de tal forma que puedan identificar los elementos teóricos” (Profesora 12.)

No obstante, se aprecia claramente que los docentes no se preguntan casi nunca, por las formas que tienen para aprender los estudiantes. De igual modo, desconocen sus propios estilos de aprender. Un ejercicio basado en estilos de aprendizaje, mediante un instrumento para identificarlos del Instituto de Massachussets, confirmó la sorpresa de este recurso y puso en evidencia la carencia de reflexión al respecto. Por ello, este tema, aunque emergente desde el curso, no pudo ser profundizado y se presenta en estos datos, como un campo susceptible de ser más desarrollado. Incluso desde el curso, el tema del aprendizaje, como tema de la didáctica, y sobre todo el aprendizaje adulto, mostró que el docente, incluyendo al de educación, posee pocas bases conceptuales.

Los problemas de la Sede

No falta en el colectivo universitario de la Sede, la referencia a los problemas de diversa naturaleza. La reflexión de la docencia toca los bordes del contexto microsocia, es decir, todos aquellos aspectos que están vinculados con el entorno del aula o del espacio donde se desarrolla la interacción entre los docentes y los estudiantes; el ámbito de tipo meso, que refiere a la sede regional y a la Universidad especialmente, y al ámbito macro social, que puede verse en el nivel nacional y también internacional. Este último es menos evidente.

En este sentido, es posible apreciar que la docencia no se percibe como una actividad aislada, independiente, circunscrita a la acción generada entre el docente y el estudiante, sino que los diversos aspectos a los que refieren, tienen algún grado de incidencia.

Realizamos unas sesiones de trabajo grupal. Los docentes se organizan en grupos pequeños, de tres y cuatro personas para identificar problemas y logros. Los resultados los organizamos de acuerdo con categorías más amplias. Estos datos se pueden apreciar en el siguiente cuadro.

**CUADRO N° 10
PROBLEMAS VINCULADOS CON LA DOCENCIA EN LA
SEDE REGIONAL DEL ATLANTICO
SETIEMBRE 2000**

--	--

CATEGORIA	PROBLEMA
<p>1. Infraestructura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deterioro de la planta física (ornato y mantenimiento) • Limpieza deficiente • Pizarras viejas y en mal estado • Limitado accesos a los recursos tecnológicos • Deficiente utilización de espacio • Suciedad en los servicios sanitarios.
<p>2. Administración</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de mobiliario y espacios físicos adecuados para los discapacitados y zurdos
<p>3. Personal docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrabamiento de los procedimientos, e ineficiencia en los trámites administrativos. • Concentración de poder. • Evasión de responsabilidades • La estructura administrativa no responde a los requerimientos del quehacer docente (se hace referencia al apoyo secretarial, al servicio de fotocopiado, servicio de registro, biblioteca y cajas y horarios nocturnos y de semana). • Recargo de funciones, en funciones docente-administrativos • Interinazgo • Ausencia de nombramientos en períodos inter lectivos.
<p>4. Labores académicas en Investigación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Movilidad • Criterios arbitrarios en el nombramiento del personal y asignación de jornadas laborales. • Inadecuada distribución horaria. • Carencia de promoción del crecimiento profesional. • Carencia de preparación para el manejo de equipos y laboratorios. • Desconocimiento de la misión de la Sede, por parte del personal docente-administrativo.
<p>5. Labores académicas en Acción Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Casi nula actividad investigativa. • Inequidad en la distribución del tiempo para investigar
<p>6. Financiamiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inequidad en la designación de la actividad investigativa para el profesor interino. • Carencia de presupuesto para investigar

<p>7. Interacción social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de opciones de posgrado • Desvinculación con la docencia.
<p>8. Actividad pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución desigual del presupuesto. • Carencia de liderazgo. • Inadecuada comunicación institucional. • Pérdida de respeto de los roles de cada persona • Pasividad.
<p>9. Procesos docente-administrativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dependencia del estudiante • Descoordinación entre los cursos • Visión limitada de la realidad desde los cursos • Recursos bibliográficos y servicio de biblioteca, inadecuado para el apoyo a la actividad pedagógica. • Carencia de tecnología informática en la biblioteca. • Evaluación unidireccional, en manos del docente.
<p>10. Estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de un cuerpo docente interdisciplinario. • Carencia de actividades colectivas en torno al quehacer docente. • Ausencia de promoción y/o proyección de crecimiento profesional sistemático. • Descoordinación entre los coordinadores de carrera y el cuerpo docente. • Desconocimiento de planes de estudio. • Carencia de procesos y actividades de inducción a personal docente. • Desarticulación entre la docencia, la investigación y la acción social. • Carencia de capacitación docente • Débiles acciones de intercambio • Bajo perfil de entrada del estudiante. • Altos niveles de dependencia del estudiante hacia el docente

Los problemas se ubican en un amplio abanico de categorías:

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1. Infraestructura | 6. Financiamiento. |
| 2. Administración | 7. Interacción social. |
| 3. Personal docente | 8. Actividad pedagógica. |
| 4. Labores académicas en investigación. | 9. Procesos docente-administrativos. |
| 5. Labores académicas en acción social. | 10. Estudiantes. |

