

CIO  
370.78  
E56p  
1987

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
Centro Regional de Occidente  
Coordinación de Investigación



PRIMER ENCUENTRO REGIONAL  
DE INVESTIGADORES EN EDUCACION

CIUDAD UNIVERSITARIA CARLOS MONGE ALFARO

13 y 14 DE NOVIEMBRE DE 1986

ORGANIZADO POR: Centro Regional de Occidente U.C.R.  
Comisión Interinstitucional Coordinadora de  
la Investigación Educativa

1987



---

El presente informe es el resultado de los esfuerzos conjuntos, logrados gracias a la colaboración y arduo trabajo de un grupo de profesionales del Centro Regional de Occidente y de la Comisión Interinstitucional Coordinadora de la Investigación Educativa.

La Comisión Organizadora del PRIMER ENCUENTRO REGIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACION ha realizado todos los esfuerzos posibles, para llevar este mensaje de estudio hasta usted, como un compendio de inquietudes, realizaciones e ideas, para que en la intimidad de las instituciones involucradas en la Educación Nacional, se promuevan y fertilicen los anhelos de incentivar la investigación, sembrando nuevos conceptos que sirvan de base a las actividades educativas.

El análisis técnico y el ordenamiento de este informe fue ejecutado por la M.A. María del Carmen Hernández, del Centro Regional de Occidente U.C.R.; M.A. Teresita Núñez, profesora de la Universidad Nacional; y la M.A. Zaida Sánchez por la Red de Documentación en Educación.

Este primer encuentro regional, celebrado en el Centro Regional de Occidente, Ciudad Universitaria Carlos Monge Alfaro, fue posible gracias a la colaboración de la Vicerrectoría de Investigación de la U.C.R., Coordinación de Investigación del C.R.O., Asociación Nacional de Educadores, Colegio de Licenciados y Profesores, Red de de Documentación en Educación, Ministerio de Educación Pública, y del Centro Multinacional de Investigación Educativa.

Deseamos manifestar nuestro más sentido agradecimiento a Miguel G. Alpízar R. por sus servicios secretariales y a los encargados del Taller de Publicaciones del Centro Regional de Occidente de la Universidad de Costa Rica.



## COMISION ORGANIZADORA

Prof. Oscar Blanco M.Sc.	Coordinador	U.C.R.
Prof. Zaida Sánchez M.A.	Vocal	C.E.M.I.E.
Lic. Cecilia Aguilar	Vocal	U.C.R.
Lic. Flory García	Vocal	U.C.R.
Prof. María del Carmen Hernández M.A.	Vocal	U.C.R.
Lic. Mayra Rodríguez	Secretaria	U.C.R.
Lic. Sarita Chang	Tesorera	U.C.R.
Prof. Teresita Núñez M.A.	Fiscal	U.N.A.



# INDICE

	PAGINA
CONFERENCIAS	
Discurso inaugural .....	1
Epistemología e investigación. A propósito de una epistemología educativa .....	3
Computación y educación: situación actual en Costa Rica .....	11
TRABAJOS PRESENTADOS	
DOCENTES	
Perfil del maestro urbano .....	19
La actitud del educador costarricense hacia los educandos y la educación .....	22
Educación y consenso: la reforma educativa en el desarrollo socio-político costarricense 1885-1889 .....	33
Causa principal de las deficiencias idiomáticas en la escuela costarricense .....	46
CREATIVIDAD	
La aptitud académica como predictora del razonamiento científico ....	55
Algunas diferencias acerca del pensar creativamente según tipos de educación en Costa Rica .....	60
Formación de actitudes para el logro de valores .....	67
CAPACITACION	
Un programa de acción social para la Escuela de Biología .....	80
Análisis del impacto de la crisis socio-económica en la calidad de la educación en una escuela y comunidad rural (San Pedro de Coronado). .....	94
Diagnóstico de los encargados de las bibliotecas escolares en la zona de Occidente .....	104
CURRICULUM	
Estudio de los componentes del desarrollo histórico de la administración educativa costarricense y sus características educativas en la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón, 1936-1984 "Propuesta de lineamientos administrativos generales para la Dirección Regional de San Ramón" .....	111
Análisis de la organización y funcionamiento de la administración de las instituciones de I y II ciclo de la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón y propuesta de una guía .....	122
Análisis de los planes de estudio vigentes para la educación costarricense .....	128



Características filosóficas y curriculares de la educación costarricense en el año 2.000 .....	133
Calidad del profesional en educación con énfasis en preescolar y I-II ciclos del Centro Regional de Occidente de la Universidad de Costa Rica y propuesta de la reestructuración de los planes de estudio para la formación de estos profesionales .....	140
Efectos de la enseñanza individualizada en el desarrollo de conductas autónomas en niños preescolares .....	149
Análisis de los programas de español para I y II ciclos .....	168
Perfil cognitivo del egresado de 9° año en el área de Estudios Sociales .....	171
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	177
ANEXOS .....	189
Lista de participantes .....	190
Documentos utilizados en el Encuentro .....	192



CONFERENCIAS



## DISCURSO INAUGURAL

Dr. Juan Manuel Esquivel

Por COMISION NACIONAL DE INVESTIGACION

Nos reunimos hoy para celebrar este Encuentro Regional de Investigadores en Educación como una actividad más de conmemoración de los cien años de aprobación de la Ley General de Educación.

La Comisión interinstitucional de Investigadores, constituida por representantes de la Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional, Instituto Tecnológico, Ministerio de Educación Pública, C.O.N.I.C.I.T., C.E.M.E.I.E., I.N.A. y los Colegios Universitarios, consideró conveniente sumarse a esta celebración, promoviendo Encuentros Regionales cuyo propósito es el intercambio de logros y esfuerzos que en la investigación educativa se llevan a cabo. También es un lugar adecuado para compartir las limitaciones que se enfrentan y un espacio de reflexión para incentivar este quehacer.

Los objetivos propuestos por la Comisión Interinstitucional encontraron eco en el Centro Regional de Occidente, que coordinó y organizó esta actividad con el entusiasta concurso del Coordinador de Investigación del Centro y de los profesores de la comisión. A ellos nuestro reconocimiento y felicitación.

Se hace pertinente una pequeña meditación sobre el propósito que hoy nos reúne, para lo cual me voy a permitir ilustrar con el siguiente texto: *Mientras los animales inferiores sólo están en el mundo, el hombre trata de entenderlo.* Es en este afán por entender el mundo, por ver más allá de la línea del horizonte, por descifrar la babel resultante de hechos complejos que nos hablan en lenguas distintas, que hoy estamos aquí.

Es la investigación científica la que nos permitirá tomar comprensible esa babel, conocerla en términos más amplios, profundos y exactos. En el desciframiento de esta babel es un requerimiento indispensable, también, la comunicación y la divulgación.

Si nos referimos al ámbito que en esa realidad le compete a la educación, tampoco podemos obviar su complejidad, razón por la cual son muchos los corolarios que se pueden formular a partir de ella.

Dichosamente se manifiesta un creciente interés por captar, por medio de la investigación, esos complejos hechos educativos. Un número cada vez mayor de educadores, psicólogos, antropólogos, sociolingüistas, etc., se interesa por la investigación educativa. Este es un quehacer emergente en el que cada día surgen nuevas vías de conocimiento. Es un vasto campo que permite múltiples acercamientos, en el que bajo un marco de libertad y absoluta honradez, se prevee un gran camino virgen por desarrollar. Es una disciplina de conquista y reto.

Desde ese marco de libertad y honradez que garantice su desarrollo, la investigación educativa debe concebirse como un medio y no como un fin. No se justifica por sí misma, debe estar en función de aclarar la realidad educativa, objetivarla y explicarla. Debe constituirse en una búsqueda de las causas y debe ser un instrumento auxiliar, un instrumento al servicio de quienes día a día enfrentan el quehacer educativo en las aulas, de quienes dirigen este proceso y debe, además, servir de base para



orientar las políticas educativas.

Por último, y para reforzar el concepto de compromiso que le compete a la investigación educativa, permítanme terminar con un criterio de Alejo Carpentier:

"...el que juzga un acontecimiento, se compromete.  
La idea no tiene nada de nueva, ustedes lo saben:  
quien no se compromete, se compromete igualmente."

MUCHAS GRACIAS

## EPISTEMOLOGIA E INVESTIGACION. A PROPOSITO DE UNA EPISTEMOLOGIA EDUCATIVA

Dr. Jacinto Ordóñez

Si hablamos de epistemología tendremos que ubicarnos necesariamente en el campo filosófico. Desde los tiempos de la Grecia Clásica, filosofía fue el "amor a la sabiduría" (*filo-sofía*), pero un amor a la *episteme*, que era el conocimiento científico, que contraponía a la *doxa*, que era la opinión (Platón). A la *episteme* correspondían los "objetos inteligibles" a partir de los cuales se hacía ciencia, tarea que consistía en elevarse del mundo de lo sensible al mundo de lo inteligible hasta aprehender "el ser" (las ideas) donde ya no era necesario recurrir a lo sensible (las sombras de la realidad). A la *doxa* correspondían los objetos sensibles y visibles y la tarea racional se limitaba a la simple imaginación y conjetura. En la *episteme* se hacía ciencia; en la *doxa* el ser humano vivía en la creencia.

Esta distinción plantea, desde sus inicios, el problema epistemológico fundamental que consiste en explicar el conocimiento científico y el proceso que lleva a ese conocimiento, esto es, la investigación científica. Para lograr una exposición resumida quisiera dividir mi presentación en tres unidades, a propósito de que interesa para las ciencias de la educación: la epistemología clásica, la escolástica y la contemporánea.

### I. LA EPISTEMOLOGIA CLASICA

Desde Platón hasta Bertrand Russell, la epistemología fue solamente una parte de la gnoseología. La gnoseología se plantea el problema de la "estructura" del conocimiento, las formas del conocimiento y el criterio de verdad del conocimiento. Veamos las características de estos aspectos de la discusión gnoseológica.

En cuanto a la estructura del conocimiento se ha hablado del sujeto cognoscente, del objeto de conocimiento y de la aprehensión del objeto por parte del sujeto. Se ha partido de la clarificación del conocimiento como la "aprehensión" del objeto por parte del sujeto, eso que algunos llaman "pensamiento" y que otros llaman "imagen" (1).

Desde el punto de vista estructural se ha indagado sobre la posibilidad del conocimiento: hay quienes admiten dogmáticamente esta posibilidad porque les parece obvio que el sujeto aprehende el objeto; pero también hay quienes niegan esta posibilidad desde distintos puntos de vista (subjetivismo, relativismo y pragmatismo (2)). Tanto el dogmatismo como el escepticismo han tenido sus tendencias moderadas o así llamadas "eclecticas". Sin embargo, hay filósofos que han querido superar estas posiciones con propuestas distintas tales como el criticismo del Idealismo Alemán.

---

1 Cf. Manuel García Morente. *Lecciones preliminares de filosofía*. México: Editorial Porrúa, S.A., 1980, pp. 125-134. Johannes Hessen. *Teoría del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1979, pp. 25-27.

2 Cf. J. Hessen. *Op. cit.* Pp. 34-49.

Desde este mismo punto de vista (estructural) también se ha indagado sobre el origen del conocimiento. Hay quienes han optado por la vía racionalista considerando la razón como la fuente principal y determinante del conocimiento; pero hay quienes, en contra del racionalismo, han optado por el empiricismo y han considerado la experiencia, preferentemente sensible, como la fuente principal y determinante de todo conocimiento. Tanto la posición racionalista como la empirista tienen múltiples variantes. El intelectualismo y el apriorismo intentan superar, a mi juicio sin éxito, esas dos posiciones (3).

También desde este mismo punto de vista (el estructural) se ha hablado de la esencia del conocimiento en tres distintos niveles: el pre-metafísico, el metafísico y el teológico. A nivel pre-metafísico se asume una posición objetivista donde el objeto determina al sujeto cognoscente o una posición subjetivista donde el sujeto determina el objeto por conocer. A nivel metafísico se asume una posición realista donde el objeto por conocer existe independientemente de la conciencia del sujeto cognoscente (como parte de las cosas reales) o una posición idealista donde sólo hay objetos reales o ideales de conciencia, esto es, no hay cosas independientes de la conciencia del sujeto cognoscente. El fenomenalismo intenta superar, sin éxito, estas dos posiciones metafísicas. A nivel teológico, las soluciones han sido monistas y panteístas donde el absoluto, immanente al mundo, supera toda contradicción, o han sido dualistas y teístas donde el absoluto, trascendente al mundo, supera toda contradicción (4).

Con lo dicho ya se tienen varias posiciones gnoseológicas: dogmáticos, escépticos y criticistas, racionalistas, empiristas, intelectualistas y aprioristas, subjetivistas, objetivistas, realistas, idealistas, fenomenalistas, monistas-panteístas y dualistas-teístas; todas diferentes posiciones que explican la forma como se da el conocimiento humano a distintos niveles.

En cuanto a las formas del conocimiento, la gnoseología se ha ocupado de la aprehensión del objeto: la aprehensión mediata e inmediata. Existe el conocimiento mediato o discursivo en el cual el sujeto sigue un proceso racional como necesario para conocer el objeto. Este es el conocimiento inteligible, de la razón, que se adquiere a través de inferencias. Pero también existe la aprehensión inmediata, el conocimiento intuitivo, en el cual el sujeto cognoscente conoce a través de la "visión" sensible o espiritual, material o formal, de la aprehensión inmediata del objeto. Si nos atenemos al sujeto, se puede hablar de intuición racional (de la razón), emocional (del sentimiento) y volitivo (de la voluntad). Si nos atenemos al objeto, se puede hablar de la intuición de la esencia, existencia o valor del objeto (5). La gnoseología también se ha ocupado del conocimiento *a priori* y *a posteriori*, del conocimiento analítico y sintético, etc. Se ha distinguido tantas formas de conocimiento como objetos hay que conocer.

En cuanto al criterio de verdad, la gnoseología se ha planteado aquello en lo cual consiste la verdad, sea desde la perspectiva de la concordancia entre el pensamiento con el objeto o la concordancia entre el pensamiento consigo mismo. En el primer caso, se trata de la concordancia entre el contenido del pensamiento con algo que se halla fuera y frente a nuestro pensamiento, se trata de una posición realista del objeto. En el segundo caso, se trata de la concordancia del pensamiento con algo que se halla dentro del pensamiento, se trata de una posición idealista del objeto (6). Para el primer caso, la discusión del criterio de verdad ha tenido amplias y múltiples discusiones; para el segundo caso, el criterio de verdad se ha reducido a la ausencia de contradicción, convergencia lógica.

---

3 Cf. *Ibid.* pp. 50-69.

4 Cf. *Ibid.* pp. 7-95.

5 Cf. *Ibid.* pp. 96-115.

6 Cf. *Ibid.* pp. 116-125.



Pero como hemos afirmado al principio, desde Platón hasta Bertrand Russell, la epistemología en la forma como la entendemos actualmente fue sólo una parte de la gnoseología. Los problemas que predominaron, desde la perspectiva epistemológica, fueron la naturaleza y el alcance del conocimiento científico, la oposición del conocimiento científico al conocimiento no científico, la clarificación de las ciencias y la posibilidad de hacer ciencia a partir de observaciones, esto es, una ciencia inductiva. Este período, así llamado clásico, tuvo sus grandes representantes, principalmente científicos y matemáticos, tales como Comte, Helmholtz, Mach, Boltzmann, Engels, Poincaré, Pierce, Russell, Whitehead, Vaihinger, Lenin y Cassirer para mencionar algunos. Las características de estos epistemólogos fue que, con excepciones, no se dedicaron exclusivamente a la epistemología y adolecieron por lo general de una visión filosófica apropiada de la ciencia -se ocuparon de problemas especializados-; sin embargo, abordaron problemas originales y de envergadura.

## II. LA EPISTEMOLOGIA ESCOLASTICA

Antes de entrar a esta nueva etapa de la tarea epistemológica quisiera distinguir, con mayor claridad, lo que entendemos por gnoseología y epistemología. Ambos términos significan, desde la perspectiva etimológica, exactamente lo mismo. Gnoseología viene del término *gnosis*, que significa conocimiento y *logos*, que significa tratado; desde este punto de vista, gnoseología sería el tratado del conocimiento, lo que comúnmente se conoce como teoría del conocimiento. Por otra parte, epistemología viene del término *episteme* que significa conocimiento y *logos* que significa tratado; desde este punto de vista, epistemología sería también el tratado del conocimiento, esto es, la teoría del conocimiento. Sin embargo, al comenzar mi exposición afirmé que, desde Platón hasta Bertrand Russell, la epistemología fue sólo una parte de la gnoseología. Al hacer esta afirmación se comprende por gnoseología a la indagación de la estructura de ese proceso que conocemos como conocimiento, las distintas formas o especies del conocimiento y el criterio de verdad del conocimiento que, en una forma muy general y resumida, hemos tratado de explicar en lo que llevamos dicho. En cambio, comprendemos por epistemología, para decirlo en palabras de Mario Bunge, como "la filosofía de la ciencia"; esto es, "la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico" (7). Esta diferenciación me parece que es, en este momento, la generalmente aceptada.

Pues bien, si la etapa anterior ubicaba a la epistemología como parte de la gnoseología, la siguiente etapa ubica a la epistemología como parte de una discusión cuyas características son muy semejantes a los planteamientos escolásticos.

La epistemología como filosofía de la ciencia parte del así llamado Círculo de Viena (1927), en el cual coincidieron matemáticos, lógicos, filósofos, historiadores, científicos naturales y científicos sociales. Este círculo no tuvo una vida muy larga -menos de diez años-. Dos fueron las razones de su dispersión: una contradicción interna que explicaré y que negó las razones de su propia formación y la anexión de Austria a Alemania que expuso la razón al acecho nazi. Sin embargo, su trabajo fue intenso y el impacto de su influencia fue grande.

El producto del Círculo de Viena fue la formulación de una epistemología que, en su momento, fue una novedad: el empirismo lógico. Esta epistemología levantó duras críticas a los planteamientos neo-kantianos, existencialistas, tomistas y materialistas dialécticos. El nuevo planteamiento se alineó a una concepción inductiva de la ciencia dentro de la tradición empirista (Bacon, Hume, Berkeley, Comte y Mach). Su preocupación fue lograr una filosofía de la ciencia, pero una filosofía exacta, ayudada

7 Mario Bunge. *Epistemología. Ciencia de la Ciencia*. Barcelona-Caracas-México: Editorial Ariel, 1981, p. 13.

por la lógica matemática, una filosofía "más geométrica" como decía Russell, una filosofía científica. Sin embargo, como veníamos diciendo, este esfuerzo cayó en la contradicción de querer hacer una filosofía de la ciencia desde una opción empírica, cuando el empirismo se atiene únicamente a los datos empíricos. Sin embargo, los datos con los cuales trabaja la filosofía no son datos empíricos; esto es, la filosofía no es una síntesis de los datos empíricos. Esa contradicción se hizo más evidente con Ludwig Wittgenstein que en lugar de hablar de la ciencia habló del lenguaje de la ciencia, con Reichenbach que redujo la ciencia al concepto de probabilidad o con Carnap y Bar-Hillel que redujeron la ciencia al concepto de improbabilidad. Esto para citar algunos ejemplos de personas influyentes en Viena. Se deseaba una epistemología académicamente respetable, exacta, como una matemática universal (Descartes) pero sin relevancia. Se abandonaron los problemas centrales de la ciencia y el interés giró alrededor de lo superficial, de miniproblemas, de problemas artificiales, problemas formales o pseudo-problemas. La epistemología se desvinculó de la investigación científica, de la ciencia real, y se convirtió en una "gimnasia intelectual" (Einstein).

### III. LA EPISTEMOLOGIA CONTEMPORANEA

Frente al empirismo lógico se han levantado diferentes reacciones entre las cuales quisiera mencionar dos de ellas: la primera utilitaria y positivista y la segunda antipositivista. En la primera podríamos mencionar a Mario Bunge y, en la segunda, a Dominique Lecourt.

Mario Bunge reacciona contra la epistemología que hemos llamado "escolástica" diciendo que todo filósofo de la ciencia sería más útil si discutiera la ciencia de su tiempo en vez de entretenerse discutiendo ideas científicas del pasado. Una filosofía de la ciencia, dice él, debe enriquecer a la filosofía y debe ser útil a la ciencia, debe participar del desarrollo científico, debe ayudarlo a ajustar su enfoque de investigación y a establecer política en la ciencia. Para que esto se logre, toda epistemología debe satisfacer las siguientes condiciones:

1. Que concentre su atención en el quehacer científico, esto es, en la investigación.
2. Que se ocupe de los problemas filosóficos que este quehacer presente o que presente la reflexión sobre el problema, método y teoría de las ciencias.
3. Que se ocupe de las soluciones de esos problemas filosóficos.
4. Que elabore criterios que nos permitan establecer la distinción entre la ciencia auténtica y la pseudo-ciencia, la investigación científica y pseudo-investigación, la verdad y la pseudo-verdad.
5. Que sea capaz de criticar programas, proyectos y resultados de investigación, así como sugerir enfoques más promisorios (8).

Para Bunge, la epistemología actual confronta problemas de carácter lógico, semántico, gnoseológico, metodológico, ontológico, axiológico, ético y estético. Estos problemas sugieren una epistemología que sea formada por una lógica, semántica, gnoseología, ontología, axiología, ética y estética de la ciencia, una filosofía de la lógica, de la matemática, de la física, de la química, de la biología, de la psicología, de las ciencias sociales, de la tecnología, de la teoría de sistemas, prácticamente, de todas las ciencias actuales (9). Bunge considera que si la epistemología

8 *Ibid.* pp. 21, 22.

9 *Ibid.* pp. 22-25.

pretende ser útil habrá de contribuir en los siguientes aspectos:

1. *Desenterrar supuestos filosóficos* (en particular semánticos, gnoseológicos y ontológicos) de planes, métodos o resultados de investigaciones científicas de actualidad.
2. *Delucidar y sistematizar conceptos filosóficos* que se emplean en diversas ciencias, tales como los de objeto físico, sistema químico, sistema social, tiempo, causalidad, azar, prueba, confirmación y explicación.
3. *Ayudar a resolver problemas científico-filosóficos*, tales como el de si la vida se distingue por la teleonomía y la psique por la inespacialidad.
4. *Reconstruir teorías científicas de manera axiomática*, aprovechando la ocasión para poner al descubierto sus supuestos filosóficos.
5. *Participar en las discusiones sobre la naturaleza y el valor de la ciencia pura y aplicada*, ayudando a aclarar las ideas al respecto e incluso a elaborar políticas culturales.
6. *Servir de modelo a otras ramas de la filosofía* -en particular la ontología y la ética- que podrían beneficiarse de un contacto más estrecho con las técnicas formales y con las ciencias. (10)

Por otra parte, existe una reacción contra el empirismo lógico desde la perspectiva del materialismo histórico. Dominique Lecourt considera que en la epistemología francesa se ha inaugurado una nueva etapa en la historia de la epistemología como ciencia de la ciencia. Esta nueva etapa se debe a que ha habido un encuentro entre el marxismo y la epistemología. Lecourt estudia a tres epistemólogos franceses: Gaston Bachelard, Georges Canguilhem y Michel Foucault. Estos tres filósofos de la ciencia son disímiles y, en ciertos aspectos, hasta contradictorios. Por esta razón no sería correcto decir que ellos pertenecen a una escuela epistemológica.

Lecourt ve, sin embargo, un elemento común en los tres: "su no-positivismo radical y deliberado" (11). La epistemología que pretende superar el empirismo lógico sigue siendo positivista cuando intenta elaborar una ciencia de la ciencia que consideran posible (12). El sólo planteamiento de una epistemología como ciencia de la ciencia ya estaría hipotecada, por así decirlo, con presupuestos filosóficos positivistas. El primer problema surge cuando se habla de la ciencia como objeto de la otra ciencia que sería la filosofía. Esta visión unitaria de la ciencia supone que la práctica científica es una realidad homogénea. Esto es, por una parte, un idealismo puesto que para hablar de la diversidad de las distintas prácticas científicas desde su unidad debería buscarse la "esencia" común de ellas. Esto nos hace recordar a Platón o a Husserl. Por otra parte, revela un presupuesto ideológico, en el sentido de ilusión y alusión (Althusser) que "oculta y revela a la vez, de manera sintomática una realidad que percibimos: el conjunto de las prácticas científicas" (13). Lo que revela es el conjunto de prácticas científicas y lo que oculta es su diversidad: cada ciencia tiene su propio objeto, su propia teoría y sus propios métodos, esto es, cada ciencia tiene una historia desigual.

---

10 *Ibid.* pp. 25, 26.

11 Dominique Lecourt. *Para una crítica de la epistemología*. México-España-Argentina-Colombia: Siglo XXI Editores, 1982, pp. 10, 11.

12 *Ibid.* p. 11.

13 *Ibid.* p. 13. Cf. Althusser, Louis. "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". En: Louis Althusser. *Escritos*. Barcelona: Edición Lafa S.A., 1975, pp. 107-172.



El segundo problema surge cuando al hablar de una "ciencia de la ciencia" también afirmamos que es posible una ciencia *de*, una meta-ciencia. Esto es, la ciencia puede develar las leyes de su constitución, de su funcionamiento y de su formación por el sólo hecho de su propia reflexión. Esto significa que el "discurso científico", que es autónomo en relación con su realidad, es capaz de instituirse, instalarse y delimitarse, es capaz de superar sus obstáculos y llegar al saber absoluto. Sus obstáculos son de carácter formal. Esto nos recuerda a Hegel, quien después de haber pasado por *La Fenomenología del Espíritu* llega al saber absoluto, su *Ciencia de la lógica*, la ciencia verdadera, la ciencia de la ciencia. Para decirlo con palabras del mismo Lecourt:

"Haciendo abstracción de la estructura específica que adopta esta teleología en la dialéctica hegeliana, podemos decir, retomando los términos del comienzo de este análisis, que el proyecto de una 'ciencia de la ciencia' tiene como efecto común reducir la historia efectiva de las ciencias a una especie de evolución. Con otras palabras, positivismo y evolucionismo van a la par. O más aún: el evolucionismo es el complemento obligado, en historia de las ciencias, del positivismo en epistemología" (14)

Por esta razón el no-positivismo de la epistemología francesa rechaza el evolucionismo: Bachelard habla de "ruptura" epistemológica, Canguilhem habla de distinguir "comienzos" históricos y "origen" epistemológico y Foucault habla de "discontinuidad". Todo esto en contra del evolucionismo.