En la tabla anterior, se observa que los docentes encuentran que su trabajo docente tiene explicación en el complejo entramado de un contexto multidimensional que cubre prácticamente todos los ángulos de la vida institucional. No obstante, en este acercamiento grupal, la dependencia de la Sede Central, está prácticamente ausente, no ocurre así, cuando los docentes analizan el trabajo docente centrados en los planes de estudio, de las carreras. En ese caso, la referencia a la baja autonomía sale como un discurso predominante. Si bien es un aspecto fundamental que incide en la totalidad de la vida institucional de la Sede, el docente lo particulariza en su reflexión personal cuando se asume e identifica como profesor(a) de una carrera. Es allí donde aflora la conciencia de la dependencia académica y administrativa de la Sede Central.

Pero el docente también analiza los logros que pueden inventariarse en la Sede:

- La existencia misma de la Sede en la región desde hace casi tres años.
- La amplitud del espacio físico.
- El buen estado y mantenimiento de las zonas verdes.
- Un servicio ampliado a la comunidad.
- Existencia de instalaciones recreativas y deportivas, con proyección y servicio a la comunidad.
- Un servicio de restaurante ampliado a la comunidad.
- Un buen equipo y mobiliario.
- La creación de un boletín propio de la Sede.
- La existencia de convenios internacionales e intercambios de estudiantes (Japón y Jamaica)
- Servicio de Internet.
- Proyección y apertura hacia la comunidad mediante proyectos. Kinder, escuela, colegio, etapa básica de música, museo, educación continua y venta de servicios.
- Un proceso de autoevaluación institucional.
- La diversificación de carreras.
- Recurso humano calificado.
- Trato docente-estudiante-administrativo más personalizado en atención al reducido número de estudiantes.
- Existencia de laboratorios de idiomas.
- Posibilidad de giras.

Por lo general, la lista de problemas es superior extensión, a la de los logros. No obstante, revela el espíritu positivo y crítico del docente y el conocimiento y preocupación que tiene de la vida académica de la Sede y la perspectiva social de la misma.

Los estudiantes, esos personajes...

La vida institucional en la Sede, tiene como centro de gravedad, el desarrollo de las carreras y por lo tanto, los estudiantes. El docente tiene su apreciación de ellos, desde los escenarios más cercanos donde interactúan, especialmente, desde las aulas. Es así como su

construcción de lo pedagógico se realiza en la valoración de las competencias, acciones y productos. El estudiante pasa por el escrutinio docente.

“Las bases o requisitos con que deben ingresar a la universidad, en general son poco profundas en los estudiantes, lo que obstaculiza su proceso de aprehensión de conceptos. Lo anterior implica que no ingresan con

- *Destrezas previas para realizar síntesis y análisis de situaciones particulares.*
- *Muchos estudiantes no saben preparar exposiciones verbales.*
- *Si el estudiante es “nuevo” creen que continúan con su dinámica de colegio. Esperan que el profesor dicte o les dé toda la materia. Debo apoyarlos a romper con ese esquema, para que inicien su adaptación al sistema universitario.*
- *Aferrarse a creencias.*
- *Uso ineficiente del tiempo para estudiar.*
- *Limitarse a la bibliografía sugerida en los programas y a un solo libro a la hora de hacer trabajos finales.*
- *Falta de curiosidad que les inste a la investigación. Son conformistas con lo que se ve en clase. Son poco los estudiantes inquietos, que preguntan en clase sobre el producto de la reflexión personal” (Profesor 14).*

“La falta de integración de los conocimientos de parte de los estudiantes: en este sentido creo que los estudiantes tienden a ver los cursos independientemente, siendo particularmente difícil hacer una integración de los aportes de cada uno, así cuando el objetivo pide bases teóricas ya manejadas por ellos, lo que en principio es un repaso se convierte en una clase formal sobre el tema.

Dificultad en la selección de información: esto es pocas posibilidades de reconocer donde deben buscar información y discriminar la que tiene competencia en la tarea que tienen que realizar”. (Profesor 12).

*“... se revelan al cambio
quieren un docente paternalista
poco interés por su crecimiento humano piensan que solamente ciertos
cursos son importantes
les cuesta ser críticos” (Profesor 15)*

La investigación encontró una importante limitación en el acceso a los estudiantes. La información aquí planteada proviene del discurso docente y fue una importante carencia que no se pudo solventar, pero que da para otras investigaciones.