Pues bien, la nueva epistemología trata de recuperar la unión entre epistemología y la práctica de las ciencias, práctica que tiene caminos propios de acuerdo con la naturaleza de cada ciencia. Entonces, la historia de la epistemología sería la historia de la producción científica, de sus congruencias, fracasos, sus luchas y sus éxitos. La epistemología recupera la praxis del materialismo dialéctico ya liberado del positivismo y el evolucionismo. La epistemología viene a ser la teoría de la práctica, y en el caso de la teoría propiamente dicha, sería "la teoría de la práctica teórica".

Esta nueva epistemología que se anuncia y que comienza a ser una alternativa deberá, en contraste con la "ciencia de la ciencia" o "filosofía de la ciencia", una filosofía no filosófica de las ciencias, esto es, una teoría materialista de la historia de las ciencias.

#### IV. LA EPISTEMOLOGIA Y LA EDUCACION

En términos generales, la epistemología se relaciona con el quehacer educativo en dos niveles: el gnoseológico y el epistemológico propiamente dicho. Veamos.

Desde el punto de vista gnoseológico, la pregunta fundamental es si en los procesos de aula, de relación entre educador y educando, se da la producción de conocimiento. Desde el punto de vista estructural, subrayamos, el conocimiento se da cuando se ubica adecuadamente el sujeto cognoscente frente al objeto por conocer, se ubica adecuadamente el objeto por conocer frente al sujeto cognoscente y se da la relación

entre ambos. La ubicación del sujeto en relación con el objeto es una dimensión psicológica, la ubicación del objeto en relación con el sujeto es una dimensión ontológica y la relación de ambos es un asunto lógico-metodológico. La pregunta fundamental para el proceso del conocimiento que se debe dar en el aula es: ¿qué papel juegan estos tres elementos en la práctica de la educación? Me temo que algunas veces hemos dado mucha importancia al sujeto de la educación, teniendo como sujeto al educador y olvidando que el educando es el sujeto por excelencia de la educación. Se nos escapa el objeto en el proceso educativo porque lo que ponemos frente al estudiante es al educador y no los problemas que habrá de resolver o que el educando habrá de indagar. Algo más, mucho se hablaba de los métodos que habrán de aplicar los educandos pero muy poco se ha dicho de los métodos que el estudiante usa para acercarse al objeto de conocimiento, si es que realmente se le presentan tales objetos como desafíos. El énfasis en el educador como sujeto del conocimiento, que transmite ese conocimiento y que convierte a los estudiantes en "objetos", es lo que ha conducido a desarrollar una teoría de la enseñanza-aprendizaje que sólo enfoca la dimensión psicológica pero que se le escapa la dimensión ontológica y lógico-metodológica del proceso del conocimiento. La consideración gnoseológica levanta preguntas fundamentales a los procesos cotidianos de educación (15).

Desde el punto de vista epistemológico, el aumento de las investigaciones en el campo de la educación, el crecimiento de conocimientos capitalizados en ese campo, la búsqueda de modelos conceptuales y el desarrollo de métodos específicos de trabajo han levantado la pregunta sobre el quehacer científico de la educación.

En primer lugar, pareciera importante recobrar la memoria de la ciencia de la educación en tanto que se necesita hacer un balance del conocimiento científico sobre problemas específicamente educativos.

En segundo lugar, se hace necesario un análisis de las líneas de trabajo dominantes en el panorama que presenta actualmente las investigaciones educativas a fin de detectar sus modelos formales y metodológicos de hacer ciencia.

En tercer lugar, la pluridisciplinariedad de los estudios sobre problemas educativos levantan una gran pregunta a la concepción tradicional de Pedagogía como "la ciencia de la educación". La verdad es que existe un pluralismo en cuanto a la perspectiva de las investigaciones educativas; es más, se han ido generando ciertos sectores de conocimiento especializados, relativamente autónomos, tales como didáctica, orientación, educación especial, administración educativa, currículo, etc. Por esta razón nos parece más exacto hablar de "ciencias de la educación".

En cuarto lugar, la expansión investigativa de la educación ha exigido aproximaciones a otras áreas científicas por muy diversas razones. Por ejemplo, en el aspecto metodológico, el acercamiento a las ciencias humanas y sociales. Así también se han dado exploraciones y aplicaciones en otras disciplinas. Por ejemplo en la psicología (problemas de aprendizaje), sociología (estructura y dinámica social), historia (indagación de la historia de la ciencia educativa), economía (variables económicas necesarias a tomar en cuenta), administración (técnicas de planificación), etc.

En quinto lugar, la precisión en la identificación del objeto de estudio. Esto ha obligado a separarse de la tutela de la filosofía, a la cual ha sido siempre tributaria. Se busca un realismo epistemológico en el sentido pragmático, lo cual significa una búsqueda por una positividad científica y su caída inevitable en la

---

15 Paulo Freire. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina, 1973.

valoración prioritaria -y a veces única- de la experiencia, esto es, en el positivismo, con todas sus ventajas y desventajas. Ya vimos que el positivismo está siendo objeto de serias críticas que aquí no podremos detallar (16).

En sexto lugar, a pesar de la multidisciplinariedad y la aproximación a otras ciencias, existe un eje unificador de las ciencias de la educación que es el proceso educativo, las acciones formativas y sus condicionamientos, la tecnología que permita lograr la esencia de su trabajo. Esto significa que es posible desarrollar una filosofía de la ciencia, de los métodos y los resultados, una filosofía que pueda ver la particularidad de sus problemas en el contexto de la totalidad y la totalidad del fenómeno educativo en función de la particularidad. Una epistemología educativa habrá de mantener un juicio crítico para evitar caer en los reduccionismos teleológicos, metodológicos, ontológicos, técnicos, etc., y lograr seriedad científica en todos los niveles de su quehacer práctico.

---

16 Cf. Agustín Escolano. "Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos". En: *Epistemología y educación*, de A. Escolano et. al. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1978, pp. 15-26.



## COMPUTACION Y EDUCACION: SITUACION ACTUAL EN COSTA RICA

Dra. Zayra Méndez B.  
I.I.M.E.C.

### INTRODUCCION:

El avance vertiginoso de la tecnología y ciencia de la computación plantea un reto a la educación actual. Es ineludible la introducción de las microcomputadoras en la vida escolar lo que impone la necesidad de familiarizar tanto al educador como al estudiante con esas prodigiosas máquinas.

En Costa Rica el alto costo de las computadoras había impedido que se popularizaran y menos aún que pudiesen ser empleadas en instituciones educativas públicas o privadas. No es sino hasta hace un par de años que se ha iniciado la "alfabetización computacional" en algunas escuelas y colegios del país, en su mayoría privados. Sin embargo, gracias al esfuerzo conjunto de la Escuela de Computación e Informática de la Universidad de Costa Rica y del Ministerio de Educación Pública, desde 1985 se ha introducido también la microcomputadora en algunas instituciones públicas de enseñanza primaria y secundaria. Lo importante para nuestro país en este momento, es que la introducción de la informática en el sistema educativo no sólo favorezca el desarrollo tecnológico y científico de la sociedad costarricense sino que represente, además, un medio para impulsar una enseñanza innovadora que estimule el potencial cognoscitivo y creativo de nuestros miles de estudiantes.

En algunos países desarrollados las microcomputadoras están presentes en las escuelas desde hace más de diez años. ¿Ha provocado esto transformaciones positivas de la educación, ¿ha habido un mejoramiento en la capacidad de resolver problemas, un mayor interés hacia la ciencia y la matemática, una evolución hacia procedimientos de aprendizaje que permitan la reflexión y la creatividad?

En respuesta a estas interrogantes Maddux (1984) propone distinguir dos tipos de utilización de las computadoras en las escuelas:

1. Enseñar las mismas cosas de la misma manera. En este caso no hay cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La computación misma es percibida como una materia más y el logro mayor está en la familiarización del alumno con la máquina y los lenguajes de computación (computer literacy).
2. Emplear la computadora para que el alumno pueda desempeñar un papel activo en el aprendizaje. Dentro de esta categoría este autor incluye la simulación, el tratamiento de textos para aumentar la capacidad del estudiante en el manejo del lenguaje escrito y usos creativos de las aplicaciones corrientes de la computadora, como por ejemplo la realización de gráficos o el manejo de datos.

En un país como Costa Rica en que se está iniciando el empleo de las computadoras en el sistema educativo, puede ser de gran provecho tomar en cuenta un análisis como el de Maddux (1984), con el fin de que la enseñanza de la informática y la computación contribuya a un enriquecimiento de la educación. Por otra parte, conviene tener presente una amplia gama de usos de esas máquinas en las instituciones educativas. Hebenstreit (1986) señala, en valioso documento para la UNESCO, los siguientes:

1. Como un instrumento pedagógico:

a. Enseñanza programada:

Tiene la ventaja de que la computadora puede manejar grandes cantidades de información que se adaptan mejor que un libro de texto al ritmo de aprendizaje de cada estudiante. No obstante, se debe considerar que la bondad de los programas depende de la calidad profesional de quien los elabore y que un abuso de este tipo de enseñanza restringe la cuota personal de innovación de profesores y alumnos.

b. Ejercitar habilidades o destrezas específicas:

En este empleo, al igual que en la enseñanza programada, la computadora representa un instrumento pedagógico de valor en la medida en que permite individualizar la ejercitación. No se trata, sin embargo, de un uso innovador que plantee un reto al niño creativo y talentoso.

c. Diálogo alumno-máquina:

Favorece el razonamiento, ya que la computadora no da una simple respuesta de bueno o malo; por ensayo y error el alumno llega a descubrir la solución al planteamiento hecho.

Aunque este uso se inspira en el "diálogo socrático" se impone la limitación de la máquina que no puede, en muchos casos, "inferir" de los errores del estudiante, el tipo de razonamiento que lo condujo a pensar así.

d. Simulación:

Constituye una modalidad innovadora en el empleo del computador en educación. Se pretende favorecer el aprendizaje por descubrimiento, el "insight" o toma de conciencia y el pensamiento creativo. El alumno realiza experimentos simulados, efectúa infinidad de cálculos con la máquina o construye su propio modelo a partir de un número limitado de observaciones.

La simulación no debe, sin embargo, llegar a sustituir la acción y experimentación del niño sobre la realidad.

2. El computador como una herramienta de apoyo en aspectos administrativos o evaluativos de la educación:

a. El computador puede ser un instrumento valioso en variados aspectos administrativos de las instituciones educadoras: confección de horarios, distribución de aulas, registro de notas, etc.

b. Evaluación del estudiante:

Para ello debe crearse un "software" que indique al alumno qué pruebas debe tomar de acuerdo con el contenido de la materia estudiada. Esto representaría una ayuda importante para el educador, quien se vería así, liberado

de la fatigosa y permanente tarea de corrección de exámenes.

Hay formas de evaluación más complejas que el computador hace posibles, como es la elaboración de perfiles de aprendizaje de los estudiantes, que informan al educador sobre el progreso realizado por cada alumno y señalan quiénes y en qué aspectos requieren repaso o recuperación.

La incorporación de la computación en Costa Rica puede ser más acertada si las autoridades educativas consideran la experiencia que en ese campo han adquirido otros países. En E.E.U.U. se empezó a introducir microcomputadoras en las escuelas desde el final de la década de los sesenta. Delval (1985) hace un análisis pertinente de esa experiencia. Mencionemos sólo algunos elementos importantes de ese análisis:

1. Las computadoras se han empleado particularmente para enseñar su manejo o lenguajes de computación, pero no para transformar positivamente la educación.
2. Sólo uno de cada cincuenta alumnos dedica más de una hora a la semana al uso del computador. Entre algunas posibles causas de este problema están el que los profesores no saben bien cómo se puede utilizar las máquinas, no se sienten cómodos con ellas y no disponen del soft ware adecuado.
3. En el poco rato en que se usa el computador los alumnos se dedican:
  - a. En la escuela primaria a:
    1. 36% a alfabetización en computación
    2. 40% a efectuar ejercicios rutinarios
    3. 24% a juegos recreativos
  - b. En la escuela secundaria a:
    1. 64% a alfabetización en computación
    2. 18% a ejercicios rutinarios
    3. 6% a juegos rutinarios
    4. 12% a otros usos no siempre más interesantes.

De estos datos que Delval toma de un informe del "Center for social organization of the schools" de la Universidad John Hopkins, se puede inferir que la microcomputadora no ha modificado la rutina ni en escuelas ni en colegios de los Estados Unidos, tal vez porque hacerlo es inicialmente más difícil que dejar las cosas como están.

## II. LA EXPERIENCIA EN COSTA RICA

El Ministerio de Educación Pública inició en 1985 un "Plan Piloto de la Meseta Central", con la intención de proyectarse gradualmente hacia zonas más alejadas del país. En la Escuela Osejo, localizada en el sur de la Ciudad de San José, se abrió la "Primera Escuela Experimental de Computación" en que algunos centenares de estudiantes de enseñanza secundaria han aprendido a trabajar con computadoras y a conocer sus posibilidades.

Como parte de ese plan piloto se piensa ahora abrir dos centros nuevos que se destinarán exclusivamente a la enseñanza de la computación, uno en el cantón de



Goicoechea en el noreste de San José y otro que se denominará Centro Nacional de Educación para la Informática en San Francisco de Dos Ríos que se sitúa en la zona sureste de San José.

En el funcionamiento de la "Primera Escuela Experimental de Computación" ha contribuido la Escuela de Ciencias de la Computación e Informática de la Universidad de Costa Rica. Un aporte significativo lo han constituido las prácticas de Trabajo Comunal Universitario (T.C.U.) (1) en que estudiantes avanzados de esa unidad académica, bajo la supervisión de sus profesores, han enseñado computación, particularmente a jóvenes liceístas.

En los meses de enero y febrero de este año, la mencionada escuela universitaria abrió sus aulas a niños de edad escolar en un interesante curso impartido asimismo en la modalidad de T.C.U. Se atendió a niños de 5 a 12 años de edad. Al terminar la experiencia se pasó una encuesta breve a los niños y sus padres. En relación con los padres es interesante mencionar que:

1. Todas las madres son profesionales, excepto una estudiante y un ama de casa.
2. 71% de los niños tienen acceso a computadora y uno está en trámite.
3. Todos anotan que fue una experiencia muy positiva para el niño. Cuatro de ellos refieren que a los niños les gustó más que cualquier otro curso que han llevado.

Con respecto a los niños, algunas anotaciones valiosas son:

1. Sólo el 8% prefiere trabajar con su computador acompañado. La mayoría les agrada más trabajar individualmente.
2. En general, demuestran haber aprendido y estar satisfechos. Ej: ordenamiento de materias, aunque computación no está en primer lugar siempre, sí ocupa los primeros lugares.
3. La mayoría lo define como un juego, pero sin embargo anotan que aprendieron mucho.

Otros esfuerzos importantes en la inserción de la computación en la educación, han sido realizados por instituciones privadas. A nivel de enseñanza secundaria se destaca el Instituto de Educación Integral, donde se ha puesto en marcha un proyecto de enseñanza programada elaborado por el Dr. Miguel Solano, especialista en Psicología experimental y profesor de la Universidad de Costa Rica.

El Dr. Solano emplea la enseñanza programada para el aprendizaje de materias de contenido estructurado. Las ventajas que él le asigna es que: individualiza la enseñanza, provee retroalimentación inmediata y contingente al trabajo del alumno, el material por aprender se presenta de una manera secuencial y graduada, requiere la participación activa del alumno, provee evaluación continua de los materiales aprendidos, permite modificación de los programas dependiendo del rendimiento de los estudiantes y se adecúa a la velocidad de trabajo de cada estudiante.

El Instituto Educativo Moderno ha introducido la microcomputadora en la enseñanza primaria. Sus directoras, Lic. Leda Beirute y Lic. Olga González señalan que

---

1 El T.C.U. es una labor de 300 horas de servicio a la sociedad que todo estudiante de la Universidad de Costa Rica debe cumplir para graduarse.

se hizo un primer intento de un programa, como respuesta a inquietudes de los docentes sobre la necesidad de estimular la estructuración de esquemas de pensamiento que faciliten el aprendizaje del "pensamiento lógico requerido para la computación". Los niños se desmotivaron porque el programa requería un proceso de abstracción superior a la que ellos poseían y porque no se les permitía trabajar con la computadora.

Luego se realizó un segundo programa en el que se vió que era muy importante la actitud del adulto ante el trabajo del niño con la computadora, y que el trabajo en equipo (no más de tres niños) era sumamente productivo.

Basados en la experiencia de los años anteriores, en 1986 se diseñó un programa de computación que utilizara el error como fuente de aprendizaje, estimulara la formación de estructuras del pensamiento lógico, despertara la creatividad de niños y profesores. Ha suscitado gran interés y representa una experiencia valiosa que orientará la enseñanza de la computación en el Instituto en un futuro.

### III. ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA INSERCIÓN DE LA COMPUTACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO COSTARRICENSE

Costa Rica tiene interés en que la inserción de la computación en su Sistema Educativo, promueva el desenvolvimiento pleno del potencial cognoscitivo y creativo de sus niños y jóvenes. Para ello, debe velar porque se dé usos innovadores al microcomputador de modo que la enseñanza de la informática vaya más allá de la alfabetización computacional.

La experiencia en Estados Unidos, ha demostrado que no basta con que haya máquinas y programas en las escuelas, que además es imprescindible que los maestros y profesores tengan una formación adecuada para utilizarlos con sus alumnos. Si el educador percibe el microcomputador como un instrumento de apoyo a su labor docente, tendrá una actitud positiva creando un clima favorable en el aula hacia el avance de la ciencia y la tecnología.

La proliferación del software impone por otra parte, la necesidad de que los educadores aprendan a evaluar los correspondientes programas, particularmente en países como Costa Rica, en que se dispone de poco dinero para su adquisición. El entrenamiento docente debería, asimismo, conducir a los maestros y profesores, a la creación de sus propios programas que les den apoyo en la enseñanza de sus respectivas materias (course ware).

Costa Rica, como país en vías de desarrollo, necesita incorporar en todos los aspectos de su vida, los avances de la ciencia y la tecnología de hoy. Sin embargo, al hacerlo, deben imperar criterios éticos que no nos alejen de los valores humanos que han fortalecido nuestra sociedad.

Los docentes, por su labor de formación de niños y jóvenes, han de tener muy claros esos criterios morales, pues influirán en la percepción y particularmente en el empleo que se haga de la computación.

Aunque hay que aprender a emplear las máquinas, es aún más importante fortalecer el juicio crítico, para seleccionar programas o crear otros nuevos que estén al servicio de la sociedad.

El "Plan Piloto de la Meseta Central", que el Ministerio de Educación iniciará dentro de poco tiempo, puede ser un buen motivo para renovar al educador en el dominio de sus conocimientos específicos relativos a la ciencia de la educación, además de enseñarles el manejo de un computador o su uso en apoyo a su labor. Deben ser hábiles para aplicar metodologías estimuladoras de las condiciones intelectuales, que sepan hacer pensar y tener paciencia para el logro del aprendizaje del pensar. Para ello, han de estar bien preparados en áreas de la lógica, de la matemática, del enfoque sistémico y con un sólido saber humanístico.

No se puede pretender, desde el inicio, generalizar la formación en computación a todas las capas de la sociedad; la limitación de recursos lo impide. No obstante, la informática, sus diversas modalidades y la computadora, tienen que ser consideradas elementos fundamentales para la sociedad de adultos y formándolos se contribuye a dar un marco apropiado para que los jóvenes y niños tengan modelos válidos que apoyen el desarrollo de todas las facetas de su personalidad.

## R E F E R E N C I A S

- CENTER for Social Organization of Schools (1983-1984). *Reports from a national survey*. 6 números. The John Hopkins University.
- DELVAL, J. (1985). "Los usos de los computadores en la escuela", ponencia presentada en *Consulta regional sobre informática aplicada a la educación*, Caracas, Venezuela, 5-9 agosto 1985.
- GAGO, A. (1986). "Didáctica de la informática" en *Desarrollo de la inteligencia*, N°24, mayo, junio 1986. Montevideo: "Psicograf".
- HEBENSTREIT, J. (1984). *Computers in education in developed countries, methods, achievements and problems*. Paris: UNESCO.
- MADDUX, C.D. (1984). "The educational promise of LOGO". *Computers in the schools*. 1 (1), pp. 79-89.

TRABAJOS PRESENTADOS



DOCENTES

## PERFIL DEL MAESTRO URBANO

Lic. Elieth Chavarría Jiménez  
M.E.P.\*

### INTRODUCCION:

En nuestro país existe, una cantidad considerable de educadores que laboran en zonas urbanas, las cuales poseen una serie de características bastante complejas, entre las que se mencionan las de tipo social, cultural, económico y psicológico. Además, un sector de la población escolar es atendida por dichos educadores.

La formación de los educadores mencionados, es adquirida con base en un perfil general, ya que las instituciones, a quienes corresponde la formación de esos profesionales, no cuentan con un perfil específico para el maestro urbano.

Ante la situación anterior, el Ministerio de Educación Pública en su condición de ente empleador de la mayoría de los educadores, consideró la importancia de contar con un perfil profesional del maestro urbano, adecuado a las necesidades y características reales de los docentes urbanos, para así contribuir al mejoramiento de la formación de los docentes, con beneficios para el Sistema Educativo Costarricense.

El propósito más importante de este estudio de investigación, es determinar las características fundamentales que deben conformar el perfil profesional del maestro urbano, específicamente en los siguientes aspectos: social, ético, personal y ocupacional.

Los resultados del estudio pueden constituir una base para propiciar discusiones relativas a la formación del docente; además, proporcionar algún tipo de orientación en la revisión de los planes y programas de estudio de las instituciones de Educación Superior que tienen a cargo la formación de esos profesionales y a la vez, determinar mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Pública y las universidades en lo que respecta a la formación de educadores.

### METODOLOGIA:

El estudio es de tipo exploratorio y tiene como objetivo principal, determinar las características que deben integrar el perfil profesional del maestro urbano. Como problema se plantean cuatro preguntas en torno a las características fundamentales que en el aspecto social, ético, personal y ocupacional debe poseer el maestro urbano en el desempeño de sus funciones. El estudio también trata de determinar el nivel de importancia de cada una de las características que conforman el perfil.

Para elaborar el perfil, se utilizó la técnica Delphi, ya que esta técnica permite escoger información acerca de un determinado tópico y lograr algún grado de consenso, con base en los criterios de un grupo de profesionales que fungen como jueces.

---

\* División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Departamento de Investigación Educativa.

Se escogió una muestra intencional de 25 profesionales de la educación, desglosados de la siguiente forma: 15 educadores de zonas urbanas y 10 profesionales de otras especialidades de la educación.

Se establecieron los siguientes criterios para seleccionar a los jueces:

#### Educadores:

- Formación académica a nivel superior.
- Experiencia no menor de cinco años en la docencia de I y II ciclos.
- Eficiente trayectoria profesional en las funciones docentes.

#### Profesionales de otras especialidades:

- Formación académica a nivel superior.
- Experiencia en algún campo de la educación.
- Probada trayectoria en el ámbito profesional.

Al grupo de jueces se les aplicó dos tipos de instrumentos: el primero consiste en un cuestionario de cuatro preguntas abiertas dirigidas a los siguientes aspectos: rol social, ética profesional, perfil personal y perfil ocupacional. El segundo instrumento, consiste en una escala de cinco opciones para determinar el nivel de importancia de cada uno de los cuatro aspectos ya mencionados.

Para el análisis de algunas características de los instrumentos, se recurrió al Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS), del que se utilizó el Subprograma RELIABILITY (Confiabilidad); estadístico N°9 que da como resultado, entre otras cosas, el alfa de Cronbach (consistencia interna de la prueba) y un análisis de discriminación de ítemes. También se utilizó el Subprograma CONDESCRIPTIVE, estadístico N°1, que da la media aritmética de cada uno de los ítemes.

#### RESULTADOS:

1. Según los criterios de los profesionales consultados, se proponen 101 características para integrar el perfil del maestro urbano.
2. La mayoría de las características se ubican en las categorías "indispensable" y "muy importante" de la escala.
3. Sólomente dos características se concentran en la categoría "importante", ambas del factor ética profesional.
4. Muy pocas características se concentran en la categoría "poco importante".
5. De las 101 características, el perfil queda integrado por 97 características ubicadas en las categorías más altas de la escala, desglosadas en la siguiente forma: 14 corresponden al rol social, 16 a la ética profesional, 45 al perfil personal y 22 al perfil ocupacional (se recomienda ver el anexo N°9 del estudio original).

#### COMENTARIO:

Es notable que gran cantidad de características del perfil propuesto se concentran en la categoría "indispensable", por lo tanto, si se quiere hablar de un

perfil indispensable, se tendrían que tomar en cuenta esas características y en la formación de un maestro, no se podrían omitir. Además, cabe destacar que el conjunto de características ubicadas en las categorías "muy importante" e "importante", se deben agregar a las anteriores para un perfil general del maestro urbano.

#### RECOMENDACIONES:

Con base en los resultados del estudio se dan una serie de recomendaciones, de las cuales se anotan las siguientes:

1. Que se efectúe una evaluación del perfil del maestro que actualmente ejerce sus funciones en zonas urbanas, a fin de determinar el perfil real del maestro urbano y las posibles necesidades de asesoramiento y de capacitación.
2. Que en las instituciones formadoras de educadores, se realice una revisión de los planes y programas de estudio, estimando el perfil propuesto, con el propósito de determinar el grado de apoyo de dicho perfil.

#### BIBLIOGRAFIA

- ARNAZ, José Antonio. "Guía para la elaboración de un perfil del egresado". *Educación Superior*. México X (4): 58, oct.-dic., 1981.
- CHAVARRIA Jiménez, Elieth y Araya Palma, Alvaro. *Perfil del administrador educacional*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, Departamento de Investigación Educacional, 1984.
- FORMACION y Capacitación de Educadores. *Educación Superior*. UNESCO (18), mayo-agosto, 1985.
- GUEDEZ, Víctor. "Lineamientos académicos para la definición de los perfiles profesionales". *Curriculum para América Latina y el Caribe*. O.E.A. (10), año 5, 1980.
- LAFOURCADE, Pedro D. "Estudio de habilidades y disposiciones en los centros de formación y su actuación en la realidad". *Boletín N°19*, San José, Costa Rica, C.E.M.I.E., 1982.
- REDONDO Valle, Arnoldo. *El agente de seguros, su perfil profesigráfico*. Tesis para optar al título de Licenciatura en Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 1982.
- RIVAS Casado, Eduardo. "El educador y su responsabilidad en el cambio social". *La educación*. Washington D.C., Secretaría General de la O.E.A., 1973.
- ROJAS Rodríguez, Yolanda. *La formación de un educador para Centroamérica*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, 1976 (mimeo).
- ROJAS Van Dick, Flora. *La escuela costarricense y los valores de la nacionalidad*. Tesis para optar al título de Licenciatura en Administración Escolar. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, 1981.



## LA ACTITUD DEL EDUCADOR COSTARRICENSE HACIA LOS EDUCANDOS Y LA EDUCACION

M.S. Teresita Núñez G.  
Lic. William Vargas L.  
Lic. Yadira Soto S.

UNIVERSIDAD NACIONAL\*

El trabajo es un avance de la investigación *Caracterización psicosocial del educador costarricense* que pretende: conocer las características socioeconómicas, laborales y psicológicas del educador, las actitudes del docente hacia los alumnos y hacia su profesión, la interrelación de indicadores socioeconómicos y psicológicos en la determinación de la actitud mostrada.

Este avance responde al segundo objetivo propuesto y trata de conocer la disposición de aceptación o rechazo que el docente manifiesta hacia las distintas situaciones, a que debe enfrentarse en su labor profesional como docente.

Los sujetos analizados fueron 1128 docentes del sistema educativo formal de Preescolar, I, II, III ciclo y Enseñanza Diversificada, escogidos de las 18 regiones educativas del país, a las cuales se administró el Inventario de Actitudes Docentes de Minnesota (MTAI), estandarizado para este efecto (Teresita Núñez, 1986). El instrumento permitió determinar no sólo el rasgo de actitud general medido, sino también las cinco áreas o factores específicos de: status del alumno, disciplina, conducta y desarrollo del niño, principios teóricos de educación y reacciones personales del docente.

Los resultados obtenidos muestran la actitud docente general del educador costarricense y la actitud según los factores descritos; asimismo se muestran los resultados de la actitud general de los docentes según región y nivel del sistema escolar. Se calcularon las diferencias de medias según los niveles y regiones educativas, para comprobación científica de datos.

Los resultados reflejan una actitud docente neutral del educador costarricense, sin embargo, es posible determinar diferencias cuando se analizan los datos en las regiones y niveles educativos del sistema, datos que se ubican en una escala que muestra las posiciones extremas positivas, negativas o neutras de los sujetos.

Respecto a los cinco factores de medición del instrumento, se observa la influencia positiva en los aspectos de status del alumno, conducta y desarrollo del niño, las cuales contribuyen en mejor grado a la actitud positiva del educador. Los factores de disciplina y reacciones personales del docente, por el contrario, son los que contribuyen más a la neutralidad en los resultados.

Estos resultados orientan hacia un marco teórico de causa-efecto y dan los elementos para el logro de los objetivos propuestos al inicio de esta introducción.

---

\* Centro de Investigación y Docencia en Educación.

## INTRODUCCION:

Conocer la influencia del docente sobre los alumnos ha sido tema de la investigación educativa, tal como lo constatamos en los estudios de Tausch y Tausch (1963), Nickel (1968-1971-1981), Kurt y Lewin (1938), Lippit (1940), Asch (1952), Crutchfield (1955), Fittkau (1969), Bandura y Walter (1963), entre otros. No podemos sin embargo adentrarnos a este estudio sin antes conocer cuál es realmente la actitud del docente.

Con respecto a este estudio hemos de tener presente que, como dice Sherif y Sherif (1967), "cuando estudiamos una actitud, no nos referimos a algo que se pueda observar directamente, sino a un concepto psicológico que designa algo dentro del individuo y que se distingue de otros conceptos, referentes también a estados internos del individuo por las características que posee". Esto es esencial tenerlo en cuenta por cuanto como nos dice James Wittaker (1977), la formación de las actitudes se basa, entre otras, "en la acumulación y la integración de numerosas experiencias" y aunque las actitudes "son estados más o menos persistentes, sin embargo, están también sujetas a cambios (Wittaker, 1977, Sherif y Sherif, 1967), cambios que pueden ser causados, en nuestro caso, por las diferentes situaciones sociales, económicas, psicológicas, académicas y de otra índole, a que están sujetos, tanto los docentes, como los educandos; y por tanto, esta manifestación actitudinal no será evidente, sino, por el contrario, este estado se manifestará como una forma de acción o reacción del sujeto ante el objeto actitudinal", tal como lo demuestran los estudios que en este campo se han realizado (Mann, 1980; Wittaker, 1977; Summers, 1978; Sherif, Sherif y Nebergall, 1965; Sherif y Novland, 1961).

Los estudios que sobre la influencia del docente en el educando se han realizado, nos indican tal como lo constatamos en la obra de Nickel (1981), que "la conducta de los estudiantes se modifica según el estilo de conducta de quien los dirige, aunque ejerce más influencia la forma de conducta seguida, que los rasgos psicológicos que reviste la personalidad del docente", (estudios de Kurt y Lewin, 1939; Lippit, 1940).

Tomando aspectos específicos de conducta podemos conocer la influencia del docente en el aula, en los estudios siguientes: la capacidad directiva de los alumnos, frente al papel dominante del profesor, la comprensión del alumno a unas relaciones de verdadero compañerismo por parte del profesor, la falta de atención, dificultad de concentración y nerviosismo en los alumnos, producto de la carga psíquica constante, debida a una excesiva dirección en la enseñanza. La postura dirigista de los profesores favorece la forma de obrar que conducen a la adaptación de los propios juicios de los otros, aún cuando estén en franca oposición con las experiencias propias; esto fue estudiado por Asch (1952) y Crutchfield (1955); también se supuso, gracias a la investigación realizada, que la motivación de los alumnos para el rendimiento, sufre una disminución si existe una dirección de gran magnitud, según apunta Nickel (1981). Fillkan (1969) por su parte, demostró que el temor sentido por los alumnos, dependía estrechamente de determinados rasgos característicos de la conducta del profesor, como por ejemplo el miedo a sentirse obligado a hacer el ridículo o a ser regañado en público. Este estudio demostró, que los profesores especialmente desdeñosos y distantes, desencadenan con más facilidad los correspondientes temores en los alumnos, mientras que una dedicación emocional positiva actúa como reductora del miedo.

Son numerosos los estudios que se han llevado a cabo sobre la relación maestro-alumno, por lo que, tal como nos lo indica Nickel (1981) "la conducta de los alumnos representa, ante todo, una reacción frente a la conducta global del educador, la cual a su vez viene determinada por sus puntos de vista y sus actitudes"; las cuales, asimismo, son la interacción de multitud de factores, que incluyen la inteligencia social y

académica, conocimientos y habilidades generales, habilidades sociales, rasgos de personalidad, energía, valores y técnicas de enseñanza, tal como sostienen los autores Cook y otros (1977), autores del instrumento de medición sobre actitudes docentes, utilizado en esta investigación.

Como se indicó al inicio, este estudio trata de conocer la situación presente en cuanto al nivel actitudinal docente del educador, como un primer acercamiento a otros problemas factibles de investigación futura.

## METODO:

### Instrumentos y procedimientos:

Para esta investigación se utilizó el Inventario de Actitudes Docentes de Minnesota (Walter Cook y otros, 1951), que consta de 150 ítemes, de los cuales fueron utilizados 110 en este trabajo. El inventario nos da la posibilidad de lograr no sólo el factor de "actitud docente" general, sino también cinco áreas específicas que contribuyen a medir la actitud general.

El inventario da lugar a respuestas que van de una puntuación máxima de 110 a una mínima de -110, lográndose en esta investigación valores de 80 a -57.

Se calcularon entre otros, los valores medios y las desviaciones para todos los grupos (22), con el fin de probar diferencias de medias. De igual forma se procedió con los cinco factores de medición del instrumento, pero únicamente para ser aplicado con la población, es decir, con un grupo.

### Sujetos:

De la población de docentes se escogió, mediante el sistema (PPT, -probabilidad proporcional al tamaño, sistemático) el 7.95% de ellos, correspondiente a 1445 docentes de Preescolar, I, II y III Ciclo y Educación Diversificada, de todas las regiones educativas del país, correspondiente a la educación pública, semipública y privada, diurna y nocturna, académica y no académica, de las zonas urbana y rural.

De esta muestra se logró aplicar el inventario a 1145 sujetos, de los cuales se recogieron 1128 instrumentos útiles, correspondiente al 98.51% de lo administrado y al 6.21% de la población docente.

En el cuadro N°1 podemos ver en números absolutos y relativos la respuesta dada por los docentes en cada región educativa, en cuanto a la participación real en la investigación.

CUADRO N°1: DISTRIBUCION DE SUJETOS SEGUN REGION EDUCATIVA, NUMEROS ABSOLUTOS Y RELATIVOS

REGIONES	N°s. ABSOLUTOS	N°s. RELATIVOS
San José	324	72
Puriscal	30	75
Pérez Zeledón	77	94
Alajuela	91	70.5
San Ramón	42	87.5
San Carlos	59	100
Cartago	61	78.2
Turrialba	40	93.02
Heredia	62	64.68
Liberia	32	82.05
Nicoya	30	88.23
Santa Cruz	26	88.66
Cañas	28	80
Puntarenas	68	81.93
Quepos	20	66.66
Coto	61	79.22
Limón	43	75.43
Guápiles	34	97.14
TOTAL	1128	78.06%

Se puede constatar entonces que las regiones educativas de Heredia y Coto, fueron las que presentaron los menores índices de participación.

#### RESULTADOS:

##### Actitud docente a nivel general:

Los resultados mostraron una curva normal con una asimetría de 0.6. El valor medio de la actitud docente fue de -2.07 con una desviación estándar de 25.25 para una muestra de 1128 sujetos, lográndose un error de .75.

Se observa la carencia de sujetos con actitudes muy positivas o muy negativas, ya que no se alcanzaron los puntajes máximos ni mínimos de la escala.

##### Actitud docente en las regiones educativas:

Las regiones educativas mostraron diferencias en sus respuestas actitudinales, tal como lo podemos observar en el cuadro 2, el cual se presenta en orden descendente con referencia a la media general (media = -2.07).



CUADRO N°2: VALOR DE LA MEDIA ALCANZADA POR LA MUESTRA SEGUN REGIONES EDUCATIVAS, ORDEN DESCENDENTE

REGION	MEDIA	REGION	MEDIA
ENCIMA DE LA MEDIA		DEBAJO DE LA MEDIA	
Heredia	6.59	Turrialba	-4.25
San Ramón	3.52	Cañas	-4.57
San José	2.81	San Carlos	-5.18
Pérez Zeledón	-.46	Liberia	-7.68
Santa Cruz	-.46	Puntarenas	-8.58
Alajuela	-.57	Guápiles	-8.87
Puriscal	-1.23	Nicoya	-9.26
Cartago	-1.36	Quepos	-10.10
		Coto	-10.24
		Limón	-17.23

Podemos observar que ocho de las regiones educativas están localizadas por encima de la media y las diez restantes lo están por debajo de ella. Los resultados anteriores fueron sometidos a prueba de hipótesis, obteniéndose entonces los siguientes resultados (prueba de dos colas).

CUADRO N°3: TEST DE SIGNIFICACION ENTRE MEDIA POBLACIONAL Y REGIONAL

REGIONES	Z	*
San José	-3.09	<-1.96
Puriscal	-.24	
Pérez Zeledón	-.48	<-1.96
Alajuela	-.57	
San Ramón	-1.47	<-1.96
San Carlos	.89	
Cartago	-.21	<-1.96
Turrialba	.56	
Heredia	-2.36	<-1.96
Limón	1.25	
Nicoya	1.78	>+1.96
Santa Cruz	-.36	
Cañas	.46	>+1.96
Puntarenas	2.41	
Quepos	1.94	>+1.96
Coto	2.33	
Limón	4.46	>+1.96
Guápiles	1.57	

\* Significativo al .05 p (valor crítico:  $\pm 1.96$ )

En este cuadro se observa que las regiones de San José y Heredia muestran una diferencia significativa positiva con respecto a la población y que las regiones de Puntarenas, Coto y Limón por el contrario, muestran una diferencia significativa negativa con respecto a la población; es decir, que la actitud de los docentes en estas regiones es menos favorable, significativamente que la de la población. También se probó por este medio que hay diferencias significativas al .05, entre la actitud manifestada por los docentes de las regiones que ocuparon los tres lugares más altos (Heredia, San Ramón y San José) y la de los docentes de las regiones que ocuparon los tres últimos lugares en la escala (Quepos, Coto y Limón).

#### Actitud docente en los niveles educativos:

Podemos constatar también que los docentes presentaron diferencias en la actitud docente, de acuerdo al nivel educativo en el que laboran, si observamos el cuadro N°4.

CUADRO N°4: ACTITUD DOCENTE, SEGUN MEDIA ACTITUDINAL ALCANZADA POR LOS DOCENTES EN LOS NIVELES EDUCATIVOS

NIVELES	MEDIA
Docentes de Preescolar	4.74
Docentes de I y II ciclo	-4.86
Docentes de III Ciclo y Diversificada	-1.66

Los resultados mostrados en los niveles educativos sometidos a pruebas estadísticas de diferencia de medias, hallándose diferencias significativas al .05, en los tres niveles, tal como lo constatamos en el cuadro N°5.

CUADRO N°5: TEST DE SIGNIFICACION. DIFERENCIA DE MEDIAS SEGUN NIVELES EDUCATIVOS

NIVELES	Z	*
Preescolar, I, II Ciclo	3.79	$> 1.96$
Preescolar, III Ciclo y Educ. Div.	2.61	$> 1.96$
I, II Ciclo-III Ciclo y Educ. Div.	-2.54	$< 1.96$

\* Significativo al .05 p (Valor Crítico:  $\pm 1.96$ )

Se nota entonces que los docentes de Preescolar presentan una actitud significativa, más positiva que la de los otros dos niveles y los docentes de III Ciclo y Enseñanza Diversificada, aventajan a los docentes de I y II Ciclo en el aspecto actitudinal.

## RESULTADOS SEGUN FACTORES DE MEDICION DEL INSTRUMENTO:

Para la elaboración de este análisis, se establecieron relaciones entre la media de cada factor de la prueba y la media lograda por la población. Las diferencias halladas indican la posición actitudinal favorable o desfavorable en cada uno de los factores analizados.

Los datos obtenidos en este análisis pueden ser observados en el cuadro N°6.

CUADRO N°6: DATOS OBTENIDOS EN LOS CINCO FACTORES DE LA PRUEBA

FACTORES	MEDIA	DESV. EST.	ASIMETRIA	ERROR ST.
Status del niño	.33	3.7	-.07	.11
Disciplina	-2.41	5.6	.10	.16
Conducta y desarrollo del niño	2.18	8.28	-.06	.24
Principios de educación	-.77	6.59	-.01	.19
Sentimientos del maestro	-1.40	6.82	.16	.20

\* n = 1128

Podemos observar que los factores más favorables fueron "conducta y desarrollo del niño" y "status", y el menos favorable fue "disciplina" y "reacciones del docente".

Estos resultados fueron sometidos a prueba estadística "Z", por lo que se calculó la diferencia entre la media de población y la media de cada factor, lográndose lo que observamos en el cuadro N°7.

CUADRO N°7: TEST DE SIGNIFICACION "Z" ENTRE LA MEDIA POBLACIONAL Y LA MEDIA DE LOS FACTORES DEL M.T.A.I.

FACTORES	VALORES "Z"	*
Status del niño	-3.15	<-1.96
Disciplina	.44	
Conducta y desarrollo	-5.37	<-1.96
Principios de educación	-1.76	
Sentimientos del docente	-.86	

\* Significativo al .05 p (valor crítico:  $\pm 1.96$ )

Encontramos entonces que los factores 1 y 3 (status y desarrollo) muestran una diferencia significativa favorable, y por tanto, son los que contribuyen en mejor grado a la actitud positiva del docente. Los otros factores no mostraron diferencia significativa, lo que nos demuestra que aunque los valores de la media fueron negativos, sin embargo, no son significativos en la determinación de la neutralidad actitudinal alcanzada.

Los resultados de las medias en estos factores fueron interrelacionados entre sí, por medio del cálculo de diferencia de medias, lográndose los resultados que observamos en el cuadro N°8.

CUADRO N°8: TEST DE SIGNIFICACION ENTRE LAS MEDIAS OBTENIDAS EN LOS FACTORES DEL M.T.A.I.

FACTORES	VALORES "Z"	*
Status-disciplina	13.72	> 1.96
Status-desarrollo	- 6.93	< -1.96
Status-principios de educación	4.46	> 1.96
Status-sentimientos del docente	7.49	> 1.96
Disciplina-desarrollo	-15.43	< -1.96
Disciplina-principios de educación	- 6.37	< -1.96
Disciplina-sentimientos del docente	- 3.84	< -1.96
Desarrollo-sentimientos del docente	11.21	> 1.96
Principios de educación-desarrollo	- 9.47	< -1.96
Principios de educación-sentimientos del docente	2.23	> 1.96

\* Significativo al .05 p (valor crítico:  $\pm 1.96$ )

Este cuadro nos muestra que en todas las interrelaciones realizadas hay diferencias significativas, de las cuales cinco resultaron positivas y cinco negativas.

Revisando la posición de cada factor, notamos que el factor N°1 logró interrelaciones positivas con los factores 2, 4 y 5. El N°3 logró sólo interrelaciones positivas, notándose lo contrario con el factor 2, cuyas interrelaciones fueron negativas. El factor 4 mostró dos relaciones positivas y dos negativas y finalmente el 5 registró tres relaciones negativas y una positiva.

#### DISCUSION DE RESULTADOS:

Los resultados hallados al aplicar el Inventario de Actitudes Docentes de Minnesota nos indican primeramente que la actitud general del docente no es definida en los polos extremos, sino que tiende más bien a ser neutral, característica que en general es muy propia del ser costarricense, no comprometerse en las situaciones.



Considerados los resultados a nivel de regiones educativas, éstas sí muestran posiciones extremas significativas, ocupadas por las regiones de Heredia, San Ramón y San José, en sus resultados más favorables y por Quepos, Coto y Limón, en sus posiciones más desfavorables.

Observando los resultados en los niveles educativos, vemos que también hay diferencias entre la actitud de los docentes según sea el nivel en que laboran, hallándose que los docentes de preescolar muestran mejor actitud que los maestros de primaria y que los profesores de secundaria. En cuanto a estos últimos, se observa que muestran mejor actitud que los maestros de primaria.

Finalmente, observando los resultados en los factores de medición, se notó que dos son los factores que significativamente se destacan en forma positiva, en la determinación actitudinal; o sea que el factor "status" y "conducta y desarrollo del niño" son variables que contribuyen positivamente a determinar la actitud observada. Vistos los resultados interrelacionados de estos factores entre sí, llegamos a observar que se dan interrelaciones positivas o negativas entre ellas, destacándose el factor "conducta y desarrollo del niño", por cuanto mostró sólo relaciones positivas con los cuatro factores, es decir, el de "conducta y desarrollo" que está relacionado con habilidad, logro, aprendizaje, motivación y desarrollo de la personalidad, es fundamental para el docente costarricense y supera a cualquier otro objetivo educacional.

En el polo opuesto, nos encontramos el factor disciplina que relaciona negativamente con el resto de los factores. La posición extrema negativa de éste, nos está indicando la actitud de rigidez y preocupación del docente por mantener una clase "disciplinada". Este resultado negativo, se ve influido por otros objetivos que impone la sociedad o el sistema educativo, como es por ejemplo el status moral de los niños, en la opinión de los adultos, los cuales les imponen normas morales y su adhesión a ellas, y que como constatamos, fue un factor significativo en la determinación actitudinal. Es decir, el docente para lograr este último objetivo, tiene que recurrir a una actitud disciplinaria, que en nuestro caso, según los resultados negativos obtenidos, tiende a la rigidez o poca flexibilidad. Pareciera también que hay otras razones que influyen al logro de una medida negativa en disciplina, tales como lo constatamos al ver los factores de conducta y desarrollo del niño y principios teóricos de educación. Que al igual que el factor "status" éstos dos últimos tienen una fuerza que obliga al docente a tomar una posición estricta, por cuanto tiene que enfrentarse a las consecuencias que trae el desarrollo del alumno, y además debe cumplir con los principios educativos, los cuales van muchas veces en oposición a los intereses y características de los alumnos.

No obstante todo lo anterior se nota que el elemento disciplina no es lo suficientemente fuerte que impida sentirse bien al docente, pues como lo constatamos anteriormente, el factor disciplina no fue significativo en la medición actitudinal y el factor sentimientos del docente fue significativamente favorable cuando se le comparó con disciplina.

Es interesante destacar el papel del factor "status moral del niño", por cuanto no sólo fue significativamente favorable, sino que logró también superar a los elementos de disciplina, principios de educación y sentimientos del docente, es decir, que para el docente costarricense es muy importante inculcar en los alumnos la adhesión a normas sobre aspectos morales, aunque para lograr esto tenga que recurrir a métodos disciplinarios necesarios para lograr el objetivo propuesto.

El factor "principios de educación" no fue muy influyente en la determinación de la actitud, y se nota la repercusión negativa que trae al factor "sentimientos y reacciones del docente", por lo que pareciera que para el docente la aplicación de estos principios provoca molestias, no por los principios en sí, sino posiblemente por la resistencia que oponen los estudiantes; ya que como vimos anteriormente, no siempre estos principios se ajustan a las características que presentan los alumnos en su etapa de desarrollo.

El resultado del factor cinco o "sentimientos del docente" nos pone una vez más en evidencia el resultado actitudinal encontrado. Se nota que los sentimientos y reacciones del docente no son suficientemente altas, y eso debido a la influencia que ejerce en el aula otros factores como son: "status", "conducta y educación", "desarrollo", y no por el problema disciplinario a que se ve sometido el docente.

Los resultados hallados y significativamente probados nos dan elementos valiosos para determinar con más precisión, las causas de las diferencias actitudinales, las cuales pueden obedecer básicamente a razones económicas, laborales, de ubicación geográfica y cultural, psicológicas o familiares, y que como se apuntó en la introducción de este trabajo, son los objetivos a los que apunta la investigación propuesta, y de la cual este informe es el primer avance.

#### BIBLIOGRAFIA

- COOK, S. y Selltiz, C. "Enfoque de indicadores múltiples en la medición de actitudes". En: Summers, G. *Medición de actitudes*. México D.F.: Trillas, 1987, 37-55 p.
- COOK W. y otros. *Inventario de actitudes docentes de Minnessota*. Traducción y presentación de Gladis Vidalón Gálvez. Lima: Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la educación, 1977.
- "CLASES y puestos docentes". *La Gaceta* N°144, N°209 (San José, Costa Rica). Alcance N°20, Decreto N°16439, 1985.
- CORTES, R. "Fines de la educación costarricense". *Educación actual* (8): 85, may, 1978.
- CORONADO, M. *El maestro y la salud mental*. San José, Costa Rica: EUNED, 1979, 47 p.
- DEBESSE, M. y Mialaret, G. *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau, 1982. 3 p.
- DOOB, L. "The behavior of attitudes". *Psychological review*, 54: 135-156, 1947.
- DURKHEIM, Emile. *Educación y sociología*. Edic. Península, Barcelona, 1975. En: Gutiérrez F., *Op. cit.*
- GUTIERREZ, E. *Educación como praxis política*. San José: Editorial Pec, 1982, 37 p.
- HORST, N. *Psicología de la conducta del profesor*. Barcelona: Herder, 1981. 30 p.

- KATZ, D. "The measurement of intensity". En: Cantril, H. *Gauging Public Opinion*. s. 1: Princeton University Press, 1944. 51-65 p.
- LOBROT, Michel. *Pedagogía institucional humanilas*. Buenos Aires, 1974. 285 p.  
En Gutiérrez, F., *Op. cit.* 37 p.
- MANN, L. *Elementos de psicología social*. México: Limusa, 1980, Cap. 6.
- NEILL, A.S. "Maestros problema". Editores Mexicanos Unidos. México, 1975. En Gutiérrez, F. *Op. cit.*, 35 p.
- NUÑEZ G., Teresita. *Prueba y validación del inventario de actitudes docentes de Minnessota, para la población costarricense*. C.I.D.E., U.N.A., 1986.
- OSGOOD, Ch. y otros. "Medición de actitudes". En: Summers, *Op. cit.*, 277-285 p.
- PEREZ, H. *Educación y desarrollo*. San José: Editorial Costa Rica, 1981, 48 p.
- PROST, H. "Les attentes des jeunes enseignants au début de leur formation". *Revue française de pédagogie* N°24, 1973. 5-17 p. En Debesse, *Op. cit.*
- SHERIF, M y Sherif, C. "La actitud como la categoría personal del individuo: el enfoque de implicación y juicio social de la actitud y del cambio de actitud". En: Summers, *Op. cit.* 361-386 p.
- SUMMERS, G. *Medición de actitudes*. México: Trillas, 1978 (Biblioteca Técnica de Psicología).
- TAUSH y Taush en Nickel, H. *Op. cit.*, Cap. 1, 1981.
- THURSTONE, L. "Las actitudes pueden medirse". En: Summers, *Op. cit.* 157-173 p.
- WITTAKER, J. *Psicología*. México: Nueva Editorial Interamericana, 1977.

## EDUCACION Y CONSENSO: LA REFORMA EDUCATIVA EN EL DESARROLLO SOCIO-POLITICO COSTARRICENSE 1885-1889

M.S. Astrid Fischel Volio

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

### RESUMEN:

El sistema socio-político costarricense presenta particularidades específicas que le hacen distinto de los demás países centroamericanos. El ejercicio del poder se canaliza fundamentalmente a través de mecanismos consensuales y no represivos, lo que contrasta con el modelo político de los demás países del istmo, en los cuales la acción del Estado se manifiesta prioritariamente a través del aparato represivo, en particular por medio de la instancia militar.