Capítulo

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como producto de este proyecto en la Sede Regional del Atlántico, se plantean seguidamente las siguientes conclusiones y recomendaciones:

1. El docente es un profesional que se identifica con una dualidad: su propia profesión y la profesión docente. Esto se traduce en la existencia de una relación en la que ambos campos se subsumen, generando en algunos momentos tensiones.
2. La docencia se perfila con un rasgo de relativa independencia como ejercicio o práctica laboral. Ser docente en una Universidad, conlleva al docente a desarrollar en un espacio definido, y desde una profesión adquirida, una profesión no conocida: la docencia. En ese sentido, el profesional que labora como docente, por lo general, desarrolla habilidades técnico pedagógicas al margen de procesos formales de preparación en este campo.
3. La inserción sociopedagógica del docente en la Sede, se realiza fundamentalmente en la especificidad curricular de la carrera en la cual el docente labora. El discurso docente confirma esta apreciación, en el tanto el blanco de atención, está en el desarrollo del programa del curso. Incluso la referencia al estudiante se realiza desde el mismo referente. Desde luego, que la perspectiva curricular está circunscrita al plan de estudios.
4. La mirada a la docencia nos conduce al lugar del contenido de un programa y no al sujeto ni al sentido social del a misma. Al respecto, el currículo parece ser el sentido que toma la dimensión pedagógica y que revela un claro reduccionismo.
5. Se aprecia desde el acercamiento a la actividad docente, que la perspectiva social no se encuentra ligada al ejercicio docente. Si bien los docentes conocen la zona y los problemas y fortalezas de la comunidad a la que sirve, no se incorporan a los programas de curso y no se aprecia que ellos posean proyectos activos vinculados a la docencia que se desarrollen en esas temáticas.
6. Los docentes poseen casi nula formación pedagógica universitaria para atender una docencia novedosa, pertinente a la condición particular de trabajo con adultos de zonas regionales. Esta carencia es general al interior de la universidad y se confirma en esta Sede. Las necesidades de formación estuvieron presentes a lo largo del desarrollo del curso que fue uno de los escenarios de la investigación.
7. Las condiciones profesionales del docente en esta Sede, son limitadas. Su participación en la vida universitaria, es lejana a una participación real del ejercicio del poder, de la toma de decisiones principalmente. El docente de la Sede en una casi generalidad, es un docente interino que además posee

dependencia desde su ejercicio docente, de la dinámica que las carreras en las que labora imponen desde sus lugares de origen. Su docencia entonces, tiene estrechos márgenes para la diferenciación, aspecto que se pronuncia en la escasa o nula preparación pedagógica. Este aspecto tiene también sus repercusiones a nivel de desarrollo personal y de la motivación. Los docentes poseen un marcado descontento en el campo de la motivación como profesional universitario. Es un poco duro repetir expresiones surgidas hasta con cierto temor. Sentirse profesores de segunda categoría, es un sentimiento latente en muchos de ellos y habría que revisar más a fondo este sentimiento interiorizado y emergente en momentos de fuerte identificación que se pudo tener con ellos.

8. No se percibe desde la información, que los profesores:

- Hagan un uso pedagógico de los recursos informáticos disponibles en la Sede
- Encuentren en la biblioteca, recursos estimulantes para incorporarlos activamente en sus cursos. Hay una apreciación de que este es un área deficitaria que los coloca en desventaja respecto a las carreras que se ofrecen en la Sede Rodrigo Facio.
- Ofrezcan información vinculada con la situación política, social y económica de Turrialba.
- Utilicen estrategias y procedimientos de aprendizaje para el estudiante o para mejorar o potenciar el aprendizaje.
- Ofrezcan dirección efectiva de procesos de investigación desde sus cursos. La docencia se circunscribe en modelos de reproducción de información con matices de modernización basados en tecnología educativa.
- Desarrollen modelos alternativos de enseñanza y aprendizaje.
- Ofrezcan conocimientos para mejorar en los alumnos, habilidades y competencias intelectuales necesarias para atender un desarrollo intelectual pertinente a las necesidades contemporáneas.
- Ofrezcan estrategias de tipo colaborativo para los aprendizajes de los estudiantes, y específicas para el aprendizaje de adultos, particularmente para el aprendizaje autónomo.

9. La docencia refleja las limitaciones pedagógicas del docente particularmente en campos específicos: desarrollo de métodos y aspectos de tipo evaluativo. La carencia de un marco teórico explicativo y la carencia de espacios y acciones reflexivas en torno al ejercicio profesional, y la carencia de una plan de desarrollo académico en la institución, ejerce su impacto en el ejercicio docente, por lo que la docencia no se puede valorar exclusivamente desde la estrecha óptica de un proceso profesor alumno. Esta está mediatizada por aspectos que van desde la capa ideológica del docente, hasta la filosofía y práctica universitaria en general y de la Sede en particular. Esto la pone en el entramado complejo y pluridimensional de un hecho social.

Como recomendaciones, se propone:

A la Sede Regional:

1. Conocer los resultados de este proyecto, ampliar y profundizar constructivamente estos conocimientos y buscar alternativas para la superación de los faltantes aquí descritos.
2. Potenciar las fortalezas que se tienen en términos de infraestructura, recurso humano, y contexto sociocultural, a fin de elevar la calidad de los procesos académicos que ahí se desarrollan y entre ellos la docencia.
3. Generar talleres, seminarios y actividades que le permitan al docente, expresarse, manifestarse y participar más activamente en la vida académica de la institución.
4. Incrementar mediante algún tipo de estrategia, los niveles de motivación del personal docente.

Al Departamento de Docencia Universitaria:

1. Retroalimentar a los docentes y personal docente administrativo, con los resultados de este trabajo.
2. Elaborar propuestas de apoyo pedagógico de fácil acceso y corta duración, pero con carácter sistemático y permanente, para docentes de esta Sede.
3. Contribuir con procesos de formación a distancia, mediante la gestión de apoyos informáticos y a distancia para satisfacer la formación pedagógica de una manera continua.
4. Divulgar por medio de algún medio escrito o digital, aspectos propios de esta investigación.

9. Los docentes en sus labores como tales, manejan una serie de ideas, nociones perspectivas teóricas, que usa en la resolución de problemas. Se trata de conocimientos que se ponen en evidencia en procedimientos en su trabajo. Los docentes poseen conocimientos que han construido desde su propio ejercicio docente y por lo tanto, desde sus propias ideas de cómo ejercer la docencia.

Bibliografía

1. "Componentes estructurales" en **La Tribuna Turrialbeña**. Enero 2000; N° XXXII, tomo IV. Pág. 7.
 2. "Turrialba en el Siglo 20" en **La Tribuna Turrialbeña**. Enero 2000; N° XXXII, tomo IV. Pág. 3.
 3. Castillo. 1998
 4. De la Cruz Tomé, M.A. 1996. **Cómo mejorar el aprendizaje de los alumnos: Lección magistral y aprendizaje activo**. España: Universidad de Extremadura, Instituto de Ciencias de la Educación.
 5. Informe de Autoevaluación-Autorregulación Sede del Atlántico.1997.
 6. Informe de visita, p. 13
 7. Instituto de Fomento y Asesoría Municipal. Departamento de Planificación. 1992. **"Cantones de Costa Rica"**. Datos Básicos, 6ª edición IFAM.
 8. Ministerio de Educación Pública. División de Planeamiento y Desarrollo Educativo. 2000. Departamento de Estadística. Junio 2000 **"Nómina de Centros Educativos clasificación por Dirección Regional y circuito 2000"**.
 9. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. Centro Latinoamericano de Demografía. Dirección General de Estadística y Censos. Costa Rica. 1990. **"Estimaciones y proyecciones de población cantonal, sexo y grupos de edad (1975-2000) Fascículo F/CR 6 Febrero de 1990"**. Imprenta Nacional.
 10. Ministerio de Salud. 2000. "Área de Salud Turrialba, Jiménez. 2000" En **Análisis de la situación de Salud**. San José, Costa Rica 2000.
 11. Población de Costa Rica por sexo, provincia, cantón, distrito, (1 de julio 2000) **Preliminares INEC**.
 12. Rodríguez, Esteban, "Juventud sin opciones recreativas". En **Turrialba Hoy**. Febrero 1998, año IX. N°84.
 13. Salazar. 1996.
 14. Trejos, Alonso 1991. **Geografía Ilustrada de Costa Rica**. San José, Costa Rica: Trejos Editores.
 15. UCR 1997. La comunidad de Turrialba
 16. UCR. 1993. Plan Estratégico de la Sede del Atlántico (94-98). (Mimeografiado)
 17. UCR. 1997. La Sede del Atlántico. (mimeografiado)
 18. UCR. **Estatuto Orgánico**. 1990.San José, Costa Rica: oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
- Universidad de Costa Rica. 1997. Plan de Acción. Sede del Atlántico. (mimeografiado)

Anexo No.1
DOCUMENTOS CONSULTADOS

19. "Componentes estructurales" en **La Tribuna Turrialbeña**. Enero 2000; N° XXXII, tomo IV. Pág. 7.
20. "Turrialba en el Siglo 20" en **La Tribuna Turrialbeña**. Enero 2000; N° XXXII, tomo IV. Pág. 3.
21. Castillo. 1998
22. De la Cruz Tomé, M.A. 1996. **Cómo mejorar el aprendizaje de los alumnos: Lección magistral y aprendizaje activo**. España: Universidad de Extremadura, Instituto de Ciencias de la Educación.
23. Informe de Autoevaluación-Autorregulación Sede del Atlántico. 1997.
24. Informe de visita, p. 13
25. Instituto de Fomento y Asesoría Municipal. Departamento de Planificación. 1992. **"Cantones de Costa Rica"**. Datos Básicos, 6ª edición IFAM.
26. Ministerio de Educación Pública. División de Planeamiento y Desarrollo Educativo. 2000. Departamento de Estadística. Junio 2000 **"Nómina de Centros Educativos clasificación por Dirección Regional y circuito 2000"**.
27. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. Centro Latinoamericano de Demografía. Dirección General de Estadística y Censos. Costa Rica. 1990. **"Estimaciones y proyecciones de población cantonal, sexo y grupos de edad (1975-2000) Fascículo F/CR 6 Febrero de 1990"**. Imprenta Nacional.
28. Ministerio de Salud. 2000. "Área de Salud Turrialba, Jiménez. 2000" En **Análisis de la situación de Salud**. San José, Costa Rica 2000.
29. Población de Costa Rica por sexo, provincia, cantón, distrito, (1 de julio 2000) **Preliminares INEC**.
30. Rodríguez, Esteban, "Juventud sin opciones recreativas". En **Turrialba Hoy**. Febrero 1998, año IX. N°84.
31. Salazar. 1996.
32. Trejos, Alonso 1991. **Geografía Ilustrada de Costa Rica**. San José, Costa Rica: Trejos Editores.
33. UCR 1997. La comunidad de Turrialba
34. UCR. 1993. **Plan Estratégico de la Sede del Atlántico (94-98)**.
35. UCR. 1997. La Sede del Atlántico. (mimeografiado)
36. UCR. Estatuto Orgánico. 1990. San José, Costa Rica: oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
37. Universidad de Costa Rica. 1997. Plan de Acción. Sede del Atlántico. (Mimeografiado)

Anexo No.2

PROGRAMA DEL CURSO FD-340: DIDÁCTICA UNIVERSITARIA, II CICLO LECTIVO 2000.