¿Por qué es el sistema socio-político costarricense diferente? ¿Cuáles son las raíces históricas que condicionaron la adopción de un modelo de gobierno por consenso en Costa Rica?

Estas preguntas son trascendentales para la comprensión de la sociedad costarricense actual. Por ello constituyeron indiscutiblemente el horizonte de la presente investigación, puesto que el análisis histórico, a nuestro ver, sólo tiene sentido en la medida en que arroje luz en torno a la explicación y comprensión de los fenómenos sociales contemporáneos.

La selección de la educación como problemática de estudio respondió básicamente a esa necesidad. Se consideró que el papel jugado por la enseñanza en la sociedad costarricense es primordial y por ende su análisis e interpretación llevaría a aprehender procesos sociales más profundos.

Esta investigación buscó detectar las pautas principales que marcaron el devenir de la instrucción, especialmente los procesos que promovieron la constitución de un sistema educativo, coherente y racional, que sirvió de apoyo al nuevo proyecto político adoptado en las postrimerías del siglo XIX.

Algunos connotados historiadores\* han situado la influencia de la educación en lugar privilegiado para explicar el desarrollo social costarricense desde los primeros años de vida independiente. Sin embargo, esta investigación pretende demostrar que sin dejar de lado el notorio interés por parte de las autoridades por incentivar la instrucción pública, la educación en Costa Rica no logró constituir un elemento de gran peso político e ideológico hasta la octava década del siglo pasado, cuando logró realmente estructurarse y por ende, cumplir a cabalidad su función de transmisor cultural al servicio del Estado.

---

\* Entre ellos, Carlos Monge Alfaro y Carlos y Ricardo Jinesta.

## INTRODUCCION:

El ascenso al poder del grupo liberal y la cristalización final de las ideas liberales en un modelo preciso de gestión gubernativa, fueron las premisas básicas que permitieron cambios políticos e ideológicos profundos en la sociedad costarricense de postrimerías del siglo pasado. La coyuntura 1885-1889 se enmarcó dentro del proceso de la gestación y desarrollo de un sistema político, el cual identificado ampliamente con los lineamientos medulares de la doctrina liberal reflejó, a través de una copiosa legislación, el complejo proceso de adaptación, ajustes y acomodamiento de los principales postulados doctrinales a los imperativos y necesidades de la sociedad costarricense.

En un dinámico contexto de transformación integral, la educación cobró gran importancia, reflejándose en las medidas legales emitidas, el peso y significación que el nuevo estilo de gobierno otorgó al aparato educativo. En esta medida, la reforma de la enseñanza nacional formó parte de una lógica general de cambio, la cual perfiló desde su etapa más primigénea, una tendencia hacia el ejercicio del poder, prioritariamente a través de mecanismos consensuales y no represivos. La educación, aparato ideológico, generador óptimo de consenso, se convirtió entonces en foco de especial atención e interés por parte de las autoridades gubernamentales, las cuales se abocaron a la organización de este importante mecanismo social.

## METODOLOGIA:

La estrategia metodológica seguida en este estudio hubo de ajustarse a los imperativos de esta investigación; por una parte, explicar el significado de la enseñanza dentro de un sistema que perfiló desde sus orígenes, una inclinación hacia el ejercicio del poder, fundamentalmente vía órganos consensuales y no coactivos; por otra, analizar pormenorizadamente la Reforma Educativa, con el fin de situar en su perspectiva real la obra de Mauro Fernández y sus colaboradores.

El método comparativo probó ser de prioritaria relevancia para abordar ambas inquietudes de investigación. La comparación entre la situación de la educación antes y después de la Reforma, se realizó con el objeto de poder evaluar con mayor precisión los cambios que se verificaron a partir de 1885. La comparación entre el desenvolvimiento político y social de Costa Rica y el de Guatemala -desde la Colonia y hasta el momento de cristalización de las ideas liberales en modelo preciso de gestión- se llevó a cabo con la mira de explicar las principales razones por las cuales, el nuevo proyecto político instaurado siguió cursos tan disímiles en ambas sociedades. Este estudio, al resaltar las peculiaridades de desarrollo que presentó Costa Rica, permitió comprender el por qué nuestro país pudo optar por una alternativa de tipo consensual, mientras que a Guatemala tal alternativa le estuvo vedada.

Es necesario aclarar que la selección de Guatemala como país de contraste, obedeció al hecho de que ese país fue en términos políticos, económicos y sociales, el más antagónico con respecto a Costa Rica entre las demás naciones centroamericanas. El Salvador, Honduras y Nicaragua también presentaron grandes diferencias de desarrollo con respecto a nuestro país. Sin embargo, el análisis e interpretación de la evolución histórica de todos los países del istmo hubiesen desbordado en demasía a los objetivos de la presente investigación.

El estudio de variables educativas específicas permitió, por otra parte, evaluar con precisión los cambios efectuados en la educación costarricense, especialmente



en la coyuntura 1885-1889. De esta manera, se analizaron los mecanismos de control y supervisión, las fuentes de financiamiento, los métodos y programas de estudio, el personal docente, los alumnos y la infraestructura educativa.

Por último, el estudio e interpretación de las relaciones existentes entre la educación y el Estado; la educación y la Iglesia; la educación y los Municipios; la educación y la ciudadanía -antes y después de la Reforma- permitió comprender a cabalidad el significado del movimiento de transformación iniciado en 1885.

## CONCLUSIONES:

De acuerdo a la investigación realizada, los aspectos más sobresalientes de la Reforma de Mauro Fernández probaron ser los siguientes:

1. La definición clara y precisa del plan de transformación de la enseñanza nacional, cuyo norte estuvo dado por la consigna de organizar la instrucción de "abajo hacia arriba". Fue el interés de Mauro Fernández construir un edificio educativo sobre bases muy firmes, para lo cual consideró necesario recurrir a la estructuración gradual de los distintos niveles de enseñanza. Este plan de transformación constituyó una genial combinación de los avances pedagógicos más importantes de la época con las necesidades específicas de instrucción de la sociedad costarricense.
2. La definición de prerrogativas plenas de poder e injerencia del Estado sobre todos los asuntos que incumben a la educación nacional. Cabe mencionar que Mauro Fernández no creó ningún mecanismo de control y supervisión nuevos, sino que utilizó de manera más racional, mecanismos que habían sido establecidos con anterioridad.
3. La conformación de una base pecuniaria sólida que dio el sustento material necesario a la Reforma. Una mayor responsabilidad financiera por parte del Estado y la ciudadanía, así como una favorable coyuntura económica, permitieron acrecentar significativamente las rentas destinadas a la instrucción pública.
4. La redefinición orgánica del aparato educativo en sus aspectos docentes, metodológicos, programáticos e infraestructurales. Al respecto precisa señalar lo siguiente: por una parte, en el ámbito metodológico y programático resaltó con especialidad la obra de Fernández. La concepción didáctica, de inspiración positivista-utilitarista -acorde con las necesidades del momento- que promovió el Ministro de Instrucción, abrió el camino al cambio y a la superación de los programas de estudio y de los rutinarios y anquilosados métodos de enseñanza. Por otra, en el orden infraestructural, la gestión de Mauro Fernández fue a todas luces significativa. El mejoramiento de las condiciones materiales de los centros de enseñanza primaria y secundaria fue patente, a pesar de que a la altura de 1889 quedase aún mucho camino por recorrer. Por último, el nivel docente presentó importantes insuficiencias. La formación y la remuneración de los maestros -pieza fundamental del engranaje educativo- quedaron muy por debajo de las expectativas del plan de transformación esbozado.
5. El movimiento de Reforma no se encaminó prioritariamente al aumento cuantitativo de los centros de enseñanza ni al incremento de los alumnos matriculados. Sus objetivos primarios fueron el organizar, racionalizar y profesionalizar las labores educativas, paso previo fundamental para una posterior expansión cuantitativa.

6. El interés del Ejecutivo se situó en la reorganización y racionalización de los estudios primarios y especialmente secundarios. En el campo de los estudios profesionales (universitarios), la labor del Ministro quedó inconclusa, a pesar de las expresas manifestaciones de Fernández por organizar tal nivel de enseñanza.
7. La Reforma tuvo especial incidencia en las relaciones Iglesia-Estado, lo que se puso de manifiesto en el total desplazamiento de la institución eclesiástica del ámbito de la instrucción pública.
8. La Reforma estableció nuevas bases de relación entre el Estado y la ciudadanía costarricense. El compromiso educativo adjudicado a las comunidades a través de las Juntas de Educación, fue el movimiento político-ideológico más ingenioso del incipiente proyecto consensual, lo que aseguró en buena parte la identificación y cooperación ciudadana con los objetivos gubernamentales.

La importancia prioritaria asignada por el Estado costarricense a la instrucción en el período 1885-1889, prueba ser uno de los resabios más significativos de la opción política -de tendencia consensual- adoptada en las postrimerías del siglo XIX, opción ésta que concedió desde entonces y hasta el presente, especial peso y relevancia a la educación.

## B I B L I O G R A F I A

- ACUÑA Ortega, Víctor Hugo. *Historia económica del tabaco, época colonial*. Tesis de Licenciatura en Historia. Universidad de Costa Rica, 1974.
- AGUILAR Machado, Alejandro. *La Constitución de nuestras leyes de educación*. Imprenta Nacional, San José, 1939.
- ALTHOUSSER, Louis. "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". En: *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI ed., México, 1974.
- ANDERSON, Perry. *Las antinomias de Antonio Gramsci, Estado y Revolución en Occidente*. Editorial Fontamara, Barcelona, 1981.
- ASOCIACION Nacional de Fomento Económico (A.N.F.E.) *El modelo educativo costarricense*. Trejos Hnos., San José, 1985.
- ARAUZ Aguilar, Armando. *El municipio y el desarrollo nacional*. Centro de Estudios Democráticos de América Latina. San José, 1978.
- ARAYA Incera, Manuel. "Algunos efectos del desarrollo del capitalismo sobre la fuerza de trabajo migratoria en Guatemala y Costa Rica durante la fase de consolidación de las economías de exportación 1880-1930". En: *Estudios*. U.C.R., San José, 1982, págs. 71-88.
- ARAYA Pochet, Carlos. "La minería y sus relaciones con la acumulación del capital y la clase dirigente de Costa Rica, 1821-1841". En: *Estudios Sociales Centroamericanos*. N°5, San José, Págs. 31-64.

- ARCE Centeno, Jorge (et al). *Fundamentos históricos y filosóficos de la educación*. Edic. mimeografiada, U.C.R., San José, 1970.
- AZOFEIFA, Isaac Felipe. *Don Mauro Fernández: Teoría y práctica de su Reforma Educativa*. Editorial Fernández-Arce, San José, 1975.
- BAIRES, Yolanda. *Las transacciones inmobiliarias en el Valle Central y la expansión cafetalera en Costa Rica (1800-1850)*. Centro de Investigaciones Históricas, U.C.R. N°1, 1976.
- BARAHONA Melgar, Rafael Angel. *Los cabildos de Costa Rica 1502-1812*. Tesis de Licenciatura, U.C.R., 1974.
- BAUDELLOT, Christian y Roger Establet. *L'école capitaliste en France*. François Maspero, París, 1975.
- BLANCO Segura, Ricardo. 1884. *El Estado, la Iglesia y las Reformas Liberales*. Editorial Costa Rica, San José, 1984.
- BOURDIEU, Pierre (et. al.). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1975.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción de elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, Barcelona, 1977.
- BRAMELD, Theodore. *La educación como poder*. Editorial F. Trillas S.A., México, 1967.
- BRENES Castillo, María Eugenia. *Matina: bastión del contrabando en Costa Rica*. Tesis de Licenciatura en Historia, U.C.R., 1976.
- BURGESS, Paul. *Justo Rufino Barrios*. Editorial Universitaria de Guatemala, San José, 1972.
- CALDERON Hernández, Manuel. *Proteccionismo y librecambio en Costa Rica, 1888-1950*. Tesis de Licenciatura en Historia, Universidad de Costa Rica, 1976.
- CALVO Mora, Joaquín Bernardo (Comp.). *Apuntamientos geográficos, estadísticos e históricos*. Imprenta Nacional, San José, 1887.
- CARDOSO, Ciro F.S. y Héctor Pérez. *El concepto de clases sociales*. Editorial Nueva Década, San José, 1982.
- CARDOSO, Ciro F.S. y Héctor Pérez. *Historia económica de América Latina*. Tomos I y II, Editorial Crítica, Barcelona, 1979.
- CARDOSO, Ciro F.S. *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Editorial Grijalbo, Barcelona, 1980.
- CARDOSO, Ciro F.S. "La formación de la hacienda cafetalera en Costa Rica (siglo XIX)". En: *Estudios Sociales Centroamericanos*. N°6, San José, setiembre-diciembre, 1973.

- CARDOSO, Ciro F.S. *La historia como ciencia*. E.D.U.C.A., San José, 1975.
- CARDOSO, Ciro F.S. y Héctor Pérez. *Centroamérica y la economía occidental (1520-1930)*. Editorial Universidad de Costa Rica, San José, 1977.
- CARDOSO, Ciro F.S. y Héctor Pérez. *Los métodos de la historia*. Editorial Crítica, Barcelona, 1976.
- CARNOY, Martín. *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI Editores, México, 1977.
- CARRANZA Villalobos, Carlos Enrique. *El Partido Unión Católica y su importancia en la vida política de Costa Rica*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Políticas, U.C.R., 1982.
- CERDAS Cruz, Rodolfo. *Formación del Estado en Costa Rica*. Editorial Universidad de Costa Rica, San José, 1967.
- CERDAS Cruz, Rodolfo. *La crisis de la democracia liberal en Costa Rica*. Editorial Universitaria Centroamericana, San José, 1972.
- COMISION Nacional del Sesquicentenario de la Independencia de Centro América. *Actas del Ayuntamiento de Cartago, 1820-1823*. Imprenta Nacional, San José, 1972.
- CORDERO, José Abdulio. *El ser de la nacionalidad costarricense*. Editorial Universidad Estatal a Distancia, San José, 1980.
- CORTES Chacón, Rafael. *La Facultad de Educación en la Educación Pública Costarricense*. Universidad de Costa Rica: Departamento de Publicaciones, San José, 1972.
- CORTES, Rafael. "La educación primaria en Costa Rica" En: *La Universidad en el sistema educativo del país*. U.C.R., San José, 1966.
- COSTA Rica. Congreso. *Colección de leyes y decretos*. Imprenta Nacional, San José, 1824-1914.
- COSTA Rica, Congreso Constitucional. *Mauro Fernández Acuña, el hombre, el reformador, el parlamentario*. Presentado por Felipe Fernández Rivera, Imprenta Nacional, San José, 1984.
- COSTA Rica. Congreso. *Las leyes liberales. Una centuria de su promulgación*. Presentada por Felipe Fernández Rivera. Imprenta Nacional, San José, 1984.
- COSTA Rica. Poder Ejecutivo. *Mensajes presidenciales*. En: Carlos Meléndez Ch. (Compilador), tomo I, II y III. Academia de Historia y Geografía, San José, 1981.
- COSTA Rica, Secretaría de Instrucción Pública. *Memorias de instrucción pública*. Imprenta Nacional, San José, 1883-1914.
- COSTA Rica, Congreso. *Memorias de Hacienda*. Imprenta Nacional, San José, 1883-1914.

- COVER Jiménez, Edgar. *Esbozo histórico de la obra del Gobierno de don Tomás Guardia*. Universidad de Costa Rica, Tesis de Licenciatura en Historia, 1982.
- CRUZ Meza, Luis. "Biografía del Licenciado Don Mauro Fernández". En: *El Foro*. San José, 1905.
- C.S.U.C.A. *La posición de los grupos organizados y entidades colectivas frente al sistema educativo*. Publicado por el Proyecto RED/UNESCO, Guatemala, 1981.
- CHACON Trejos, Gonzalo. *Tradiciones costarricenses*. Trejos Hnos., San José, Tercera Edición, 1964.
- CHAVARRIA Arroyo, Dunia. *Segunda dictadura de don Tomás Guardia*. Tesis de Licenciatura en Historia, U.C.R., 1982.
- CHURNSIDE, Roger. *Formación de la fuerza laboral costarricense*. Editorial Costa Rica, San José, 1985.
- DE la Cruz, Vladimir. *Las luchas sociales en Costa Rica*. Editorial Costa Rica, San José, 1980.
- DYE, Thomas y Harmon, Zeigler. *The irony of democracy. An uncommon introduction to american politics*. Wadsworth Publishing Co. Inc., California, 1971.
- FACIO, Rodrigo. *Estudio sobre economía costarricense*. Editorial Costa Rica, San José, 1972.
- FALLAS Jiménez, Carmen y Ana Margarita Silva Hernández. *Surgimiento y desarrollo de la educación de la mujer en Costa Rica 1847-1886*. Tesis de Licenciatura en Historia, U.C.R., 1985.
- FALLAS, Marco Antonio. *La factoría del tabaco en Costa Rica*. Editorial Costa Rica, San José, 1972.
- FERNANDEZ Guardia, Ricardo (introducción, notas y selección de). *Costa Rica en el siglo XIX. Antología de Viajeros*. E.D.U.C.A., segunda edición, 1976.
- FERNANDEZ, León. *Historia de Costa Rica durante la dominación española 1502-1821*. Editorial Ginés Hernández, Madrid, 1889.
- FISCHEL Volio, Astrid. "La educación en el proceso de formación y consolidación del estado costarricense". En: *Las instituciones costarricenses del siglo XIX*. Editorial Costa Rica, San José, 1985.
- FONSECA, Elizabeth. *Costa Rica Colonial, la Tierra y el Hombre*. E.D.U.C.A., San José, 1983.
- FOURNIER, Gastón. *El Dr. Lorenzo Montúfar y el pensamiento liberal en Centroamérica*. Tesis de Licenciatura, U.C.R., 1970.
- FOX, David J. *The research process in education*. Holt, Rinehart and Winston Inc. New York, 1969.



- FURTADO, Celso. *La economía latinoamericana desde la conquista hasta la revolución cubana*. Siglo XXI, México, 1969.
- GAMBOA, Emma. *Educación en una sociedad libre*. Editorial Costa Rica, San José, 1978.
- GAMBOA, Emma. "Evolución de la educación primaria en Costa Rica". En: Jorge Arce Centeno. *Fundamentos históricos y filosóficos de la educación*. Antología. U.C.R., San José, 1970.
- GERTEL, Héctor. *Economic fluctuations. The state and educational reform movements: the case of Costa Rica, 1850-1900*. Stanford University: Ph. D. Dissertation, 1981.
- GONZALEZ Flores, Luis Felipe. *Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica*. Editorial Costa Rica, San José, 1976.
- GONZALEZ Flores, Luis Felipe. *Historia del desarrollo de la instrucción pública en Costa Rica*. Tomos I y II. Ministerio de Educación Pública, San José, 1961.
- GONZALEZ Flores, Luis Felipe. *La casa de enseñanza de Santo Tomás*. Imprenta Nacional, San José, 1914.
- GONZALEZ García, Yamileth. *Continuidad y cambio en la historia agraria*. Disertación presentada para la obtención del grado de Doctor en Ciencias Históricas, Louvain-La-Neuve, Francia, 1983.
- GONZALEZ García, Yamileth. *La segunda administración del Dr. José María Castro Madriz*. Tesis de Licenciatura en Historia, U.C.R., San José, 1971.
- GONZALEZ Murillo, Olger. *Análisis histórico de la evolución burocrática en las distintas carteras gubernamentales de Costa Rica, con énfasis en los sectores de Instrucción Pública y Guerra (militar). 1871-1919*. U.C.R., Tesis de Licenciatura en Historia, 1980.
- GONZALEZ Orellana, Carlos. *Historia de la educación en Guatemala*. Editorial Universitaria, Guatemala, 1980.
- GONZALEZ Salas, Marta Eugenia. *La realidad del sistema formal de la educación de adultos en Costa Rica*. Tesis de Licenciatura en Trabajo Social, U.C.R., San José, 1975.
- GONZALEZ Víquez, Cleto. *El sufragio en Costa Rica ante la historia y la legislación*. Editorial Costa Rica, San José, 1978.
- GONZALEZ Víquez, Cleto. *Capítulo de un libro sobre: Historia financiera de Costa Rica*. Editorial Costa Rica, San José, 1965.
- GONZALEZ Villalobos, Luis Paulino. *La Universidad de Santo Tomás. Un estudio introductorio*. Tesis de Licenciatura en Historia, U.C.R., 1972.
- GONZALEZ Víquez, Cleto. *Obras históricas*. Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, San José, 1973.

- GRACIARENA, Jorge. *Poder y clases sociales en el desarrollo de América Latina*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1975.
- GRAMSCI, Antonio. *Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. Siglo XXI Editores, 4a. edición, México, 1978.
- GRAMSCI, Antonio et al. *Gramsci y las ciencias sociales. Cuadernos de Pasado y Presente*, Impresiones Schmidel, Buenos Aires, 1976.
- GRAMSCI, Antonio. *La formación de los intelectuales*. Editorial Grijalbo, México, 1967.
- GRAMSCI, Antonio. *Política y sociedad*. Ediciones 62 S.A., Barcelona, 1977.
- GUDMUNSON, Lowell. *Costa Rica before coffee*. Minnesota University, Ph.D. Dissertation. 1982.
- GUDMUNSON, Lowell. *Hacendados, políticos y precaristas: la ganadería y el latifundismo guanacasteco 1800-1950*. Editorial Costa Rica, San José, 1983.
- GUDMUNSON, Lowell. "La expropiación de los bienes de las obras pías en Costa Rica. Un capítulo en la consolidación económica de una élite nacional". En: *Revista de Historia*. Escuela de Historia, Universidad Nacional, Año IV, N°7, Heredia, 1978.
- GUTIERREZ Pérez, Francisco. *Educación como praxis política*. Editorial Nueva Década, San José, 1982.
- HALL, Carolyn. *El café y el desarrollo histórico-geográfico de Costa Rica*. Editorial Costa Rica, San José, 1978.
- HALPERIN Donghi, Tulio. *Historia contemporánea de América Latina*. Alianza Editorial, Madrid, 1970.
- HERNANDEZ Marín, Braulio. *La enseñanza primaria en Costa Rica*. Universidad de Costa Rica: tesis de Licenciatura en Historia, 1982.
- HINESTROSA, Fernando et. al. *Educación y sociedad*. Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 1985.
- JINESTA, Ricardo y Carlos Jinesta. *La instrucción pública en Costa Rica*. Imprenta Falcó y Borrásé, San José, 1921.
- KAPLAN, Marcos. *El Estado en el desarrollo y la integración de América Latina*. Monte Avila Editores, Caracas, 1969.
- KARNES, Thomas. *Los fracasos de la unión*. I.C.A.P. San José, 1982.
- LASCARIS, Constantino. *El costarricense*. E.D.U.C.A., San José, 1975.
- LASCARIS, Constantino. *Historia de las ideas en Centroamérica*. E.D.U.C.A., San José, 1970.
- LASKI, Harold J. *El liberalismo europeo*. Fondo de Cultura Económica. México, 1939.

- LEVITAS, Maurice. *Marxismo y sociología de la educación*. Siglo XXI Editores, Madrid, 1974.
- LIPPMAN, Walter. *La cité libre: the good society*. Librairie de Médicis, Paris, 1938.
- LIZANO, Isabel. *El liberalismo en Centroamérica y en Costa Rica. 1821-1870*. U.C.R., trabajo inédito, 1984.
- LOPEZ Mora, Alvaro. *Algunas consideraciones en torno a la utilización política del aparato educativo en Costa Rica*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Políticas, U.C.R., 1977.
- LORIA Quesada, Ana Ligia. *Segunda administración del Lic. Don Jesús Jiménez Zamora 1868-1870*. Tesis de Licenciatura en Historia, U.C.R., 1981.
- MACCIOCCHI, María Antonieta. *Gramsci y la revolución de occidente*. Siglo XXI Editores, México, 1975.
- MELENDEZ Chaverri, Carlos. *Costa Rica: tierra y poblamiento en la Colonia*. Editorial Costa Rica, San José, 1977.
- MELENDEZ Chaverri, Carlos. *Esquema histórico de la educación en Costa Rica*. En: ANDE, San José, 1967.
- MELENDEZ Chaverri, Carlos. *La ilustración en el Reino de Guatemala*. E.D.U.C.A., San José, 1973.
- MELENDEZ Chaverri, Carlos. *Trayectoria histórica del municipio costarricense*. I.F.A.M., edición mimeografiada, 1972.
- MIRANDA Camacho y Alvaro Vega. *Política educativa, reformismo y modernización capitalista en Costa Rica*. Tesis de Licenciatura en Sociología, Universidad Nacional, Heredia, 1984.
- MONGE Alfaro, Carlos. *Historia de Costa Rica*. Librería Trejos, San José, 1947.
- MONGE Alfaro, Carlos y Francisco Rivas Ríos. *La educación: fragua de nuestra democracia*. Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José, 1971.
- MONGE Alfaro, Carlos. *Universidad e historia*. Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes. San José, 1978.
- MORALES, Carlos. *El hombre que no quiso la guerra. Una revolución en el periodismo de Costa Rica*. Trejos Hnos., San José, 1981.
- MOSK, Sandford A. "The coffee economy of Guatemala, 1850-1918: development and signs of instability". En: *Interamerican economy affairs*. Vol. 9, N°3, 1955.
- MUÑOZ García, Ileana. *El discurso estatal y la educación: un análisis de sus contenidos y fundamentos ideológicos*. Avance de investigación, Tesis de Maestría en Historia, Trabajo inédito, 1986.
- MUÑOZ, Mercedes. *Visión general de las fuerzas armadas (1560-1914) -antecedentes-*. Avance de investigación, Maestría en Historia, trabajo inédito, U.C.R., 1985.