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACION
ESCUELA DE FORMACION DOCENTE**

**DEPARTAMENTO DE DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

**PROPUESTA
PROGRAMA DEL CURSO
DIDACTICA UNIVERSITARIA
II CICLO DEL 1999**

Profesores
Ana Cecilia Hernández Rodríguez
Alicia Sequeira Rodríguez
María Eugenia Venegas Renauld
Kemly Jiménez
Ma. Luisa Montenegro
Marta Elena Vargas Villalobos

1. Presentación

El curso de Didáctica Universitaria constituye una actividad académica orientada a promover un acercamiento, crítico y reflexivo, a la práctica educativa en el aula universitaria, a la vez procura que los profesores adquieran algunas herramientas teóricas y prácticas para profundizar en la comprensión de su papel como docente universitario.

La premisa fundamental que sustenta el curso parte de la necesidad de que cada profesional que asume labores de docencia en la Universidad, puede y debe realizar un trabajo pertinente de acuerdo con el momento histórico y con las necesidades institucionales. Esto es posible si está presente un proceso de revisión permanente de esa labor educativa. Por lo tanto, el curso busca compartir con los profesionales docentes los problemas fundamentales que conciernen a su labor académica, con base en la reflexión y la autocrítica para reconocer las posibilidades de mejoramiento docente.

Este curso tiene carácter introductorio, no pretende dar respuesta a todas las interrogantes, ni satisfacer la totalidad de las necesidades pedagógicas que surjan en el grupo de participantes. Sin embargo, abre las posibilidades para que se inicie un proceso de superación de los problemas de carácter docente.

El curso está dirigido a los profesores que desean ascender en Régimen Académico, según lo establece el artículo 10 de este Reglamento: "El instructor deberá aprobar el curso de Didáctica Universitaria de la Facultad de Educación. Si no llenare este requisito la Comisión de Régimen Académico no podrá considerar su ascenso, independientemente de los méritos que tenga el profesor. Igualmente quien hubiere ingresado a Régimen Académico en otra categoría, de acuerdo con lo que establece el artículo 16, no tendrá derecho a ascender hasta que no haya aprobado el curso de Didáctica Universitaria". También se dirige a profesores interinos que aspiran a ingresar en este Régimen, o que tienen interés en mejorar su práctica docente.

Con el fin de que los profesores universitarios puedan profundizar en algunos temas más especializados, el Departamento de Docencia Universitaria ofrece cursos en temas específicos así como asesorías pedagógicas a las unidades académicas interesadas en atender problemas de carácter docente.

1. Aspectos administrativos

El curso de Didáctica Universitaria es semestral, y se desarrolla en 16 semanas, con modalidades diversas en sesiones equivalentes a cuatro horas semanales.

3. Problemas

Este curso busca ofrecer oportunidades para que los participantes reflexionen alrededor de los siguientes problemas:

- 3.1 ¿Cuál es el papel que juega y debe jugar la Universidad de Costa Rica, como universidad pública, ante las necesidades y demandas actuales de la sociedad.?
- 3.2 ¿Qué características y en qué condiciones se desarrolla la práctica docente de los profesores universitarios?

- 3.3 ¿Cuáles son los fundamentos y aspectos teórico-prácticos de la Didáctica Universitaria?
- 3.4 ¿Cómo mejorar la práctica docente a partir del desarrollo del curso de Didáctica Universitaria?.

4. Unidades Temáticas

De acuerdo con los problemas del curso se considera pertinente el desarrollo de tres unidades temáticas.

4.1 El contexto de la docencia universitaria.

Se analiza la relación existente entre la universidad y la sociedad. Se considera la situación de la universidad estatal costarricense y se ubica la docencia universitaria como una de sus funciones prioritarias. Especial atención merece la revisión de la coyuntura actual en lo económico, lo social y lo cultural, así como las demandas que ésta le genera a la universidad.

BIBLIOGRAFIA

GURDIÁN, ALICIA Y OTROS. (1998) Del contrato fundacional a la utopía. San José: IIMEC.

HIRSCH JOACHIM. (1997). "¿Qué es la globalización?", en Revista Realidad Económica. N° 147. Buenos Aires.

IANNI, OCTAVIO. (1998). Teorías de la globalización. Madrid: Siglo XXI.

JENSEN, HENNING. (1995). Universidad, ciencia y humanismo. San José, Costa Rica: Editorial Tecnociencia.

JOFRE, ARTURO. (1994). La Universidad en América Latina. Desafíos y estrategias para las próximas décadas. San José, Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica.

ORDOÑEZ, JACINTO. (1998). Las universidades públicas y los desafíos de la educación nacional. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

QUESADA, RODRIGO.

PUIGROS, ADRIANA. (1995). La Universidad y el imaginario pedagógico. Buenos Aires: Humanitas.

TUNNERMANN B., CARLOS. (1998). La transformación de la Educación Superior: retos y perspectivas. Heredia, Costa Rica: EUNA.

TUNNERMANN BERNHEIM, CARLOS (1999). Educación Superior de Cara al Siglo XXI. San José, Costa Rica: Mirambell, S.A.

UNESCO. Documentos Conferencia Mundial de Educación Superior. Octubre (1998). París: Comp. IIMEC.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA. (1990). "Estatuto Orgánico". San José Costa Rica: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.

4.2 La práctica docente universitaria:

Se estimula la reflexión y el análisis de la práctica educativa de los participantes en el curso. Se visualiza como punto de partida y clave para iniciar un proceso de sistematización de su labor docente.

BIBLIOGRAFIA:

FREIRE, PAULO. (1998). Cartas a quien pretende enseñar. México D.F. Siglo XXI S.A.

GIMENO S., JOSE Y A. PEREZ G. (1996). Comprender y transformar la Enseñanza. 5ed. Madrid: Ediciones Morata.

HERNANDEZ R., ANA CECILIA. 1999. El profesor universitario. Departamento de Docencia Universitaria, Escuela de Formación Docente, U.C.R.

ORDOÑEZ, JACINTO. (1998). Los fundamentos epistemológicos de la didáctica. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

4.3 El proceso didáctico.

Se analiza la interrelación entre los tres ejes fundamentales de la didáctica: los sujetos que enseñan, aprenden y conocen; el contenido por enseñar y el método que se construye en esa interrelación, así como la evaluación del proceso de conocimiento.

BIBLIOGRAFIA

COLL SALVADOR, CESAR Y GALLART, SOLE I. La importancia de los contenidos en la Enseñanza. Ponencia presentada en las V Jornadas de Estudios sobre la Investigación en la Escuela. España.

DIAZ BARRIGA, ANGEL. (1995). Didáctica y Curriculum. México D.F.: Ediciones Nuevomar S.A.

DIAZ BARRIGA, ANGEL. (1995). Didáctica. Aportes para una polémica. Buenos Aires: Rei Argentina S.A.

FREIRE, P. (1996). Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Madrid: Siglo XXI Editores.

FURLAN, ALFREDO Y OTROS. (1989). Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior. Escuela Nacional de Estudios Profesionales. Iztacala, UNAM, México.

GADNER, H. (1995). Inteligencias múltiples. Barcelona: Ediciones Paidós.

GIMENO S., JOSE Y A. PEREZ G. (1996). Comprender y transformar la Enseñanza. 5ed. Madrid: Ediciones Morata.

MONTENEGRO, MARIA LUISA Y VARGAS V., MARTHA ELENA. (1999). Evaluación de los aprendizajes en la Educación Superior. DEDUN, Universidad de Costa Rica.

PANZA GONZALEZ, MARGARITA Y OTROS. (1997). Operatividad de la Didáctica. Vol. II. México D.F., Ediciones Gernika.

PROVOST GUY. (1996). Fe y duda: Ambivalencia ante las nuevas tecnologías de comunicación. Canadá. Traducción libre de K. Jiménez.

QUIROS, TITO. (1996). Los métodos de la enseñanza en la universidad. Departamento de Docencia Universitaria.

SEQUEIRA R., ALICIA. (1997). Planificación Curricular. Departamento de Docencia Universitaria, Universidad de Costa Rica.

SIGUAN, MIGUEL. (1987). Actualidad de Lev S. Vigotski. Barcelona: Editorial Antropos.

TARDIF, JACQUES. (1995). Las influencias de la psicología cognitiva sobre las prácticas de la enseñanza y de la evaluación. Traducción de Kemly Jiménez (revisado). (Mimeo).

VILLARROEL, CESAR. (1995). "La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento". En: Educación Superior y Sociedad. Vol.6 N°1:103-122.

5. Métodos y técnicas

Se propicia un ambiente en el cual predomine la investigación, el trabajo individual y grupal, el análisis y el intercambio de experiencias.

Se escoge la modalidad de seminario que tiene por objeto la investigación o estudio de un tema en reuniones de trabajo debidamente planificadas. Los participantes constituyen un grupo de producción de conocimiento y son los encargados, conjuntamente con la conductora del proceso, de indagar acerca de la información requerida, en un clima de colaboración recíproca.

Los procesos que se siguen obedecen a tres momentos:

1. Observación de la práctica. La atención se centra en ¿Cómo leer esa práctica?: Describir lo que se hace mediante el uso de autorrelatos o el empleo de otras técnicas y compartir con el grupo el producto de la observación.