- MURILLO Jiménez, Hugo. *Tinoco y los Estados Unidos, génesis y caída de un régimen*. Editorial Universidad Estatal a Distancia, San José, 1981.
- OBREGON Loría, Rafael. *De nuestra historia patria: los primeros días de la independencia*. Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, San José, 1971.
- OBREGON Loría, Rafael. *Hechos militares y políticos*. Museo Histórico Cultural Juan Santamaría, Alajuela, 1981.
- OCONITRILLO García, Eduardo. *Los Tinoco (1917-1919)*. Editorial Costa Rica, San José, 1980.
- PACHECO, León. Mauro Fernández. Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, San José, 1972.
- PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Rousseau, Ferrière, Piaget, Freinet, Wallon, Ferrer, Neill, Rogers, Labrot, Oury, Vázquez, Freud, Mendel, Marx, Engels, Lenin, Makarenko, Blonskij, Gramsci, Althoussier, Bourdieu, Passeron, Baudélet, Establet, Suchodolski, Freire, Illich, Reimer. Editorial Laia, Barcelona, 1978.
- PERALTA, Hernán. *El Pacto de Concordia*. Imprenta Lehmann, San José, 1969.
- PEREZ, Humberto. *Educación y desarrollo*. Editorial Costa Rica, San José, 1981.
- PEREZ Zeledón, Pedro. *Dr. José María Castro*. Imprenta Nacional, San José, 1918.
- PORTELLI, Hugues. *Gramsci y el bloque histórico*. Editorial Siglo XXI, 4a. edición, México, 1977.
- POULANTZAS, Nicos; Oscar Oslak y otros. *El Estado*. U.C.A. Editores, San Salvador, 1979.
- POULANTZAS, Nicos. *Poder político y clases sociales en el Estado Capitalista*. Siglo XXI Editores, México, 1975.
- RODRIGUEZ Vega, Eugenio. *Apuntes para una sociología costarricense*. Editorial Universidad Estatal a Distancia, San José, 1979.
- RODRIGUEZ Vega, Eugenio. *Biografía de Costa Rica*. Editorial Costa Rica, San José, 1980.
- ROMERO Pérez, Jorge Enrique. *La quiebra del Estado Liberal Oligárquico y la descentralización administrativa de 1949*. Tesis de Maestría en Sociología, U.C.R., 1983.
- ROMERO Pérez, Jorge Enrique. *Partidos políticos, poder y derecho*. Eds. Syntagma, San José, 1979.
- ROSES, Carlos. *El ciclo del cacao en la economía nacional*. Tesis de Licenciatura en Historia, U.C.R., San José, 1977.
- RUGGIERO, Guido. *Historia del liberalismo europeo*. Ediciones Pegaso, Madrid, 1944.
- SAMPER, Mario. *Evolución de la estructura socio-ocupacional costarricense. Labradores, artesanos y jornaleros 1864-1935*. Tesis de Licenciatura en Historia, U.C.R., 1979.

- SELIGSON, Michell Allan. *El campesino y el capitalismo agrario de Costa Rica*. Editorial Costa Rica, San José, 1980.
- SMITH, Adam. *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Modern Library, New York, 1776-1937.
- SOLEY Güell, Tomás. *Historia económica y hacendaria de Costa Rica*. Editorial Universidad, tomos I y II, San José, 1947.
- SOLORZANO, Juan Carlos. *El comercio exterior de Costa Rica en la época colonial*. Tesis de Licenciatura en Historia, U.C.R., 1977.
- SOTO, José Alberto y Amalia Bernadini. *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. Editorial Universidad Estatal a Distancia, San José, 1984.
- STEGER, Hans-Albert. *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*. Fondo de Cultura Económica, México, 1974.
- STONE, Samuel. *La dinastía de los conquistadores, la crisis del poder en la Costa Rica contemporánea*. E.D.U.C.A., San José, 1975.
- THIEL, Bernardo Augusto. *Monografía de la población de Costa Rica en el siglo XIX*. Publicaciones del Ministerio de Economía y Hacienda, Dirección General de Estadísticas y Censos, San José, 1951.
- TORRES Rivas, Edelberto. *Crisis del poder en Centroamérica*. San José, 1981.
- TORRES Rivas, Edelberto. *Interpretación del desarrollo social centroamericano*. E.D.U.C.A., San José, 1981.
- TOVAR, Rómulo. *Don Mauro Fernández y el problema escolar costarricense*. Imprenta Alsina, San José, 1913.
- UMAÑA, Miguel. *Militares y civiles en Costa Rica*. Universidad de Costa Rica, Tesis de Licenciatura en Historia, 1978.
- URCUYO, Constantino. *Les forces de sécurité publique et politique au Costa Rica: 1960-1978*. Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas, Universidad de París, 1981.
- VASCONI, Tomás. "Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina". En: *La educación burguesa*. Editorial Nueva Imagen, México, 1977.
- VASCONI, Tomás (et. al.). *La educación burguesa*. Editorial Nueva Imagen, México, 1977.
- VEGA Carballo, José Luis. *Hacia una interpretación del desarrollo costarricense: ensayo sociológico*. Editorial Porvenir, San José, 1983.
- VEGA Carballo, José Luis. *Poder Político y democracia en Costa Rica*. Editorial Porvenir S.A., San José, 1982.
- VILAR, Pierre. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Editorial Grijalbo, Barcelona, 1980.



- VILLALOBOS Vega, Bernardo. *Bancos emisores y bancos hipotecarios en Costa Rica 1850-1910*. Editorial Costa Rica, San José, 1981.
- WAGNER, Moritz y Carl Scherzer. *La República de Costa Rica en la América Central*. Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes. San José, 1974.
- WEINBERG, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Kapelusz/U.N.E.S.C.O./C.E.P.A.L./P.N.U.D., Buenos Aires, 1984.
- WHEELOCK, Román Jaime. *Hacia la independencia nacional por la revolución*. La Universidad Beligerante. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, 1983.
- ZELAYA, Chester. *Rafael Francisco Osejo*. Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, San José, 1973.
- ZELEDON, Marco Tulio (Comp.). *"Digesto Constitucional de Costa Rica"*, Edición Colegio de Abogados, San José, 1946.

#### P E R I O D I C O S

- El Anunciador Costarricense*. (Imprenta Lines) San José, años: 1887, 1888, 1889, 1890.
- El Canal de Centroamérica*. (Imprenta de la Paz), San José, año: 1889.
- El Comercio*. San José, años: 1887-1888.
- El Mensajero*. (Imprenta Nacional), San José, años: 1881, 1882.
- El Republicano*. (Imprenta La Prensa Libre), San José, años: 1889-1890.
- El Seminario*. (Imprenta de la Paz), San José, año: 1889.
- La Gaceta Oficial*. (Imprenta Nacional), San José, años: 1869, 1882, 1884, 1886, 1887, 1888, 1889, 1890.
- La República*. (Imprenta Comercial), San José, años: 1888, 1889.
- La Unión Liberal*. (Imprenta La Unión Liberal), San José, año: 1889.
- Otro Diario*. (Imprenta de la Paz), San José, años: 1885, 1886.

#### R E V I S T A S

- El Maestro*. San José, años 1885, 1886, 1887, 1888, 1889.
- La Enseñanza*. San José, años: 1873, 1874, 1875, 1876, 1877, 1878.

## CAUSA PRINCIPAL DE LAS DEFICIENCIAS IDIOMATICAS EN LA ESCUELA COSTARRICENSE

Rolando Zamora González  
MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA

### REFERENCIA:

La investigación trata de demostrar que las pruebas de español aplicadas por los docentes dan como resultado lógico una impericia en el dominio de habilidades y destrezas básicas del idioma castellano. Esas pruebas miden teoría del idioma y en muy baja escala la lectura y la expresión escrita. Por tanto, las deficiencias en estos dos campos tienen una causa: no evaluación, lo que a su vez denuncian la no enseñanza.

### OBJETIVOS:

1. Reunir pruebas de español aplicadas en los dos últimos años (1985 y 1986) en todos los grados: desde primero a sexto.
2. Comprobar el predominio de las áreas en el contenido de la evaluación.
3. Inferir la congruencia o incongruencia de las pruebas con la norma oficial.

### METODOLOGIA:

Los docentes, generalmente son muy recelosos de prestar las pruebas que van a aplicar. Por eso se solicitan pruebas que ya habían sido aplicadas.

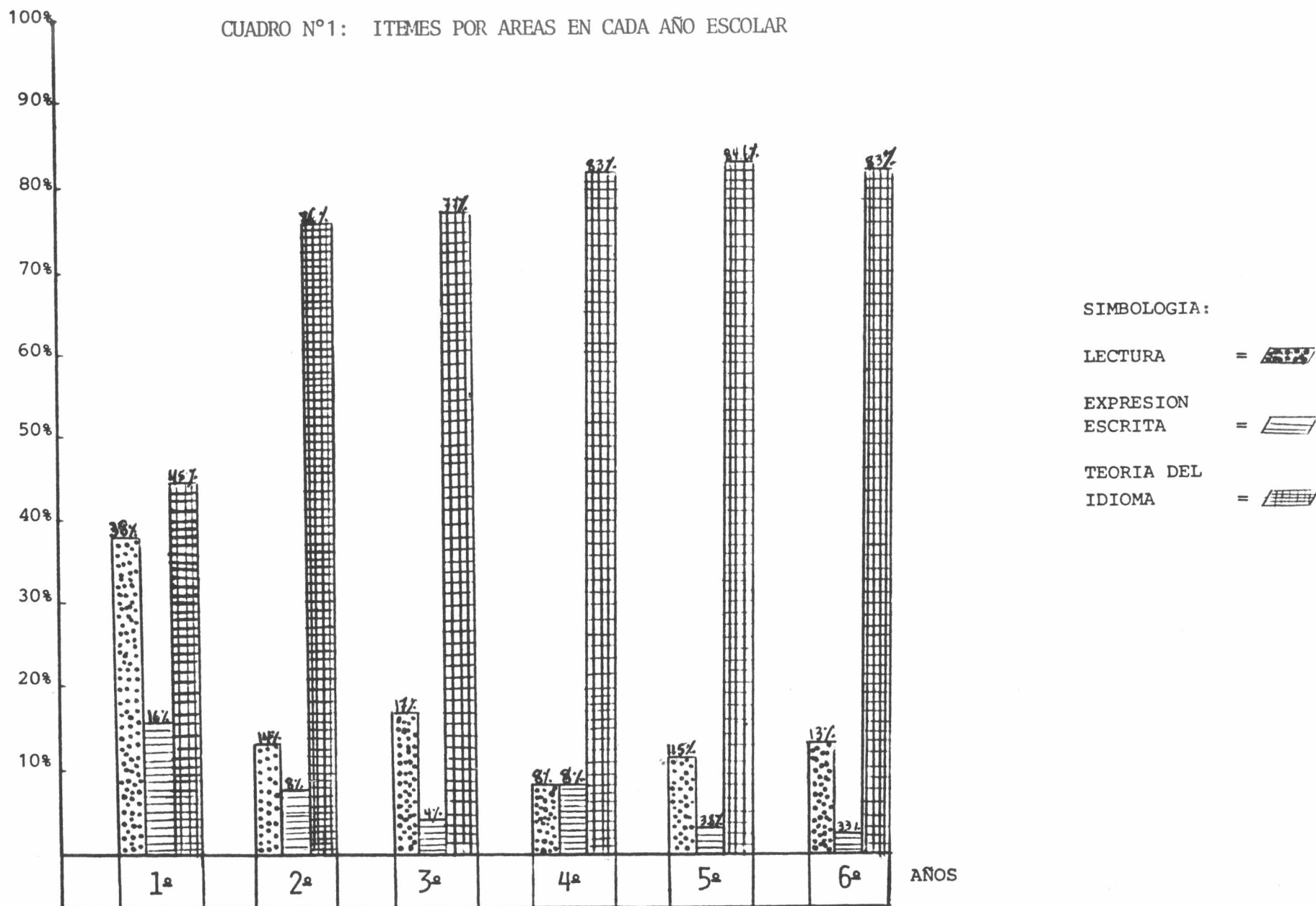
Para recogerlas se emplearon dos medios: los asesores regionales de español y treinta estudiantes del curso de "Técnicas de Enseñanza del español" del C.I.D.E., (Universidad Nacional). De esa forma se pudo obtener una cantidad aceptable de todas las direcciones regionales de todo el país, aunque no en cantidades iguales. La muestra, por tanto, es al azar.

### ANALISIS CUANTITATIVO:

Para el análisis de datos se optó por un análisis de contenido; es decir, se tomó el contenido de cada prueba y se fue ubicando en el área más afín. Así, los ítemes de lectura globalmente considerada se ubicaron en el área de *lectura*; los que giraban alrededor de la escritura se ubicaron en el área de *expresión escrita*; los que pedían información sobre aspectos del idioma se ubicaron en el área de *teoría del idioma*.

El análisis realizado se visualiza en el siguiente cuadro:

CUADRO N°1: ÍTEMES POR AREAS EN CADA AÑO ESCOLAR

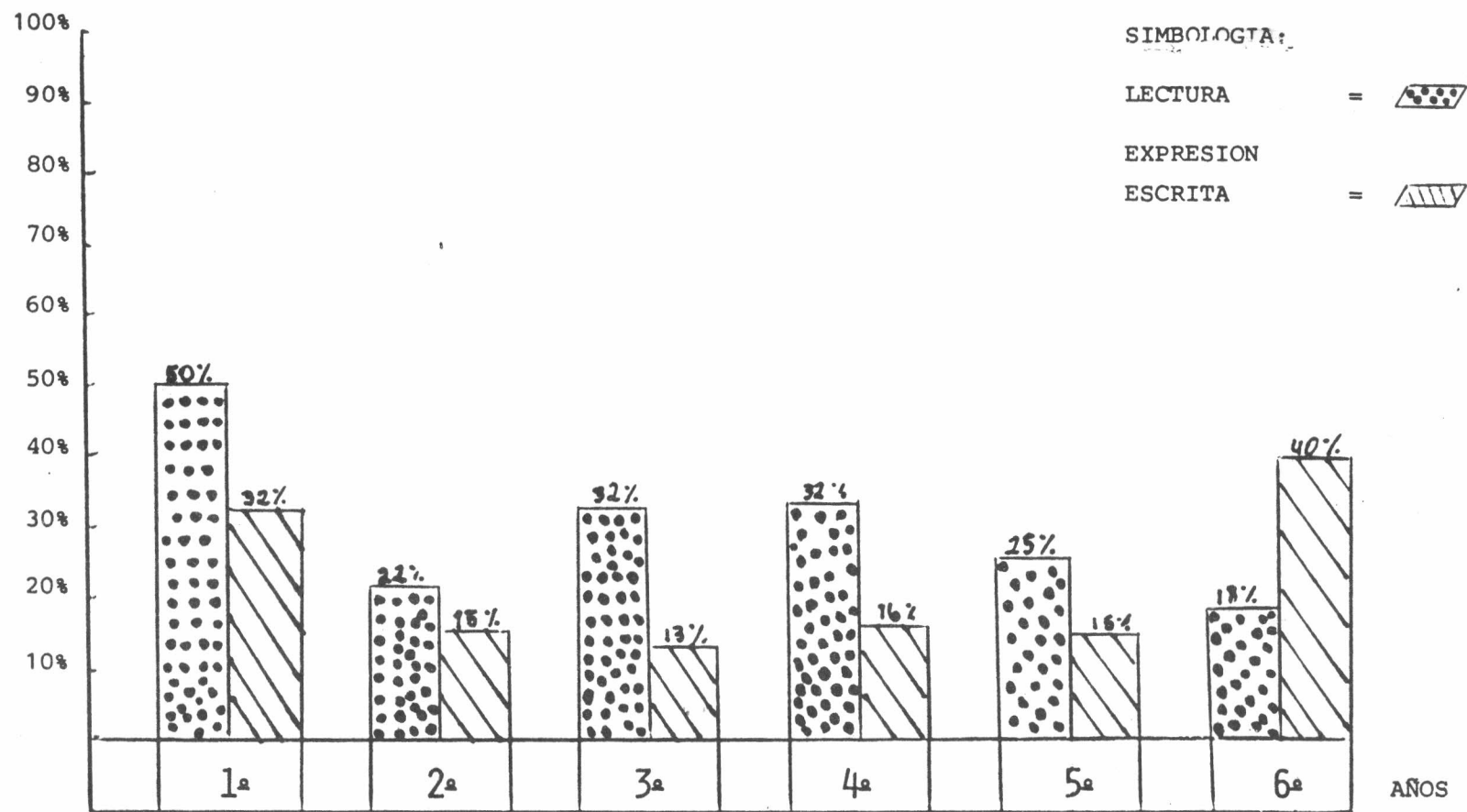


Queda claro que a partir de segundo grado los docentes se ocupan primordialmente de evaluar la teoría del idioma; esto significa que el uso práctico del idioma no es objeto de evaluación, los porcentajes de ítemes es ínfimo.

Es notorio que en el primer grado de la escuela los aspectos teóricos también ocupan el porcentaje más elevado; le sigue la lectura y finalmente la expresión escrita queda casi descartada.

El contenido también se analiza en un proceso comparativo entre el puntaje asignado a la lectura y a la expresión escrita; es decir, se trata de comprobar el peso que el docente le asigna a cada una de las áreas. El cuadro siguiente visualiza esta comparación.

CUADRO N°2: PUNTAJES DISPUTADOS SEGUN AREAS Y AÑOS



bmar\*\*

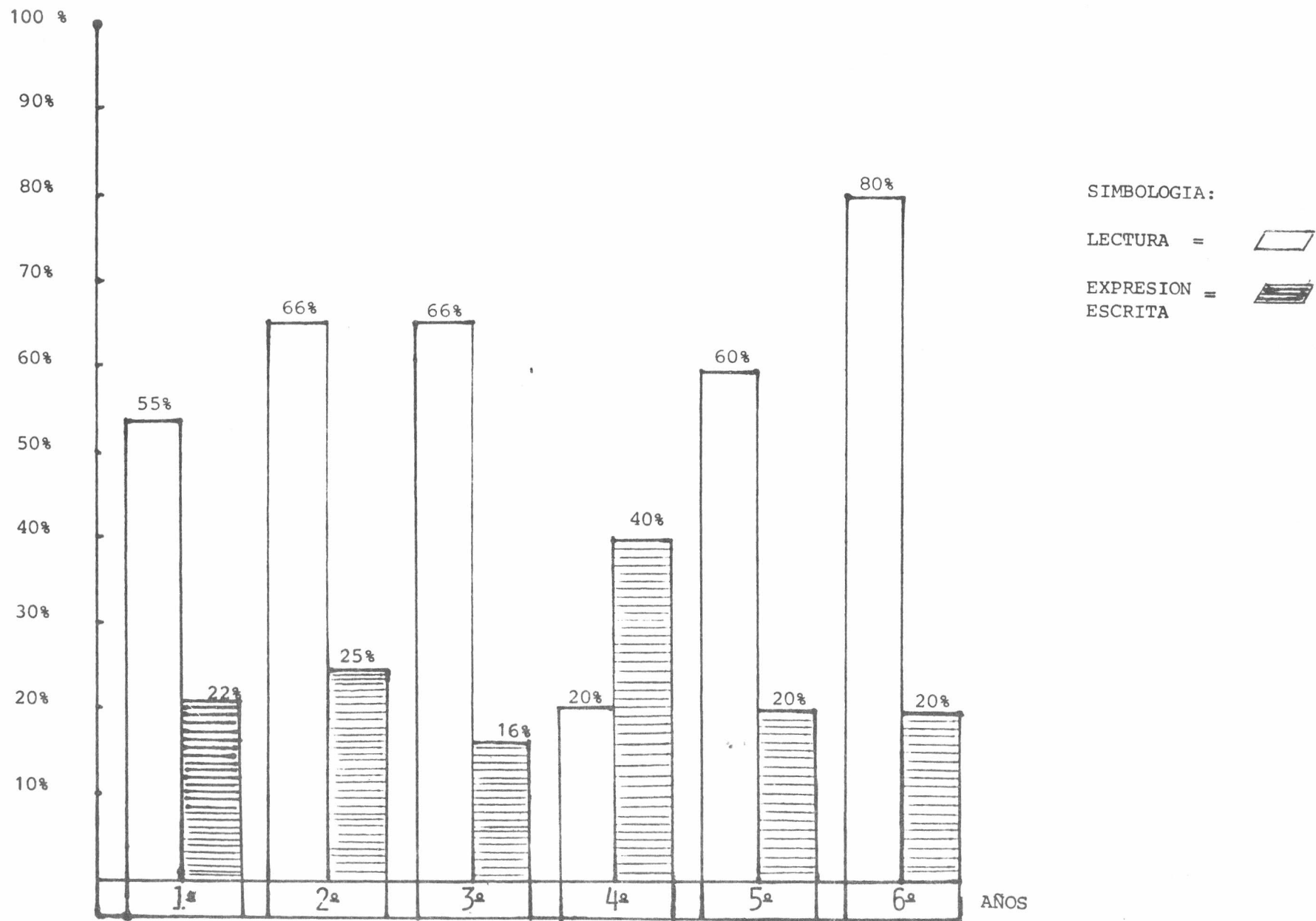
Lic. Rolando Zamora González



Como puede notarse en todos los grados, excepto en sexto, la *lectura* posee mayor puntaje que la *expresión escrita*. Esto es congruente con el cuadro anterior. Nótese que la congruencia es interesante porque se trata del valor o de la importancia que se le otorga a la habilidad. No es que por el hecho de que haya más ítemes se tenga mayor puntaje; se trata del puntaje que tenga cada área en cada prueba. Es decir, este cuadro refleja que saber escribir bien es lo menos importante para los docentes, puesto que los puntajes asignados son inferiores a los de lectura.

La valoración anterior parece corroborarse al analizar el siguiente cuadro comparativo entre las pruebas que contienen al menos un ítem en cada área:

CUADRO N°3: PRUEBAS CON AL MENOS UN ÍTEM DE LECTURA O DE EXPRESION ESCRITA EN CADA AÑO



Lic. Rolando Zamora González

Puede percibirse, por tanto, que de las pruebas analizadas, la lectura ocupa la atención del evaluador (docente), excepto en el cuarto año, en donde se rompe la norma.

El sexto año refleja una aparente incongruencia con el dato del cuadro anterior. No obstante, recuérdese que en el cuadro anterior se trataba de puntos asignados; de modo que puede cumplirse lo que se dijo: un sólo ítem de expresión escrita (una redacción, por ejemplo) puede tener asignado un mayor puntaje que varios de lectura.

#### ANÁLISIS CUALITATIVO:

Es útil comprobar la calidad de los ítemes. Ya se tiene comprobado que la lectura y la expresión escrita ocupan el lugar secundario en la enseñanza del lenguaje; se juzga por lo que se evalúa. El estado de relego se acentúa si se averigua la profundidad del interrogar.

En el área de *expresión escrita*, se percibe la generalización de una forma de provocarla: "hacer oraciones partiendo de una palabra dada"; este ítem se comprueba en los cuatro primeros años. En quinto año se pide una redacción con número fijo de párrafos; en sexto se pide la redacción de una invitación. Al no haberse fijado el criterio de valoración, la corrección se hará con base en criterios totalmente subjetivos; esto, como es obvio, conduce a una calificación arbitraria.

En el área de lectura, el fenómeno se muestra casi en la misma línea: poca profundidad. Es decir, la calidad de los ítemes no conduce al desarrollo de una verdadera habilidad lectora. En primero y segundo grados es típico el ítem de "ordenar palabras que la oración tenga sentido". En cuarto, quinto y sexto año se repite el ítem de "sacar la idea principal (central) de un párrafo". En todo el primer ciclo (1º, 2º, 3er. año), se recurre al dibujo para ilustrar el contenido de la oración; también se emplea en sexto año.

El uso del texto de lectura es empleado con cierta frecuencia para pedir otro tipo de conocimientos, por ejemplo: copiar, extraer hiatos, palabras acentuadas u ordenar alfabéticamente. Como se puede comprobar, ello no mide en ningún momento, una habilidad lectora.

Se se compara el concepto de expresión escrita y de lectura comprensiva fijado en los programas oficiales, se comprueba que los ítemes presentes en las pruebas analizadas no satisfacen esos conceptos.

#### CONCLUSIONES:

1. Los docentes de I y II ciclo, no evalúan el español respetando los programas oficiales; desde este punto de vista son responsables de las deficiencias idiomáticas de los estudiantes, puesto que se evalúa lo que se enseña; si se evalúa principalmente la teoría del idioma, se enseña principalmente teoría del idioma, irrespetando lo establecido.
2. La calidad de los ítemes de lectura y expresión escrita es de baja calidad. Además de ser pocos (lo cuantitativo en las pruebas) son poco formadores de hábitos intelectuales (lo cualitativo).

3. Es notorio lo paradójico de los hechos anteriores, en los tres primeros años. No es razonablemente concebible que esos años no sean dedicados al dominio de la lectura y la escritura (entiéndase expresión escrita).
4. Dadas las disposiciones oficiales de evaluar cuatro áreas básicas: expresión oral, expresión escrita, escucha y lectura (oral y silenciosa) queda al descubierto el desacato a disposiciones oficiales.
5. Se descubre la carencia de la supervisión curricular, pues las pruebas analizadas han servido para promover o aplazar estudiantes. La baja calidad de las pruebas permite inferir la ausencia de controles tanto técnicos como administrativos.

#### BIBLIOGRAFIA

- DE Quirós, Julio Bernaldo. *El lenguaje lecto escrito y sus problemas*. Editorial Panamericana, Buenos Aires, 1975.
- DOTLRENS, Robert, et. al. *Didáctica para la escuela primaria*. EUDEBA/UNESCO, Buenos Aires, 1973.
- MINISTERIO de Educación. *Reglamento de Evaluación y Promoción de la Educación General Básica y Diversificada Diurna y Nocturna*. Departamento de Publicaciones, San José, Costa Rica, 1980.
- MINISTERIO de Educación. *Programas de Español I y II ciclo*. Departamento de Publicaciones, San José, Costa Rica, 1977.
- ZAMORA González, Rolando. *Cómo enseñar castellano en I y II ciclos*. EUNED, San José, Costa Rica, 1981.