2. Fundamentación teórica de la práctica. En esta fase se tienen presentes las siguientes preguntas ¿Cuál es el propósito de la práctica? ¿Cómo se realiza? ¿Quién(es) hace(n)? ¿En qué contexto?.
3. Práctica mejorada. Aquí se indagan los procesos que hay que tomar en cuenta para volver a la práctica con el propósito de superar los aspectos pertinentes.

6. Evaluación

Se propone un proceso de evaluación integral, para esto se dan tres momentos: la evaluación diagnóstica que permite detectar las expectativas de los participantes en relación con el curso, así como su experiencia. La evaluación formativa que permite ir “tomando el pulso” del proceso que se sigue, con el propósito de hacerle ajustes que sean necesarios. La evaluación sumativa que es la encargada de ponderar los resultados obtenidos.

En el caso de este curso se emplearán de la siguiente forma.

Evaluación Diagnóstica

Se aplica para identificar y analizar las expectativas, el conocimiento y la experiencia relacionada con la práctica docente de cada participante.

Evaluación Formativa

Se realiza cuantas veces se crea conveniente para realimentar el desarrollo del curso.

Evaluación Sumativa

La asistencia regular, la participación responsable, la elaboración de las asignaciones solicitadas, así como el desarrollo, exposición y presentación escrita de un trabajo específico a convenir, darán como resultado la aprobación del curso. Para la entrega del informe escrito del trabajo final, se contará con un plazo máximo de treinta días posteriores a la conclusión del curso.

Este programa es propiedad del Departamento de Docencia Universitaria y se prohíbe su reproducción total o parcial, sin el permiso correspondiente.

9-8-99

Bibliografía complementaria

Aguerrondo, Z. (1990). **El planeamiento educativo como instrumento de cambio**. Buenos Aires: Ed. Troquel.

Alba de, Alicia (1994). **Curriculum: crisis, mito y perspectivas**. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Apple, Michael W. (1986) **Ideología y Currículo**. Madrid: Ediciones Akal.

Carr, W. (1996). **Una teoría para la educación. Hacia un investigación educativa crítica**. Madrid: Ediciones Morata.

Díaz Barriga, Angel (1992). **Ensayos sobre la problemática curricular**. México: Editorial Trillas.

D. Hainaut, L. (1980). "Líneas de fuerza de la elaboración del **currículum**". UNESCO.

Dussel, Enrique. (1987). **La pedagogía latinoamericana**. Bogotá: Editorial Nueva América

Fernández, Lidia M. (1994). **Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas**. México: Paidós.

Freire, Paulo (1993). **Cartas a quien pretende enseñar**. México: Siglo Veintiuno, editores.

Freire, Paulo. (1993). **Pedagogía de la esperanza. Méjico: Siglo Veintiuno editores**.

Gimeno Sacristán, José y Pérez Jiménez, Angel. (1993) **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1996). **El currículum: Una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Ediciones Morata.

Giroux, Henry (1998). **La escuela y la lucha por la ciudadanía**. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Giroux, Henry (1990). **Los profesores como intelectuales. Hacia un pedagogía crítica del aprendizaje**. Buenos Aires: Ediciones Paidós

Gransci, Antonio (1987). **La alternativa pedagógica**. México: Distribuciones Fontamara, S.A.

Grundy, Shirley. (1994). **Curriculum: Product or Praxis?** New York, The Falmer Press.

Kemmis, S. (1993). **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Ediciones Morata.

Kent, Rollin. (1996). **Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios Comparativos**. México: Fondo de Cultura Económica.

Magendzo, Abraham. (1989). **Curriculum y cultura en América Latina**. San José, Costa Rica, MEP-CEMIE.

McLaren, Peter. (1994). **La vida en las Escuelas**. México: Universidad Autónoma de México.

McLaren, Peter. (1997). **Pedagogía crítica y cultura depredadora**. Buenos Aires: Paidós.

Ordóñez P., Jacinto. (1996). **Hacia una fundamentación filosófica y epistemológica del currículo**. En: Reflexiones, Revista mensual de la Facultad de ciencias Sociales. Primera Parte en n.49 (Agosto) de 39-48; y Segunda Parte en n.50. (Setiembre): 3-9.

Quesada, Rodrigo. (1998). **Globalización y deshumanización. Dos Caras del Capitalismo avanzado**. Heredia, Costa Rica: EUNA.

Robredo Uscanga, Juan Manuel. (1998). **Evaluación del aprendizaje en Educación Superior**. México: Universidad Iberoamericana.

Romero Pereira Hernando Antonio (1998). **Metodología para formar docentes investigadores investigando**. San José, Costa Rica: Ediciones Fundación CIENPES.

Sequeira, A. (1999). **"Planificación curricular y sus enfoques"** San José, C.R.: Departamento de Docencia Universitaria.

Smart, James D. (1963). **El Ministerio Docente de la Iglesia**. Argentina: Editorial Methopress.

Torres, Jurjo (1996). **Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado**. Madrid: Ediciones Morata.

Tyler, R. (1977). **Principios Básicos del Curriculum**. Buenos Aires: Ediciones Troquel.