C R E A T I V I D A D



## LA APTITUD ACADEMICA COMO PREDICTORA DEL RAZONAMIENTO CIENTIFICO

M.Ed. Eddie A. Vargas Rodríguez  
UNIVERSIDAD NACIONAL

### INTRODUCCION:

Estudios que se realizaron en la Universidad Nacional sobre el bajo rendimiento que han presentado los alumnos en las materias del área de Ciencias Naturales, entre ellos los resultados de una prueba diagnóstica practicada en 1977 a estudiantes de primer ingreso a dicha Universidad, la que detectó que el nivel de razonamiento científico que habían desarrollado los estudiantes afectaba el rendimiento académico de los mismos, en materias como la Química. Esa situación problemática que se vivía dentro de la Universidad Nacional determinó los siguientes objetivos a la investigación:

- a. Calcular las diferentes correlaciones entre los puntos de los tests de Habilidad Numérica, Razonamiento Verbal y los de Aptitud Académica, con los punteos del test de Razonamiento Científico.
- b. Comparar las correlaciones obtenidas entre varones, mujeres y el grupo total.
- c. Determinar si las correlaciones obtenidas son estadísticamente significativas.
- d. Estimar cuál tipo de test o combinación de éstos tiene mayor predicción sobre el razonamiento científico.

### METODOLOGIA:

El problema en esta investigación planteó lo siguiente: ¿predice la aptitud académica de los estudiantes el razonamiento científico?

Para responder a ese problema se derivaron las siguientes interrogantes del problema general:

1. ¿Predice el Test de Habilidad Numérica el razonamiento científico de los estudiantes?
2. ¿Predice el Test de Razonamiento Verbal el razonamiento científico de los estudiantes?
3. ¿Predice el Índice de Aptitud Académica el razonamiento científico de los estudiantes?

Las interrogantes fueron contestadas al someter a prueba con una muestra de 52 alumnos de quinto año de bachillerato de un colegio privado de Guatemala, las siguientes hipótesis estadísticas a un nivel de significancia de  $p = 0.05$ .

Existe correlación estadísticamente significativa entre los punteos:

1. Del test de *Habilidad Numérica* y los punteos del Test de Razonamiento Científico obtenido por *todos* los estudiantes.
2. Del test de *Razonamiento Verbal* y los punteos del Test de Razonamiento Científico por *todos* los estudiantes.
3. Del Índice de *Aptitud Académica* y los punteos del Test de Razonamiento Científico obtenidos por *todos* los estudiantes.
4. Del test de *Razonamiento Verbal* y los punteos del Test de Razonamiento Científico obtenidos por los estudiantes *varones*.
5. Del test de *Habilidad Numérica* y los punteos del Test de Razonamiento Científico obtenidos por los estudiantes *varones*.
6. Del Índice de *Aptitud Académica* y los punteos del Test de Razonamiento Científico obtenidos por los estudiantes *varones*.
7. Del test de *Habilidad Numérica* y los punteos del Test de Razonamiento Científica obtenidos por las estudiantes *mujeres*.
8. Del test de *Razonamiento Verbal* y los punteos del Test de Razonamiento Científico obtenidos por las estudiantes *mujeres*.
9. Del Índice de *Aptitud Académica* y los punteos del Test de Razonamiento Científico obtenidos por las estudiantes *mujeres*.

Las variables que se utilizaron fueron las siguientes:

1. Variable independiente:
  - a. Aptitud académica: como la capacidad intelectual que se espera de un estudiante y se determina por la capacidad de razonamiento verbal y habilidad numérica (juntas dan el índice de aptitud académica).
  - b. Sexo: hombres y mujeres.
2. Variable dependiente:
  - a. Razonamiento científico: habilidad para comprender situaciones de su medio aplicando el método científico, de manera que pueda intuir, reflexionar y comprender diferentes situaciones y fenómenos naturales de manera clara y objetiva.

#### DISCUSION DE LOS RESULTADOS:

La investigación correlacionó los punteos de Habilidad Numérica, Razonamiento Verbal e Índice de Aptitud Académica con los punteos del Test de Razonamiento Científico, con el propósito de determinar el poder predictivo de los tres primeros punteos sobre el razonamiento de los estudiantes.

La investigación se realizó con una muestra de 52 alumnos de quinto año de bachillerato. A dicha muestra ya se le había aplicado el T.A.D. y luego se les aplicó el Test de Procesos Científicos, que midió la habilidad para razonar científicamente.

La hipótesis general de este estudio plantea que el índice de aptitud académica de los estudiantes predice la habilidad para razonar científicamente.

Para someterla a prueba se calcularon las correlaciones del momento-producto de Pearson, se obtuvo los coeficientes de significación de dichas correlaciones, con su correspondiente coeficiente de determinación.

Se concluyó que para estudiantes de quinto año de bachillerato en 1984 de la institución donde se realizó la investigación, el Test de Habilidad Numérica es el mayor predictor del razonamiento científico de los estudiantes varones, aunque los punteos del Índice de Aptitud Académica y los del Test de Razonamiento Verbal también lo fueron, pero en un grado menor. Se rechazó el hacer predicciones para las mujeres en ese mismo campo. No obstante para el grupo mixto, dichos punteos sí son predictores.

#### BIBLIOGRAFIA

ADAMS, G.S. *Medición y evaluación*. Madrid, Editorial Herder. 1971.

BUNGE, M. *Epistemología*. Barcelona, Editorial Ariel. 1981.

——— *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires, Ediciones Siglo XX. 1958.

CARIN, A. y Sund, R. *La enseñanza de la ciencia moderna*. Buenos Aires, Editorial Guadalupe. 1975.

CANTRILL, H. *The why of man's experience*. New York, Editorial Macmillan. 1968.

DIEPPA, J. *La medición de la aptitud y el aprovechamiento*. Puerto Rico, College Entrance Examination Board. 1971.

ESPINOSA, M. y Guevara, R. *Una investigación evaluativa sobre el curso Q-104 Química General II de la Universidad de Costa Rica en el trienio 1978-1979-1980*. (Trabajo que se expuso en el XIV Congreso Latinoamericano de Química). 1981.

ESQUIVEL, J.M.; Sánchez, V. y Fonseca, M. *Desarrollo y validación de una prueba para medir procesos científicos*. Heredia, Departamento de Química de la Universidad Nacional. (Informe de Investigación). 1983.

GOOD, C. (Ed.). *Dictionary of education*. New York. Mac Graw-Hill Book.

GONZALEZ, C.V. *Predicción de rendimiento académico a partir del razonamiento verbal y habilidad numérica del T.A.D.* Guatemala. Universidad del Valle. (Tesis para optar al grado de Maestría en Medición, Evaluación e Investigación). 1974.

- HERNANDEZ, Bessy et al. *Relación entre el índice de aptitud académica y las calificaciones finales de los estudiantes de primer ciclo de medicina en una muestra de asignaturas*. Guatemala, Universidad del Valle. (Tesis de Graduación para optar al grado de Maestría en Medición, Evaluación e Investigación). 1983.
- IUNGE de Baessa, Yetilú et al. *Habilidad verbal y numérica como predictores del rendimiento académico*. Guatemala, Universidad del Valle. (Tesis de Graduación para optar al grado de Maestría en Medición, Evaluación e Investigación). 1982.
- HENELLER, G. *La ciencia en cuanto esfuerzo humano*. México, Noema Editores. 1981.
- NERICI, I. *Metodología de la enseñanza*. México, Editorial Kapelusz. 1980.
- MENDEZ, Z. et al. *Desarrollo del pensamiento formal en estudiantes de enseñanza secundaria en el área metropolitana de San José*. San José, Editorial UNED. 1983.
- PAREDES, S. *El Kuder y el T.A.D. como predictores del rendimiento en asignaturas universitarias*. Guatemala, Universidad del Valle. (Tesis para optar al grado de Maestría en Medición, Evaluación e Investigación). 1976.
- PIAGET, J. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Editorial Psiques.
- \_\_\_\_\_ *El mecanismo del desarrollo mental*. Edición preparada por Juan A. del Val. Madrid, Editora Nacional. 1979.
- REYNOLDS, D. *Relación entre las aptitudes, intereses, y rendimiento en asignaturas universitarias*. Guatemala, Universidad del Valle. (Tesis para optar al grado de Maestría en Medición, Evaluación e Investigación). 1979.
- RUIZ, R. y Sánchez, V. "Una experiencia en la enseñanza de la química practicada en la Universidad Nacional". *Educación*. (Costa Rica); 3, 1, 65-67. 1979.
- RUIZ, R. *Diseño experimental*. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. (Informe de Investigación). 1982.
- SANTANA, A. *Habilidad numérica y matemática básica como predictores del rendimiento en estadística*. Guatemala, Universidad del Valle. (Tesis de graduación para optar al grado de Maestría en Medición, Evaluación e Investigación). 1976.
- SUPER, D. *La medida de la aptitud profesional*. Madrid, Capesa. 1966.
- TEJADA, E. *Validez predictiva de las pruebas de habilidad verbal y habilidad matemática*. Guatemala, Universidad del Valle. (Tesis de graduación para optar al grado de Licenciada en Psicología). 1976.
- THAN, R.J. *Predicción del rendimiento universitario a partir del promedio de calificaciones del ciclo vocacional y de los punteos de habilidad verbal y matemática*. Guatemala, Universidad del Valle. (Tesis de graduación para optar al grado de Maestría en Medición, Evaluación e Investigación).

- THORNDIKE, R. y Hagen, E. *Test y técnicas de medición en psicología y educación*. México, Editorial Trillas. 1973.
- TROXEL, V. Comparison of achievement of students in High School Courses. *Journal of chemical education*. 47, 49-81. 1970.
- UGALDE, J. *La enseñanza de las ciencias en la educación general básica*. San José, Costa Rica. Dirección de Publicaciones del Ministerio de Educación Pública. 1974.
- VESSEL, M. *Las ciencias en la escuela primaria*. Traducción de Flora Stono. Buenos Aires. Editorial Troquel. 1968.
- WARREN, H. (Ed.). *Diccionario de Psicología*. México, Fondo de Cultura. 1968.
- WESMAN, A. ¿What is aptitude? (The Psychological Corporation). *Test Service Bulletin*. N°36. August 1958.
- ZELAYA, Ramón et al. *Relación entre el rendimiento de las asignaturas técnicas y algunas aptitudes e intereses en estudiantes de institutos técnico-vocacionales*. Guatemala, Universidad del Valle. (Tesis de graduación para optar al grado de Maestría en Medición, Evaluación e Investigación). 1979.



## ALGUNAS DIFERENCIAS ACERCA DEL PENSAR CREATIVAMENTE SEGUN TIPOS DE EDUCACION EN COSTA RICA

Lic. Rocío Céspedes Rodríguez

Lic. Marielos Cruz

Lic. Marielos Alpízar

UNIVERSIDAD NACIONAL

### RESUMEN:

La creatividad es un elemento básico para la formación integral del estudiante. En Costa Rica no hay un instrumento creado desde la perspectiva costarricense para medir específicamente la creatividad en nuestro educando. Urge crear ese instrumento.

Quienes estamos de algún modo comprometidos con Pedagogía de la Comunicación(\*) hemos hecho esfuerzos por llevar a cabo la tarea de construir un instrumento costarricense que mida la creatividad en el estudiante costarricense. El presente trabajo es parte de un conjunto de investigaciones que pretenden lograr el objetivo citado anteriormente. Concretamente corresponde este trabajo a la segunda etapa.

Los objetivos a los que apunta este trabajo son:

1. Aportar un elemento técnico para la construcción de un instrumento que sirva para medir la creatividad en el estudiante costarricense. Tal elemento consiste en un baremo por tipo de educación en Costa Rica (académica, técnico-agropecuaria, técnico-vocacional y educación que pone énfasis en expresión creadora).
2. Determinar algunas diferencias cuantitativas y cualitativas entre los resultados obtenidos de esos baremos, para plantear algunas hipótesis que sirvan de referencia a una etapa posterior de trabajo.

Una vez contruidos los baremos por tipo de educación, se evidenciaron situaciones muy interesantes que nos llamó la atención por la gran diferencia que presentaban, tal es el caso de que los puntajes obtenidos por la educación que pone énfasis en expresión creadora, fueran los más bajos, contraponiéndose a los puntajes de por ejemplo la educación técnico-agropecuaria, donde uno de los puntajes mínimos supera tres actividades del anterior tipo de educación.

El puntaje promedio obtenido por la educación agropecuaria es el más alto y el de la que da énfasis a expresión creadora es el más bajo. La misma situación se presentó en la actividad en que se midió la capacidad de observación y el sentido de utilidad.

Esos y otros detalles nos llevaron a pensar en profundizar un poco más en la problemática de los jóvenes de ambos tipos de educación y poder plantear las hipótesis en el sentido más amplio, o sea, no meramente técnico. Para esto, se diseñó un cuestionario que sería pasado a esos estudiantes, a fin de recoger información

---

\* Pedagogía que promueve el Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (I.L.P.E.C.). Carrera creada en la Universidad Nacional en 1976.

sobre la situación económica, social y cultural de ellos, así como la percepción de la metodología empleada por sus profesores respectivos.

#### PRINCIPALES CONCLUSIONES:

1. Respecto de la condición económica de los participantes en este estudio, los de la educación agropecuaria pertenecen a hogares cuyo ingreso económico mensual no supera los cinco mil colones. En la educación con énfasis en expresión creadora, el 100% dice que los ingresos a sus hogares supera ampliamente los cinco mil colones.
2. Los jóvenes de la educación agropecuaria pertenecen a hogares de pequeños agricultores o peones de finca (96%). Los de la expresión creadora, el 100% son hijos de comerciantes independientes (empresarios) o de profesionales (médicos, arquitectos, agrónomos, etc.).
3. El 79% de los estudiantes de la educación que pone énfasis en expresión creadora, dice preferir las asignaturas académicas (matemática, ciencias generales, biología, etc.) y el 21% prefiere las especiales (teatro, música, danza, etc.). En la educación agropecuaria, el 69% dice preferir asignaturas propias de este tipo de educación, el 31% se inclina por las académicas.
4. En el centro educativo que pone énfasis en expresión creadora, el 18% dice que seguirá una carrera relacionada con las artes expresivas, en la educación agropecuaria; en el 94% que seguirá de alguna manera incorporados a la agricultura, sea porque seguirá una carrera relacionada con aquélla, o bien porque se dedicarán a cultivar la tierra con sus familias.
5. La educación académica obtuvo los mejores resultados en aquellas actividades de la batería que midieron especialmente el grado de imaginación.
6. Hay diferencias cuantitativas importantes entre los resultados obtenidos por la educación que pone énfasis en la expresión creadora y los otros tipos de educación, como por ejemplo la Técnico-Agropecuaria, pues contrario a lo que suponía debió ocurrir, la que pone énfasis en expresión creadora, en el 75% de las actividades y en el resultado total, fue la que obtuvo los puntajes más bajos. Lo mismo ocurrió en el promedio por actividades.

Puede notarse que las conclusiones obtenidas por los resultados anteriores llaman la atención, de manera que nos motivó para llevar a cabo una observación más detallada acerca de la realidad de los estudiantes de estos centros educativos. Visitamos los centros, entrevistamos a los jóvenes y llevamos a cabo la encuesta que se citó.

#### INTRODUCCION:

En Costa Rica, no hay un instrumento que mida especialmente la creatividad del estudiante, por lo que deben utilizarse los de otros países, cuya realidad no es la nuestra.

Es urgente crear, desde la perspectiva costarricense, el instrumento apto para el docente costarricense.

Las metodologías que hoy se practican en el proceso educativo costarricense (y en la mayoría de los países del mundo) dan mucha importancia a la creatividad, por tanto, ésta debe fortalecerse en lo posible para el desarrollo óptimo del individuo y del proceso mismo.

Se ha cuestionado la creatividad del estudiante costarricense; para contar con información objetiva y aportar nuevos datos, que permitan continuar estudios al respecto, los compañeros Licenciados Miguel Mendoza Martínez y Marcial Moya Chaves, llevaron a cabo un estudio entre los estudiantes que acababan de cursar el noveno año de la Educación General Básica (E.G.B.). Para ello, se seleccionó una muestra de los Colegios del país (17) y un total de 595 estudiantes, a los que se les pasó una batería del test de E. Paul Torrence *Pensar creativamente con palabras y con dibujos*.

Los autores de este trabajo, diseñaron un baremo para los estudiantes de la E.G.B. de Costa Rica (Mendoza Martínez, Miguel y Moya Chaves, Marcial. *Adaptación del test "Pensar creativamente con palabras y con dibujos de E. Paul Torrence" para estudiantes de ambos sexos de novenos años de E.G.B. de Costa Rica*. Heredia, 1983, pág. 65).

A partir de esa tabla general, diseñamos un baremos para cuatro de los tipos de educación que se imparten en Costa Rica, a saber: Educación Académica, Educación Técnico-Agropecuaria, Educación Técnico-Vocacional y Educación con Énfasis en Expresión Creadora.

El propósito de este trabajo fue discriminar la información general para ubicar los resultados y luego hacer algunas comparaciones que, finalmente nos permitieran formular algunas hipótesis que permitan un análisis posterior del problema (no un análisis meramente técnico).

Los objetivos planteados fueron:

GENERAL: Construir un baremo para cada tipo de educación existente en Costa Rica, a saber: Académica, Técnico-agropecuaria, Técnico-vocacional y con énfasis en expresión creadora, con el fin de aportar un elemento para la construcción de un instrumento técnico que mida la creatividad en el estudiante costarricense.

ESPECIFICOS:

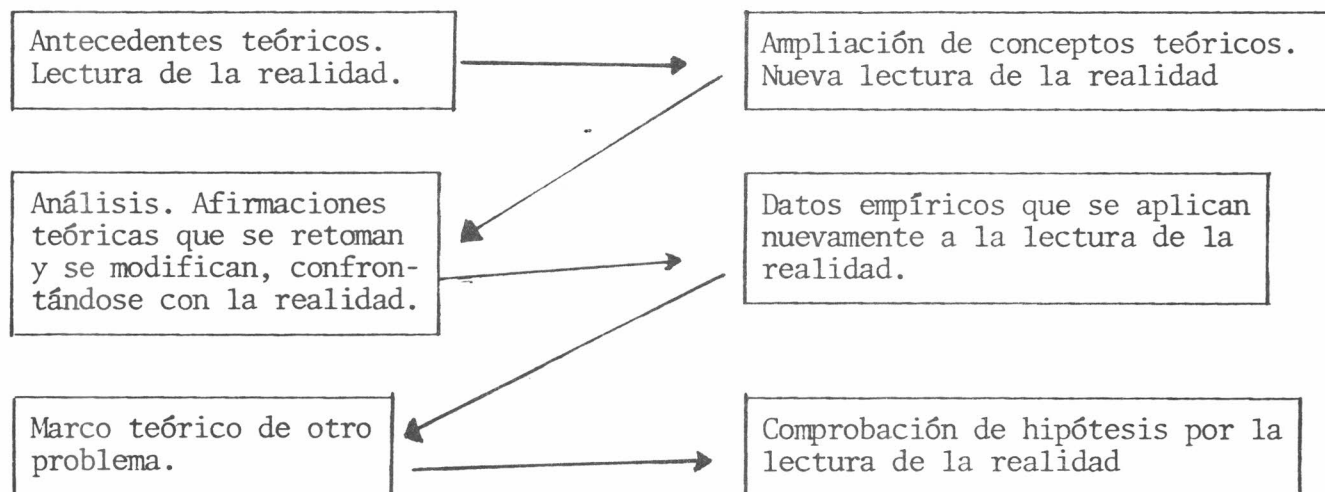
1. Establecer algunas diferencias cuantitativas y cualitativas por actividades, existentes entre los resultados obtenidos en los baremos para cada tipo de educación respecto a los otros tres tipos.
2. Determinar algunas diferencias cualitativas existentes entre esos resultados para enunciar algunas hipótesis (al menos cuatro) respecto a esas diferencias.
3. Plantear por escrito al menos cuatro hipótesis que sirvan de referencia a una tercera etapa de trabajo.

## MATERIALES Y METODOS:

Los materiales utilizados para este trabajo fueron, en primer lugar, las pruebas realizadas por los estudiantes de los colegios seleccionados por los compañeros Mendoza M. y Moya Ch. Se confeccionaron dos cuestionarios para recoger información de la situación socioeconómica de esos jóvenes (en un 96% fueron encuestados los mismos que respondieron la batería del test de Torrence un año antes). Se pasó un cuestionario más para recabar información sobre la metodología usada por los docentes en algunos Colegios (dados los resultados opuestos entre la educación Técnico-agropecuaria y la que pone énfasis en expresión creadora, se seleccionaron esos colegios). También se llevaron a cabo entrevistas con los autores del trabajo anterior al nuestro, así como a los estudiantes de las instituciones escogidas, sin dejar por fuera a los docentes de esos colegios.

El procedimiento metodológico que se usó, responde en esencia al planteado por *Pedagogía de la comunicación*, carrera que inspira nuestras actividades y en general nuestro trabajo. El procedimiento que se usó se dividió en tres etapas (división formal). Cada etapa se caracteriza por el énfasis del aspecto empírico, teórico o práctico. Siempre dándose la interdependencia entre antecedentes teóricos y la lectura de la realidad, la que siempre sería el marco de referencia a un nuevo problema, de manera que permitiera pasar de un conocimiento abstracto a uno concreto, de lo inmediato a lo mediato, de la forma al contenido.

La aplicación del método puede esquematizarse de la forma siguiente:



I etapa: Revisión del trabajo de Mendoza M. y Moya Ch., con investigación bibliográfica.

II etapa: Reanálisis de datos y recolección de nuevos datos.

III etapa: Resumen y exposición.

## DISCUSION:

CUADRO N°9: PUNTAJE MAXIMO POR ACTIVIDADES Y POR TIPO DE EDUCACION

TIPO DE EDUCACION / ACTIVIDAD	A (ACADEMICA)	B (TEC-AGR.)	C (TEC.-VOC.)	D (EXP.-CREAD)
Activ. N°1	29	32	25	19
Activ. N°2	51	21	24	25
Activ. N°3	30	27	33	21
Activ. N°4	94	82	60	64
Activ. N°5	117	78	103	79
TOTAL	258	205	203	150
$\bar{X}$	120.24	151.31	118.48	89.95

CUADRO N°10: PUNTAJES MINIMOS POR ACTIVIDAD Y POR TIPO DE EDUCACION

TIPO DE EDUCACION / ACTIVIDAD	A	B	C	D
Activ. N°1	0	9	5	2
Activ. N°2	0	4	0	0
Activ. N°3	0	0	0	0
Activ. N°4	0	30	11	11
Activ. N°5	0	0	0	0

A: Académica

C: Técnico-vocacional

B: Técnico-agropecuaria

D: Énfasis en Exp. Creadora



La actividad N°1 midió observación y sentido de utilidad.  
 La actividad N°2 midió discriminación.  
 La actividad N°3 midió capacidad de relación.  
 La actividad N°4 midió relación y expresión.  
 La actividad N°5 midió novedad y expresión.

Una de las observaciones más importantes que permitió la etapa de construcción de los baremos fue la de que la educación que pone énfasis en expresión creadora, obtuvo los resultados más bajos. Ello nos llamó especialmente la atención, por lo que procedimos a determinar algunos aspectos que consideramos importantes, para que de alguna forma nos respondieran al problema. Era necesario contar con un grupo de comparación y para ello escogimos al de educación técnico-agropecuaria, dado que los puntajes obtenidos por este tipo de educación fueron bastante buenos en todas las actividades y que, el puntaje mínimo obtenido aquí, superó los puntajes máximos de tres de las actividades de la educación con énfasis en expresión creadora.

Se pasó un cuestionario a los estudiantes de ambas instituciones, a fin de obtener algunos datos acerca de la situación socioeconómica, y también datos reveladores de la metodología usada por los docentes de esos colegios, ello con el fin de elaborar algunas hipótesis que respondieran en primera instancia al problema que se evidenció. Los resultados de las encuestas arrojaron datos que nos permitieron plantear seis hipótesis fundamentalmente. Esas hipótesis son:

1. La incorporación de los estudiantes al proceso productivo, permite mayores niveles de creatividad.  
 En grupo A (agropecuario) el 89% de los estudiantes trabajan  
 En grupo B (expresión creadora) el 10% ayuda en la empresa de su papá.
2. Las necesidades socioeconómicas son las que en última instancia, condicionan el desarrollo de la creatividad. A mayores necesidades, más creatividad.  
 En grupo A el 100% de las familias tienen ingresos por menos de ₡5.000.00  
 En grupo B los ingresos del 100% de los hogares, supera los cinco mil colones (en realidad superan ₡20.000.00).
3. La vocación determina en gran medida, los niveles de creatividad (vocación como ubicación específica que demuestran los estudiantes hacia cierta carrera).  
 El 90% de los estudiantes de A piensan seguir una carrera que se relacione directamente con la educación agropecuaria.  
 En B el 18% se inclina por seguir carreras relacionadas con la expresión creativa.
4. La metodología utilizada en el proceso educativo, determina en gran medida la creatividad de los estudiantes.  
 En colegio A, 20% dicen "aburrirse" o "distraerse" en clase.  
 En B el 80% expresa aburrimiento en las lecciones.  
 En A, el 23% de los estudiantes considera poco creativo a los profesores. Sin embargo, en B el 62% dice que los profesores deben ser más creativos o menos "tradicionales".

5. Tener instalaciones adecuadas o material adecuado, no es un factor por sí solo para el desarrollo de la creatividad.  
En Colegio A las instalaciones y los recursos son mínimos.  
En Colegio B no se carece de los más mínimo para el desarrollo de las lecciones. Excelentes instalaciones y abundancia de recursos.
6. Entre más natural sea el ambiente educativo en el que se desarrolla el individuo, mayor será el grado de creatividad.  
En Colegio A, el 93% de los estudiantes han crecido en un ambiente semejante (o igual) al que se les ofrece en el Colegio.  
En B, el 100% de los jóvenes encuestados, viven a más de tres kilómetros del centro educativo y dicen no haber crecido en hogares de artistas, ni tampoco dentro de un ambiente como el del Colegio.

#### BIBLIOGRAFIA

- GUTIERREZ Pérez, Francisco. *Ideogenomatesis en el lenguaje total*. Editorial I.L.P.E.C. San José, Costa Rica, 1975.
- CONICIT. *Simposio Internacional Creatividad y la Enseñanza de las Ciencias*. Editor Luis Diego Gómez Pignataro. San José, 1982.
- MENDOZA Martínez, Miguel y Moya Chaves, Marcial. *Adaptación del test "pensar creativamente con palabras y con dibujos" de E. Paul Torrence para estudiantes de ambos sexos de noveno grado de la E.G.B. de Costa Rica*. Heredia, 1983 (mimeo).
- SUJOMLINSKI, V. *Pensamiento pedagógico*. Traducciones de Arnaldo Azzati. Editorial Progreso, U.R.S.S., 1975.

## FORMACION DE ACTITUDES PARA EL LOGRO DE VALORES

César Fernández Rojas

Mario Brenes Arroyo

José Celada Moreno

Fernando Quesada Rojas

Danilo Meneses Rodríguez

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA\*

### DEFINICION DEL PROBLEMA:

El Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación Costarricense tiene como uno de sus proyectos constitutivos, la elaboración de los nuevos programas de estudio.

Se basa este Proyecto en la propuesta de documentos que son portadores de universales de la cultura a partir de las experiencias y las circunstancias específicas del ser costarricense.

Dentro de esta concepción integral de hombre se encuentran los ejes orientadores de curriculum: "Persona-Familia-Sociedad", "Naturaleza-Trabajo-Producción" y "Formación de actitudes para el logro de valores".

En esta perspectiva de mejoramiento cualitativo de la educación se plantea como problema: ¿Cuáles son las finalidades y componentes orientadores de la acción educativa que se constituyen por su contenido, en fuentes curriculares para la transformación de los procesos de aprendizaje de la educación costarricense?

### OBJETIVO GENERAL:

Determinar los componentes generador, orientador, organizador, activador y evaluador en orden conceptual metodológico y operativo para dar significado a los procesos de aprendizaje.

### OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- a. Promover, rescatar y acentuar la formación de actitudes personales para el logro de valores de conformidad con la idiosincracia del ser costarricense.
- b. Fundamentar pautas y estrategias curriculares que orienten la concepción de actitudes que promuevan, rescaten y acentúen los genuinos valores de los costarricenses.
- c. Proponer algunas sugerencias curriculares para el desarrollo de actitudes que promuevan valores en una sociedad dinámica según las más nobles tradiciones de los costarricenses.

---

\* División de Desarrollo Curricular.

## MATERIALES:

Libros, folletos, diccionarios, revistas, tesis.

## METODO:

Investigación bibliográfica y descriptiva.

## DESCRIPCION:

Mediante la investigación bibliográfica, entrevistas con especialistas, consultas, opiniones extraídas de los diversos estratos sociales y mediante aproximaciones al problema planteado, dio como resultado un ideario basado en las expectativas de formación integral del hombre costarricense.

## RESULTADOS:

- a. Se configuró un ideario donde se organizan una serie de valores integrales y aquellas actitudes que en buena medida reflejan por un lado la acción permanente, que debe desarrollarse en el curriculum y por otro la motivación que debe ensayarse para lograr reacciones positivas hacia la consecución del valor; sustentados esos valores integrales en otros más elevados y fundamentales.
- b. El ideario comprende al hombre en la interacción de su ser individual y su ser social: en esta perspectiva se configura con cuatro grandes esferas y nueve dimensiones abarcan: la interacción de la persona consigo mismo, de la persona con las cosas, de la persona en relación con los demás y su trascendencia.

Las dimensiones que surgen respectivamente de las esferas son: de la personalidad, del desarrollo científico y tecnológico y de la capacidad técnica; de la familia, de la comunidad educativa y de la comunidad local, nacional e internacional de la sensibilidad ante la naturaleza y el arte, de la vocación, y de la vida espiritual.

ESFERAS	INDIVIDUAL	CIENTIFICO TECNOLÓGICO Y TÉCNICO	SOCIAL TRASCENDENTAL
DIMENSIONES	1. Personalidad	2. Desarrollo científico y tecnológico 3. De la capacidad técnica	4. familia 7. naturaleza y arte 5. Comunidad educativa 8. Vocación 6. Comunidad local, nacional e internacional 9. Vida espiritual

## ANALISIS DE LOS RESULTADOS:

### Esfera individual:

Implica la atención que debe dársele a los educandos como personas, en la medida que desarrollan su personalidad.

- Formación de un ser crítico: con capacidad para la reflexión; claridad de juicio y rectitud de conciencia.
- Coherencia: actúa como piensa y lo hace por convicción.
- Lógica: actúa con base en principios esenciales.
- Consciente de su capacidad: se aprecia por lo que es según su formación integral. Manifiesta un sano equilibrio entre lo que hace y desea con lo que logra y posee.
- Autonomía: actúa con plena independencia para el ejercicio de su libertad. A su vez, deben ser recios de carácter, diligentes, constantes, tolerantes y veraces.

### Esfera científico-tecnológica y técnica:

En esta dimensión el educando ha de estar preparado para adquirir hábitos de trabajo de manera que llegue a ser un hombre útil a la sociedad. Que esta capacidad le permita ser laborioso, constante, seguro, ordenado, sobrio y fundamentalmente disciplinario. Al lado de esta formación para la pericia o las habilidades se deben organizar la educación con actitudes que se relacionen con el campo científico y el desarrollo tecnológico. Ha de procurarse la educación por la racionalidad de manera que nuestros educandos discurren con argumentos y apoyen su reflexión con juicios e ideas; sistematización en cuanto a que procedan ordenadamente y con base en los principios científicos. Además, deberá ser objetivo y orientar su preparación científica al servicio y bienestar de la sociedad, y buscar de manera constante la transformación de la naturaleza con el apoyo de los recursos nacionales y la tecnología apropiada.

### Esfera social: (Familia, comunidad educativa, comunidad local, nacional e internacional)

La relación del educando con las demás personas se puede clasificar en tres esferas: con su familia, en la institución educativa y propiamente en su inserción en la sociedad costarricense. En relación con la familia surgen como valores fundamentales el amor y la armonía. Entiéndanse por éstos la entrega en función del bien familiar; generosidad al compartir; manifestación de ternura y cariño; sentido del respeto, la amistad y la buena correspondencia. Además del diálogo permanente que debe existir en el seno familiar. Junto con estos valores hay que preocuparse por alcanzar un alto sentido de responsabilidad; valoración de la salud física, social y mental de la familia. El sentido de sexualidad de nuestros educandos con plena madurez, honestidad y respeto, siempre centrando el aprendizaje sobre las bases de una formación actitudinal adecuada.

En relación con la institución educativa es de primordial interés formar a los educandos en el sentido de la colaboración; las actividades de bien social;

ornato y la posibilidad de elegir libremente entre las actividades deportivas, recreativas, artísticas, científicas, tecnológicas y sociales.

Se deben tomar en cuenta los deseos de superación, el optimismo con que desarrollan las tareas escolares, su esfuerzo y tenacidad. Los jóvenes han de alcanzar hábitos de estudio consistentes; ejecutar sus labores con autonomía y capacidad de autoanálisis.

Que sean abiertos, con energía de carácter pero a su vez responsables y respetuosos de lo que hacen y lo que dicen. Se debe buscar la fraternidad en sus relaciones con los compañeros, atender sus intereses y necesidades; que sean alegres, afables y que muestren buen humor.

Respetuosos, considerados con sus compañeros, atentos con los profesores y los mayores. Respetan la propiedad ajena dentro y fuera de la institución. Disciplinados en cuanto cumplen con las normas internas, reglamentos y disposiciones que mantengan el orden y el buen comportamiento. Honestos en la medida que sean recatados y honrados. Que su urbanidad se manifieste en hábitos de aseo, higiene y presentación personal; sean corteses y se relacionen con buen modo.

Es de tomar en cuenta la creatividad, la estimación y valorización de la salud. El aprecio por la calidad de vida y el descanso adecuado en el tiempo libre sin llegar al sentido negativo del ocio.

#### DE LA COMUNIDAD LOCAL, NACIONAL E INTERNACIONAL:

En esta dimensión se debe ahondar con los alumnos en la fe y el aprecio por la institucionalidad democrática, el respeto a la vida humana, la libertad como sustento filosófico y moral de la democracia; el amor por la paz, profundo sentido de los deberes, derechos y garantías sociales, individuales y políticas; conciencia y recreo de la tradición histórica y de nuestra lengua; tolerancia por las ideas ajenas, sin discriminación de las personas por sus características físicas o mentales, por razones de sexo, grupo social, étnico, político, religioso y económico; respeto y aprecio por la naturaleza; sentido de conciencia social en la distribución del ingreso y la riqueza; sentido de la producción y el desarrollo nacional; sentido del trabajo y la seguridad social, lealtad a la patria; identidad nacional, rescate y valoración de lo autóctono; aprecio por una cultura auténtica nacional, y la comprensión internacional.

#### Esfera trascendental: (Naturaleza, arte, vocación, vida espiritual)

Hay que considerar dentro de esta dimensión la apertura de los educandos hacia los valores superiores que dan sentido al hombre como ser espiritual y que trasciende su yo individual.

En esta jerarquía de actitudes se valora la belleza y la admiración y protección de la naturaleza. Se parte del concepto de vocación como el sentido que tiene el hombre para su realización en estrecha correspondencia con la sociedad en la que está inmerso. Su vida religiosa la ha de atender en cuatro aspectos:

- Piedad o amor a Dios
- Esperanza en una vida mejor
- Caridad o amor al prójimo
- Religiosidad como apego a la institución.



## BIBLIOGRAFIA

- ACUÑA B., Olda M.; Denton L., Carlos F. *La familia en Costa Rica*. Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes e Instituto de Estudios Sociales en Población, 1979.
- AGUILAR Bulgarelli, Oscar R. *Ensayos sobre la democracia costarricense*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, Departamento de Publicaciones, 1976.
- ALVAREZ Hernández, Ana Teresa. *La familia en Costa Rica, algunos aspectos socio-económicos, demográficos y psicosociales*. San José, Costa Rica. Instituto de Investigaciones Psicológicas, 1982.
- ARIAS Sánchez, Oscar. *La Familia, Fundamento de Humanismo*. En: La República. 2 de setiembre 1976, pág. 14.
- AUBERT, J.M. *Ley de Dios, leyes de los hombres*. Barcelona, Herber, 1969.
- BARAHONA, Luis. *Anatomía patriótica*. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, 1970.
- BARAHONA Jiménez, Luis. *El gran incógnito: visión interna del campesino costarricense*. San José, Universidad de Costa Rica, 1953.
- BECKER, Carl. *La democracia moderna*. Buenos Aires: Indice, 1964.
- BENAVIDES Chaverri, Enrique. *Crítica de la crítica*. San José, Costa Rica, 1973.
- BENAVIDES Chaves, Enrique. *Nuestro pensamiento político*. San José: Editorial Costa Rica, 1976.
- BLOOM, Benjamín; Hasting, J. y Madaus, G. *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires; Troquel, 1975.
- BONILLA Baldares, Abelardo. *Valor (filosofía). Introducción a una axiología jurídica*. San Salvador, Ministerio de Cultura, Departamento Editorial, 1957.
- BONILLA Baldares, Abelardo. *Historia de la literatura costarricense*. San José, Costa Rica: Imprenta Borrasé, 1979.
- BOU, Zetty; Pérez, Víctor. *Los valores fundamentales de la personalidad y sus medios de tutela*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- BRENES, Víctor. *Elementos de ética*. E.T.V.P., San José, 1969.
- CASTILLO, A. *El ejemplo de Costa Rica*. Notas Editoriales de La República. San José, Costa Rica, 1967.
- CASTILLO Morales, Olga María. *Trabajo social en los tribunales de familia*. San Pedro de Montes de Oca, Facultad de Ciencias Sociales. 1974. Tesis de Licenciatura en Trabajo Social.

- CASTILLO Ríos, Carlos. *El papel del niño y la familia en los planes del desarrollo nacional*. En: Tiempo Actual, v. 3, N°11, p. 101-114, febrero 1979.
- C.E.M.I.E. *La desnutrición y sus efectos en el desarrollo del niño*. San José, Costa Rica, 1977.
- CERSOSIMO, Gaetano. *Los estereotipos del costarricense*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica, 1977.
- CESPEDES, Víctor Hugo. Costa Rica. *La distribución del ingreso y el consumo de algunos alimentos*. Publicaciones de la Universidad de Costa Rica. Serie Economías y Estadística N°45. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, 1973.
- C.I.E.C. *Confederación Interamericana de Educación Católica Año 2.000: Pedagogía de Valores Etico-Sociales para nuestros pueblos*. Bogotá: C.I.E.C., 1983.
- CONSEJO Superior Universitario Centroamericano. Costa Rica. *Algunas consideraciones a los supuestos sobre los que descansan los métodos de educación familiar*. San José, 1976. Mimeo. Documentos Programa Centroamericano de Ciencias de la Salud. C.S.U.C.A.
- CORDERO Solano, José Abdulio. *El ser de la nacionalidad costarricense*. San José, Costa Rica: Editorial Tridente, 1964.
- CORTES Ojeda, Adriana. *Efectos de los métodos disciplinarios en la comunicación filial a través de la percepción infantil*. Tesis 1979.
- COSTA Rica, Casa Presidencial, Oficina de Información. *Ideario costarricense*. San José, Costa Rica: s.ñ., 1977.
- COSTA Rica. *Ley fundamental de educación*. Imprenta Nacional, San José, 1962.
- COSTA Rica. *Ley General de Salud*. Imprenta Nacional, Ministerio de Salud, 1974.
- COSTA Rica. *Constitución Política*. Imprenta Nacional, San José, 1978.
- COSTA Rica. *Ley sobre el desarrollo de la comunidad*. Ministerio de Cultura, 1974.
- COSTA Rica. *Plan Nacional de Desarrollo 1982-1983*. Ministerio de Planificación. Decreto N°1433. Tomos I-II.
- COVER, Jeannette. *Algunas consideraciones sobre la familia en Costa Rica*. Patronato Nacional de la Infancia. San José, Costa Rica, 1978. Mimeo.
- CHACON Jinesta, Oscar. *Código de Educación*. Trejos Hermanos, San José, Costa Rica, 1965.
- DELHAYE, Ph. *La conciencia moral del cristiano*. Barcelona: Herber, 1969.
- DEWEY, John. *El pensamiento vivo de Jefferson*. Buenos Aires: Losada, 1944.

- DIAZ, Alicia; Escamilla, Zaira. *Bases para un análisis psicosocial del fenómeno familiar en la realidad costarricense*. Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica. Tesis 1979.
- DILTHEY, Wilhelm. *Historia de la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1951.
- DUJOVNE, León. *Teoría de los valores y filosofía de la historia*. Buenos Aires: Paidós, 1959.
- ECHEVERRIA de Volio, María Luisa. *La familia desde el punto de vista sociológico y psicológico*. Universidad de Costa Rica (s.f.).
- EQUIPO Eucaristía. *El Hombre*. Navarra, España: Editorial Estrella, 1980.
- EQUIPO Pedagógico PPC. *Libro básico del creyente hoy*. Madrid: Editorial Propaganda Popular Católica, 1971.
- ESCOBAR, Francisco. *Juventud y cambio social*. San Pedro, F.E.U.C.R., 1970.
- FERNANDEZ, César; Brenes, Mario; Celada, José; Quesada, Fernando; Meneses, Danilo. *Formación de actitudes para el logro de valores*. Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica, 1984.
- FERNANDEZ, Julio Fausto. *Los valores y el derecho*. San Salvador, Ministerio de Cultura, 1957.
- FERRERO Acosta, Luis. *Ensayistas costarricenses*. San José, Costa Rica: Imprenta Lehman, 1971.
- FOURNIER, Luis. *Población, recursos naturales y desarrollo en Costa Rica*. Cuarto Seminario Nacional de Demografía. Informa Dirección General de Estadística y Censos. San José, Costa Rica.
- GAMBOA, Emma. *Educación en una sociedad libre*. Editorial Costa Rica. San José, 1976.
- GARCIA Maynés, Eduardo. *El problema de la objetividad de los valores*. 10 conferencias en 5 de las cuales se expone el objetivismo axiológico de Nicolai Hartmann. México: Colegio Nacional, 1969.
- GARCIA López, Jesús. *El valor de la verdad y otros estudios*. Madrid, Gredos, 1965.
- GODOY, H. (y otros). *Los valores formativos en las asignaturas de la enseñanza media*. Santiago de Chile: Ediciones Nueva Universidad, 1979.
- GOMEZ, Miguel. *Costa Rica: situación demográfica y perspectivas alrededor de 1970*. Informe general sobre condiciones de la infancia, la juventud y la familia en Costa Rica. Escuela de Ciencias Económicas y Sociales. Instituto de Investigaciones.
- GONZALEZ Gutiérrez, Hernán. *La cultura al encuentro del hombre*. Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes. San José, Costa Rica, 1983.

- HAAG, H.; Van den Born, A; Ausejo, S. de. *Diccionario de la Biblia*. Barcelona: Herder, 1970.
- HARTMANN, Robert. *Axiología formal de la ciencia de la valoración*. México, Universidad Nacional, 1956.
- HARTMANN, Robert. *El conocimiento del bien: crítica de la razón axiológica*. México, Fondo de Cultura Económica. 1965.
- HEMPEL, Carl. *Filosofía de la ciencia natural*. Madrid: Alianza Editorial, 1973.
- HERNANDEZ, Rubén; Trejos, Gerardo. *La tutela de los derechos humanos*. Editorial Juricentro. San José, Costa Rica, 1977.
- HOFFMAISTER Torres, Willy. *La familia en la Costa Rica del año 2.000*. San José, Costa Rica, 1977.
- JUAN Pablo II. *Carta de los Derechos de la Familia*. Junta de Pensiones y Jubilaciones del Magisterio Nacional. San José, Costa Rica, 1984.
- LACROIX, Jean. *Fuerza y debilidades de la familia*.
- LASCARIS Commeno, Constantino. *El costarricense*. II edición, San Pedro de Montes de Oca. E.D.U.C.A, 1974.
- LECLER, Jacques. *Las grandes líneas de la filosofía moral*. Ed. Paidós, Madrid, 1965.
- LEPP, Ignace. *La nueva moral*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé, 1966.
- LIBANIO, J.B.; Taborda, F. *Año 2.000: pedagogía de valores ético-sociales para nuestros pueblos*. Bogotá: C.I.E.C., 1982.
- LOPEZ, Santiago. *Origen y características de la democracia costarricense*. Revista de Costa Rica, N°3.
- MALAVASSI Vargas, José Guillermo. *Los principios cristianos de justicia social y la realidad histórica de Costa Rica*. San José, 1977.
- MANTILLA Pineda, Benigno. *Axiología o teoría de los valores*. México: Casa Unida de Publicaciones, 1947.
- MERANCHI, Albert. *La familia, la educación y la profesión*. Psicología Genética. México, 1962. P. 211-220.
- MINISTERIO de Cultura, Juventud y Deportes. *La Costa Rica del año 2.000*. San José, 1977.
- MINISTERIO de Educación Pública -C.E.M.E.C.-. *Proyecto educación en población contrato M.E.P./F.N.U.A.R./U.N.E.S.C.O. Marco conceptual del área de familia*. San José, Costa Rica, 1986.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Proyectos de Ley General de Educación*. San José, Costa Rica, 1973, 1981, 1984.

- MINISTERIO de Educación Pública. *Incorporación de los derechos humanos al sistema educativo*. San José, Costa Rica. Departamento de Ciencias y Matemáticas, 1986.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Reglamento General de Establecimientos Oficiales de Educación Media*.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Situación actual de la educación y políticas educativas a corto plazo*. San José, mayo de 1986.
- MINISTERIO de Salud. *Ley General de Salud y Ley Orgánica del Ministerio de Salud*. Imprenta Nacional. San José, Costa Rica, 1974.
- MINISTERIO de Trabajo y Bienestar Social. *Exposición de motivos del proyecto de ley para el establecimiento de un régimen de asignación familiar*. San José, 1973.
- MONGE Alfaro, Carlos. *La enseñanza costarricense a la luz de algunos conceptos constitucionales y legales*. Revista de la Universidad de Costa Rica, N°13, San José, Costa Rica, 1956.
- MONGE Alfaro, Carlos y Ríos, Francesco. *La educación, fragua de una democracia*.
- MONTERO, A.; Arrieta, S. *Hacia una fundamentación filosófica de los términos: persona-familia-sociedad*. Ministerio de Educación Pública, 1984.
- MORA Rodríguez, Arnoldo. *Epistemología y axiología*. En: Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, Vol. 20, N°51 (junio 1982).
- MORITZ, Hans. *La familia y sus valores formativos*. Barcelona, Ed. Hercler, 1969.
- NAVARRO, Carlos. *Pasado y futuro de Costa Rica*. Universidad de Costa Rica, 1963.
- NOVOA Monreal, Eduardo. *El derecho como obstáculo al cambio social*. Siglo XXI Editores, segunda edición, México, 1977.
- O.E.A. *Los déficits educativos en América Latina*. Washington, 1979. Serie Atlas, N°1.
- O.F.I.P.L.A.N. *Evolución social en Costa Rica*. Proyecto COS/79/PO1. San José, Costa Rica, Imprenta Nacional, 1979.
- O.F.I.P.L.A.N. *Plan Nacional de Desarrollo 1982-1986. "Volvamos a la tierra"*.
- O.F.I.P.L.A.N. *Plan Nacional de Desarrollo 1986-1990 "El camino del futuro"*.
- O.F.I.P.L.A.N. *Programa Nacional de Ciencia y Tecnología*. San José, Costa Rica, 1982.
- PATRONATO Nacional de la Infancia. *Análisis final del desarrollo de la sociedad costarricense y la situación de la familia, la infancia y la juventud*. San José, 1971.
- RATHS, Louis Edward. *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México: U.T.E.H.A., 1967.

- REVISTA Concilium. *El futuro del matrimonio y la familia: ¿Dependencia o reestructuración?* N°141, p. 50-65. Enero 1979.
- REVISTA Concilium. *La familia moderna: ¿Centro de resistencia o factor de cambio?* N°141, p. 66-79, enero 1979. Idem. *Familia y Socialización*, p. 38-49.
- REINTELEN, Fritz; Joachin Von. *Filosofía actual de los valores*. Revista de Filosofía, Universidad de Costa Rica.
- RODEE, Carlon C.; Anderson, Totton J.; Christol, Carl Q. *La filosofía de la democracia*. Tr. por Fernando Volio Jiménez, San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, Dpto. de Publicaciones, 1976.
- RODRIGUEZ Vega, Eugenio. *Apuntes para una sociología costarricense*. San José, Costa Rica, 1953.
- RODRIGUEZ, Eugenio. *Biografía de Costa Rica*. Imprenta Nacional.
- ROJAS Chaves, Carlos E. *Los valores del adolescente costarricense*. San José, Costa Rica, Patronato Nacional de la Infancia.
- ROVINSKI, Samuel. *La política cultural en Costa Rica*. U.N.E.S.C.O., 1977.
- SCHILLEBEECKK, Edward. *El mundo y la Iglesia*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme, 1970.
- SCHILLEBEECKK, Edward. *Dios y el hombre*. Salamanca, España: Editorial Sígueme, 1969.
- STERN, Alfred. *La filosofía de la historia y el problema de los valores*. Buenos Aires: E.U.D.E.B.A., 1963.
- TINOCO, Luis Demetrio. *Población de Costa Rica y orígenes de los costarricenses*. Editorial Costa Rica, 1977.
- TOHARIA Cortés, José Juan. *Valores básicos de los adolescentes españoles*. Madrid. Ministerio de Cultura, Dirección General de Juventud y Promoción Social-Cultural, 1982.
- TREJOS, Gerardo. *Código de familia*. Editorial Juricentro. San José, Costa Rica, 1983.
- TREJOS, Gerardo. *Derecho de familia costarricense*. San José, Editorial Juricentro, 1982.
- U.N.E.S.C.O.-U.N.I.C.E.F. *Necesidades educativas básicas de la población rural del área centroamericana*. Guatemala, 1977, vol. 1.
- UNIVERSIDAD de Costa Rica. *De Magistro*. Tr. por Antonio Figueres, San José, Universidad de Costa Rica, 1968.
- UNIVERSIDAD de Costa Rica. *El derecho y la población de Costa Rica*. 1973.



- UNIVERSIDAD de Costa Rica. *La familia en una sociedad de crecimiento acelerado.* Informe Seminario Nacional de Servicio Social. San Pedro, 1970.
- USLAR-Pietri, Arturo. *Valores humanos, biografías y evocaciones.* Caracas, E.D.I.M.E., 1964.
- URTEAGA Loidi, Jesús. *El valor divino de lo humano.* Madrid, Ediciones Rialp, 1977.
- VALVERDE Cerdas, Oltman Orlando. *El factor familia en la formación del menor infractor.* San José, Costa Rica. Tesis Licenciatura en Derecho, U.C.R.
- VALVERDE Hernández, Ana Victoria. *Algunos factores que inciden en la desorganización del núcleo familiar.* San Pedro de Montes de Oca, 1972. Tesis Licenciatura en Servicio Social, U.C.R.
- VARGAS Soto, Enrique. *Hacia un concepto de familia.* San Pedro de Montes de Oca, 1972. Tesis Licenciatura en Derecho, U.C.R.
- VINCENZI, Atilio. *Código de Trabajo.* Librería Lehman, San José, Costa Rica.

## L E Y E S

- COSTA Rica. *Constitución política.* Anotada, San José, Equidad de Centroamérica, 1975.
- COSTA Rica. *Establecimientos de la enseñanza obligatoria del cooperativismo en todos los centros educativos del país.* Ley N° 6437 del 15 de mayo de 1980.
- COSTA Rica. *Establecimiento de la enseñanza obligatoria del cooperativismo en todos los centros educativos del país.* Decreto N° 1394-E del 2 de noviembre de 1982.
- COSTA Rica. *Ley fundamental de educación.* Imprenta Nacional, 1962.
- COSTA Rica. *Marco legal de orientación educativa y vocacional.* Ministerio de Educación Pública, Departamento de Orientación, 1983.
- COSTA Rica. *Reglamento de Evaluación.* Ministerio de Educación Pública, San José, 1983.
- COSTA Rica. *Ley y reglamento sobre desarrollo de la comunidad.* San José, Costa Rica, agosto de 1974 (ley N°3859 del 7 de abril de 1967).
- VICENZI, Atilio. *Códigos civil y de familia de Costa Rica.* San José, Librería Lehmann, 1982.
- VICENZI, Atilio. *Código de Trabajo.* Ed. 1983-1984. San José, Librería Lehmann, 1983.