Anexo No. 3

GUIA DE OBSERVACION

Recursos Físicos

Proyecto: "Conceptualización de la docencia en las sedes regionales de la UCR" El caso de la Sede del Atlántico

Condiciones: Semiestructurada, en función del tiempo disponible para agilizar.

Mecanismo: Se trabajará con varios observadores (docentes voluntarios de la Sede del Atlántico).

Objetivo: Describir la planta física de la Sede del Atlántico, para analizar el espacio docente.

TOPICO	VARIABLE	INDICADORES	OBSERVACIONES: Ponderación, estado
Edificación	Localización geográfica	Orientación y topografía Provincia, cantón, distrito, tipo de suelo	
		Superficie terreno y edificios. Libre, capacidad (m2)	
	Aspectos constructivos	Materiales:madera, Concreto, ladrillo, otros	
Infraestructura	Sistema de Redes	Sistema Eléctrico, acueductos, calles, comunicaciones Estacionamientos	
Dedicación del edificio	Areas académico/estudiantiles	Aulas, Biblioteca, Laboratorios, Talleres, Salas de reunión Salas de computo	
		Comedor	
		Residencias	
		Odontología, Salud,	
	Areas recreativas	Piscina, Canchas de... Exclusividad para	
	Areas docentes	Biblioteca Cubículos Sala de profesores	

		Sala de computo Teléfono, fax Salida externa(telf) Comedor Casilleros Armarios personales	
	Areas para la investigación		
	Areas de Acción Social	Programas de Proyección a la comunidad	
	Zonas verdes	Exclusividad para	
	Areas sanitarias	Módulos para: H, m, Discapacitados	
Dotación	Equipamiento	Mobiliario, equipo audiovisual,	
	Confort de los edificios	Ventilación, Humedad, calor, acústica Iluminación: natural, artificial	
Operación	Servicio limpieza	Privado, Institucional (%)	
	Vigilancia		
	Mantenimiento		
	Control activos		
	Equipo de apoyo	Alarmas, Equipos contra incendios, Detectores de fuego, Programas de emergencia, brigada.	
Administración de tiempos y espacios	Confección horarios-usos		

Fuente:

- Adaptado de: ROJAS PORRAS, CARLOS LUIS Administración de Recursos físicos en Educación. Editorial EUNED, San Jose, Costa Rica, 1986.
- Adaptado de: MURILLO CHAVERRI, JOSE ALFREDO. Administración de instituciones educativas. Editorial EUNED, San Jose, Costa Rica, 1981.

Anexo No. 4

Guía de trabajo para analizar el planeamiento didáctico del plan de estudios

1. Nombre de la carrera en la que enseña

2. ¿Conoce usted cómo se elaboró el plan de estudios de esta carrera? Refiérase a:
 - ¿Cuándo se elaboró por última vez?
 - ¿Quiénes participaron en el proceso?
3. ¿Cuáles partes o elementos presenta este plan de estudio?
4. Si presenta un perfil profesional, ¿cómo valora usted la conceptualización que se hace del profesional? ¿Este perfil se relaciona y orienta el trabajo según se define en el plan de estudios?
5. ¿Responde el perfil profesional y el plan de estudio a los conceptos y orientaciones definidas en el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica?
6. ¿Responde este perfil y plan de estudio a las demandas actuales de la sociedad costarricense? Justifique su respuesta.
7. ¿Considera usted que este plan de estudio debería actualizarse? Si es afirmativa su respuesta, haga sugerencias al respecto.

Anexo No. 5

Guía para analizar la docencia universitaria

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACION
ESCUELA DE FORMACIÓN DOCENTE

Estimado docente

El presente instrumento pretende recoger sus impresiones acerca de la docencia desarrollada en las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica. Le solicitamos por favor completarlo con lo que usted considere más significativo como experiencias propias las de compañeros y estudiantes. Puede referirse a ventajas y limitaciones.

Interrogante	En la Universidad de Costa Rica	En la Sede del Atlántico
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué significa la docencia universitaria? Puede expresar opiniones, creencias, metáforas y conceptualizaciones. 		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo llegué a ser docente universitario? (Situaciones, motivaciones). 		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles conceptos previos tenía usted acerca de la docencia universitaria?. 		
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué me motiva para continuar en la docencia?. 		

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se siente ser docente universitario? 		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo percibe su labor docente sus compañeros-profesor y estudiantes? 		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se describiría a usted mismo en cuanto docente?. 		

II Parte.

Cómo considera usted

- Ubicación de sus cursos en el plan de estudios.

- Contribución de sus cursos en el logro de objetivos y perfiles.

- Trabajo en equipos docentes (cohesión, congruencia, interdisciplinariedad).

- Acciones Docentes en el contexto socio histórico del estudiante y la Sede.

-
-
- Aprovechamiento de los recursos comunitarios.
-
-
-

- Nombramiento de trabajo.
-
-
-

- Procesos de inducción.
-
-
-

-
- Conocimiento previo de los currícula a que pertenecen los cursos.
-
-
-

- Motivación ante procesos administrativos.
-
-
-

- Contexto académico de la Sede.
-
-
-

- Procesos de Educación Permanente.
-
-
-