## T E S I S

ROJAS Van Dych, Flora. *La escuela costarricense y los valores de la nacionalidad*. Tesis de Licenciatura en Administración Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, 1981.

## R E V I S T A S

OSPINA-Garcés, Helena. *La orientación educativa y las virtudes humanas*. Tiempo Actual. 3 (11): 95-100, febrero 1979.

PEREZ Pancerbo, Humberto. *Revista de opiniones*. Revista de Educación. Universidad de Costa Rica, Vol. VI, N°1, págs. 73-74.

SOTO Badilla, José Alberto. *Constantino Láscaris: la educación como proceso de humanización*. Tiempo Actual. 8 (29): 19-36. Agosto.

## F O L L E T O S

COSTA Rica, Ministerio de Educación Pública. *Educación hacia el mundo del trabajo en las artes plásticas*. Departamento de Orientación, San José, 1981.  
Chile, Colegio de Profesores. *Código de Etica Profesión*. Santiago, 1977.  
González López, Jesús. *Concepto y fundamento de los valores. ¿Qué son los valores?* Universidad Católica del Ecuador, Quito.

MEJIA, Mario. *Una pedagogía de valores y actitudes*. Colombia, CONACED. Universidad Nacional. *Organización de las posiciones filosóficas (síntesis)*. Heredia.

MINISTERIO de Educación Pública. *Situación actual de la educación y políticas educativas a corto plazo*. San José, mayo de 1986.

M.E.P.-U.N.E.S.C.O. *Informe final del Seminario Sobre Educación y Calidad de Vida*. San José, agosto de 1986.

## D I C C I O N A R I O S

*Diccionario abreviado de sinónimos*. Bibliografía S.A. Barcelona, 1982.

*Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española, 1956.

GARCIA Hoz, Víctor. *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona, Ed. Labor.

C A P A C I T A C I O N

## UN PROGRAMA DE ACCION SOCIAL PARA LA ESCUELA DE BIOLOGIA

Lic. Mayra Rodríguez Morales  
CENTRO REGIONAL DE OCCIDENTE

## RESUMEN:

Este trabajo expone acerca de:

1. Las necesidades de asesoramiento, capacitación, apoyo didáctico o de investigación de los biólogos y profesores de biología del país.
2. La opinión:
  - a. Que tienen los estudiantes de la carrera de Biología, según la muestra seleccionada acerca de la utilidad que podrían tener los datos que recogen en las investigaciones dentro de los cursos del plan de estudios.
  - b. Que tienen las autoridades universitarias, docentes y estudiantes de la Escuela de Biología en relación a la implementación de un modelo integrador de la docencia, la investigación y la acción social (modelo D-1-A-S desarrollado en el C.R.O. en el curso de Ecología General y en el Proyecto de Areas de Interés Biológico en el Centro Regional de Occidente por Rodríguez y Ortiz, 1984) (Figura 5).
  - c. De los no biólogos que directa o indirectamente están relacionados con la acción social dentro de la Universidad de Costa Rica y otras instituciones universitarias del país y que podrían aportar criterios académicos, administrativos o de coordinación que ayudaran a fortalecer la extensión docente y el T.C.U. de la Escuela de Biología.
3. Un "Programa de Acción Social para la Escuela de Biología", que consta de tres sub-programas y 11 proyectos (Fig. 1-cuadro 2).

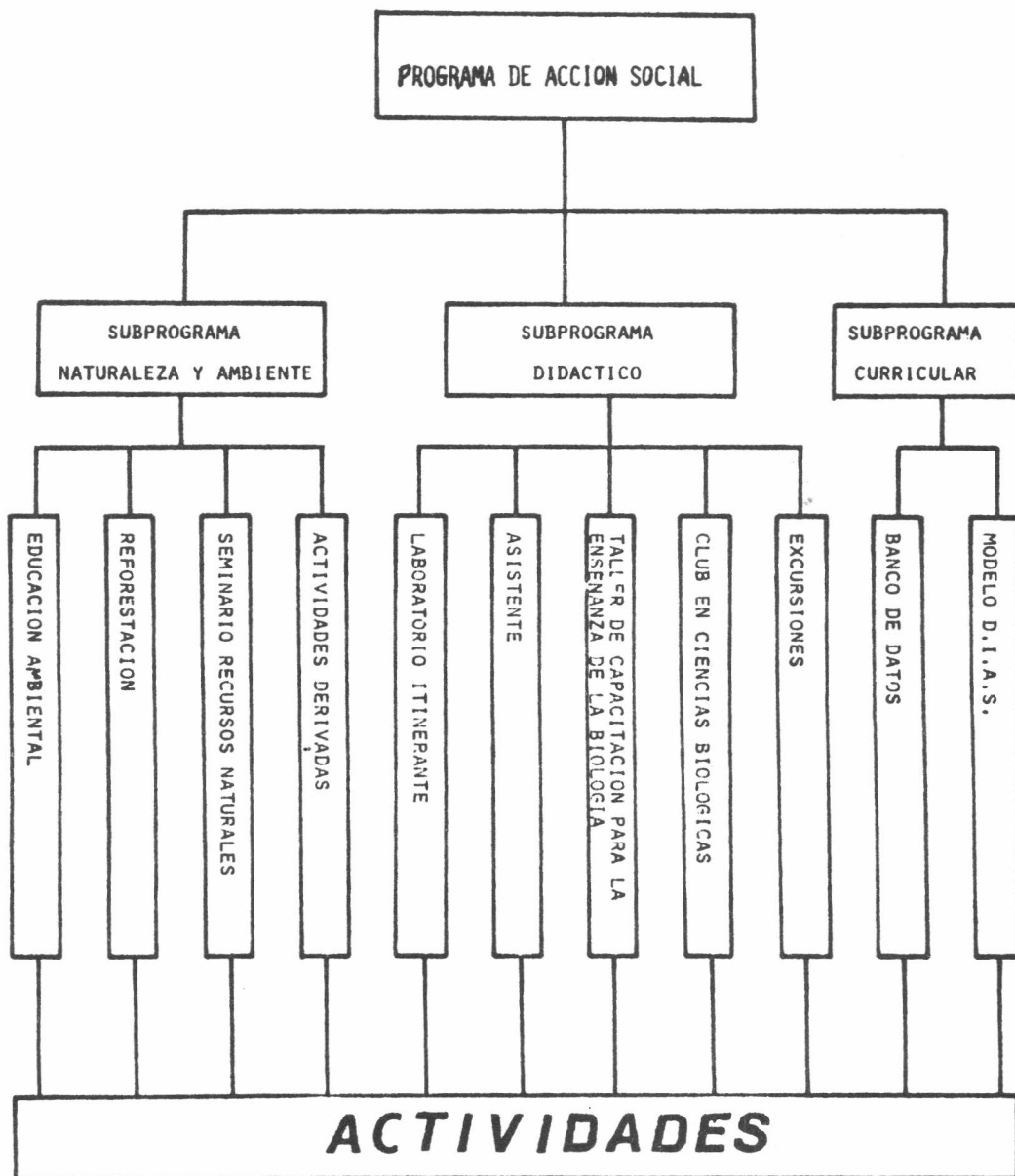


FIGURA 1-. Esquema operativo para un programa de Acción Social en la Escuela de Biología.

## INTRODUCCION:

Dentro de las tareas universitarias, de acuerdo a Verbel y Gutiérrez (1984), la docencia sigue siendo la actividad fundamental de la Universidad; por medio de ella cumple su función básica de formación de los profesionales necesarios para el ejercicio de actividades específicas y así sostener la organización social; sin embargo, como el nuevo graduado empezará a vivir en otro contexto, surge entonces la necesidad de investigar cuáles son las necesidades del nuevo entorno, y con ello la investigación se convierte en fuente, método y producto de la docencia.

Con el resultado de la investigación, la Universidad conoce la sociedad en que está inmersa y la motiva a aplicar su producto en la solución de problemas con lo cual se origina la dinámica de la acción social.

Esta última se realiza a través del sistema de "educación no formal" de la Universidad de Costa Rica que compete a la Vicerrectoría de Acción Social, por medio de diferentes proyectos de Extensión Docente, Trabajo Comunal Universitario y Extensión Cultural.

Varios documentos de la Universidad de Costa Rica hacen referencia a este quehacer (Universidad de Costa Rica 1976, 1979, 1980, 1984, 1985, s.f.), y diversos autores se refieren a la acción social como un aspecto urgente y fundamental dentro del concepto de Universidad (Combs, 1973; Frondizi, R. 1971; Zeledón, R. 1976).

Las actividades de acción social pretenden dar a las comunidades respuestas a sus necesidades, y es ésta característica sobresaliente de los proyectos que se plantean al respecto.

La investigación a la que se refiere este trabajo indaga:

- a. Acerca del beneficiario al que la Escuela de Biología podría llegar por medio de los proyectos de acción social que se tramiten ante la V.A.S.
- b. Acerca de las tareas que un estudiante de la carrera puede realizar para cumplir con el requisito obligatorio de T.C.U.
- c. De cómo implementar acciones o etapas de investigación a un nivel masivo para conocer a fondo la región comunitaria.

Luego del análisis de los resultados, se propone un programa de acción social para la Escuela de Biología que pretende responder a las expectativas de los beneficiarios y que está en concordancia con la capacidad instalada de la Escuela.

## MATERIALES Y METODOS:

La investigación que se realizó fue de tipo exploratorio descriptivo, la cual Van Dalen (1971) define como aquella que tiende a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes mediante la descripción exacta de actividades, objetos, procesos y personas. Pero además, la investigación descriptiva tiene como meta la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables.

Para Best (1974) la descripción de lo que es, no presenta todo el proceso de investigación, y éste no está completo mientras los datos no estén organizados y analizados y hayan derivado conclusiones significativas.



Este tipo de investigación fue la que se aplicó en la primera parte del trabajo; con ella se busca la mejor definición del sujeto de la acción social universitaria, por medio de un diagnóstico de necesidades en los posibles beneficiarios oficiales que de alguna forma se relacionen con el campo de la Biología.

La investigación se complementó con un inventario de recursos humanos, físicos y financieros para determinar hasta qué punto la Escuela de Biología tiene la capacidad instalada requerida para llevar a cabo el programa, los proyectos y actividades que se propongan.

En la segunda etapa del trabajo se elabora una propuesta considerando: políticas y lineamientos de la acción social en la Universidad de Costa Rica, propuestas previas, sugerencias institucionales y de autoridades educativas y científicas; se utilizan los datos obtenidos del inventario de recursos y los obtenidos en el diagnóstico descriptivo.

Se agrega a todo lo anterior el criterio y la experiencia de la autora en el campo de la acción social.

Para la aplicación de instrumentos se dividió a la población en cuatro categorías: Categoría 1, Biólogos; categoría 2, profesores en Biología; categoría 3, estudiantes de la carrera de Biología; categoría 4, no biólogos.

A los informantes de las categorías 1 y 2 se aplicó un cuestionario con preguntas orientadas a detectar las características profesionales (grado académico, tiempo de trabajo, funciones) y sus necesidades específicas de asesoramiento, capacitación, apoyo didáctico o de investigación.

Al cuestionario en mención se le hizo prueba de validación de contenidos con una muestra de la población para garantizar su eficacia.

A los informantes de la categoría 3 se les administró un cuestionario para auscultar el interés de los estudiantes en el destino de los datos de investigación que recogen en sus cursos en vista a ser integrados a programas y proyectos de acción social propios de la Escuela.

A los informantes de la categoría 4 se les dividió en dos grupos; a un grupo se le administró cuestionario para recoger información acerca de la aceptación que tendrían los proyectos de acción social de la Escuela en Unidades estatales y Centros de Investigación de la Universidad de Costa Rica.

Al otro grupo de la categoría 4 se le practicó una entrevista estructurada con el fin de recoger opiniones en relación a la acción social.

Los ítems del cuestionario dirigido a los informantes de las categorías 1 y 2 fueron codificados para hacer un programa que luego se trabajó con computadora (programa SPSS); en algunos casos se combinaron los resultados del programa con la acción manual con el fin de tener una mayor claridad y amplitud en los resultados.

La información obtenida con este cuestionario se organizó de la siguiente manera:

- Características de Biólogos y de Profesores de Biología.
- Condiciones institucionales para la aceptación de programas de acción social de la Escuela de Biología.
- Características que deben tener las actividades de Extensión Docente de la Escuela de Biología.
- Opciones académicas prioritarias seleccionadas por los Biólogos y Profesores en Biología para que la Escuela ejerza la Extensión Docente.

La información obtenida de los informantes de las categorías 3 y 4 se trabajó manualmente en las partes que procedía, y en otras se interpretó a la luz de reglamentos y políticas.

#### RESULTADOS Y DISCUSION:

El cuadro N°1 muestra la distribución de cuestionarios en la población y el número de ejemplares recibidos como muestra.

CUADRO N°1: DISTRIBUCION DE CUESTIONARIOS EN LA POBLACION Y NUMERO DE EJEMPLARES RECIBIDOS COMO MUESTRA

CATEGORIAS	POBLACION	M U E S T R A	
		TOTAL	$\frac{\text{MUESTRA}}{\text{POBLACION}} \times 100$
1. Biólogos	166 (45.0%)	75	45.2
2. Profesores	135 (36.6%)	81	60.0
3. Estudiantes de Biología	37 (10.0%)	35	94.6
4. No Biólogos	31 (8.4%)	21	67.7
SUMAS	369 (100.0%)	212	-
% MUESTRAL	-	-	57.5

#### A. Resultados obtenidos de los cuestionarios dirigidos a Biólogos y Profesores de Biología:

La Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica representan los mayores empleadores de Biólogos. Le siguen el Ministerio de Agricultura y por último otras instituciones.

El Ministerio de Educación Pública es el empleador de los graduados como Profesores en Biología.

La Universidad de Costa Rica ha sido la institución que ha otorgado a los diferentes Biólogos el título más alto obtenido, así como a los Profesores.

En ambos sectores de profesionales la docencia ocupa el primer lugar en sus actividades laborales.

En las instituciones en que trabajan los Biólogos hay participación en proyectos de extensión y hay aceptación en cuanto a la posibilidad de que los estudiantes de la carrera colaboren en diferentes tareas.

De acuerdo a los Biólogos los estudiantes de la carrera podrían desempeñarse en tareas auxiliares de investigación, extensión, docencia y otros, en ese orden. Según los profesores en Biología, los estudiantes podrían colaborar en tareas de extensión, docencia e investigación, en ese orden.

Las unidades académicas seleccionadas en primera instancia por los dos grupos de profesionales para que se organice la Extensión Docente, son la Escuela de Biología y el Centro Regional de Occidente.

En cuanto al horario para la ejecución de las acciones mencionadas, los profesionales consideran como más favorable el día viernes.

El calendario universitario elegido para la participación en proyectos de acción social son, en primera instancia el primer y segundo ciclos, y en segunda, los meses de enero y febrero.

Las opciones académicas elegidas por los Biólogos como de interés prioritario fueron: Recursos Naturales, Vida Silvestre y Ecología Animal en ese orden.

Las opciones académicas elegidas por los Profesores de Biología como de interés prioritario fueron: Genética, Recursos Naturales y Vida Silvestre, en ese orden.

Dentro de las sugerencias que libremente expusieron los dos grupos de las categorías 1 y 2, los Biólogos recomiendan que se trabaje en los campos de contaminación, legislación y educación ambiental; los profesores recomiendan que se trabaje en los temas de contaminación, educación y mejoramiento ambiental.

#### B. Resultados obtenidos del cuestionario dirigido a estudiantes de la carrera de Biología:

Dentro de las respuestas recogidas se detecta que la orientación de las mismas va en cuatro sentidos:

- Interés de que los datos que los estudiantes toman en sus investigaciones sean rescatados para usos ulteriores.
- Mecanismos para que los mismos datos sufran un proceso de revisión que los valide.
- Definir un destinatario que aproveche la información.
- Recomendaciones para orientar la investigación en los cursos.

C. Resultados obtenidos por medio del cuestionario dirigido a no Biólogos:

La participación de los estudiantes de la carrera de Biología tiene amplia aceptación en diversos servicios institucionales.

D. Resultados obtenidos por medio del cuestionario dirigido a los no Biólogos:

Pueden señalarse resultados muy positivos de parte de las autoridades de la Universidad de Costa Rica y otras universidades para coordinar con la Escuela de Biología acciones de extensión.

La propuesta de un Programa de Acción Social para la Escuela de Biología (cuadros) pretende cumplir con las ideas implícitas en los objetivos específicos propios de la investigación realizada y con los resultados de la misma.

Se pretende con la propuesta plantear modelos operativos de trabajo que concreten una acción adecuada a las necesidades detectadas.

El programa se organiza en tres sub-programas que son:

- Naturaleza y Ambiente (Fig. 2).
- Didáctico (Fig. 3).
- Curricular (Fig. 4).

Dentro del sub programa Naturaleza y Ambiente se proponen los siguientes proyectos, cuya descripción se da en el cuadro N°2.

Educación Ambiental, Reforestación, Seminario de Recursos Naturales y actividades derivadas (culturales). Además, se establece la vertebración de los Seminarios de Realidad Nacional con el T.C.U.

El sub-programa didáctico propone como centro de acción un proyecto de capacitación a docentes en Biología.

Los proyectos descritos en el cuadro 2, que se proponen para este sub-programa son: Taller de Capacitación en la Enseñanza de la Biología, Asistente, Laboratorio Itinerante, Club de Ciencias Biológicas, Excursiones, Actividades Derivadas.

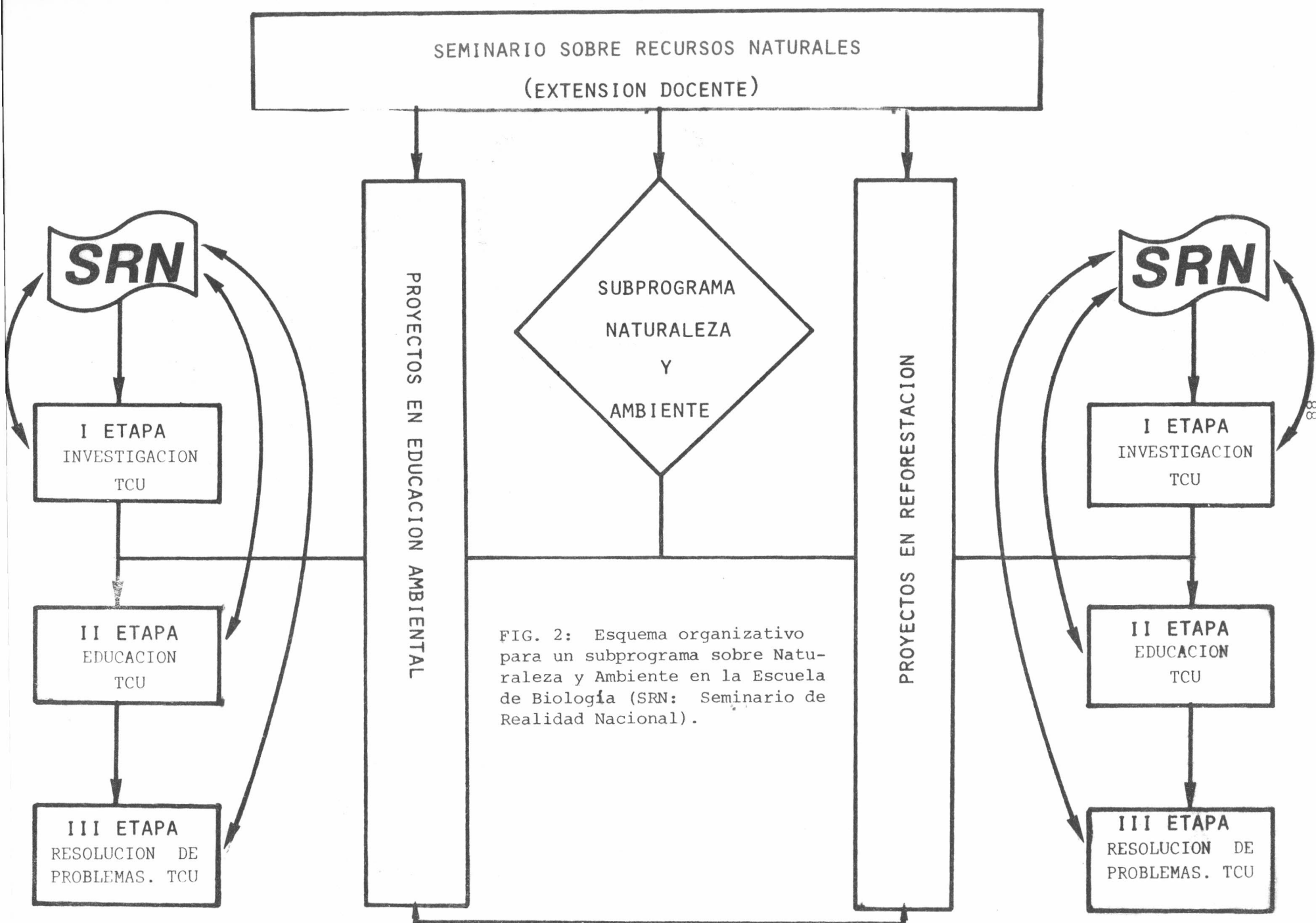
El sub-programa Curricular se refiere a la propuesta para amalgamar en los cursos del plan de estudios de la carrera, la investigación y la acción social.

Los componentes son: El Banco de Datos y la Implementación del modelo D-I-A-S (Docencia, Investigación y Acción Social) (Fig. 5).

El modelo D-I-A-S es un esquema operativo donde se realiza la integración de los tres aspectos del quehacer universitario considerando ampliamente la participación estudiantil. El presente esquema se basa en el modelo presentado por Rodríguez y Ortiz (1984), a la Coordinación de Acción Social del Centro Regional de Occidente en 1984.

El profesor X realiza labor de docencia y de acción social. Como docente imparte un curso de Ecología General. Algunas de las prácticas se realizan dentro de las zonas consideradas Areas de Interés Biológico (proyecto de Acción Social dirigido por otro profesor que tiene objetivos científicos didácticos dentro del campo de la extensión docente). Los resultados obtenidos por los estudiantes serán utilizados para el programa didáctico dirigido a maestros y profesores y estudiantes de escuelas y colegios que visiten las áreas.

El modelo original también plantea como líneas importantes la integración de investigación y acción social en proyecto realizado y la gestión del técnico universitario en sus funciones de extensión.





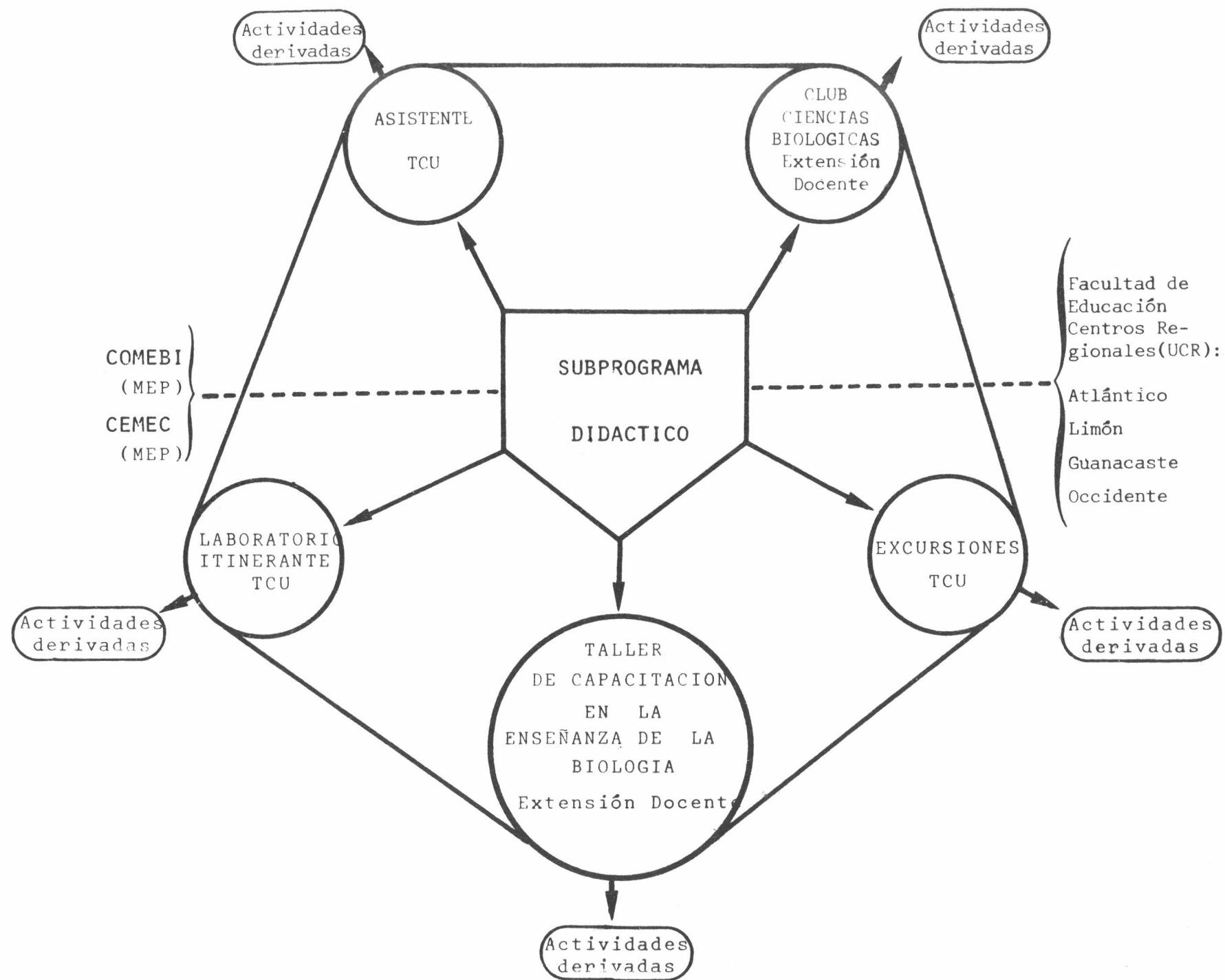


FIG. 3: Esquema operativo para el subprograma didáctico

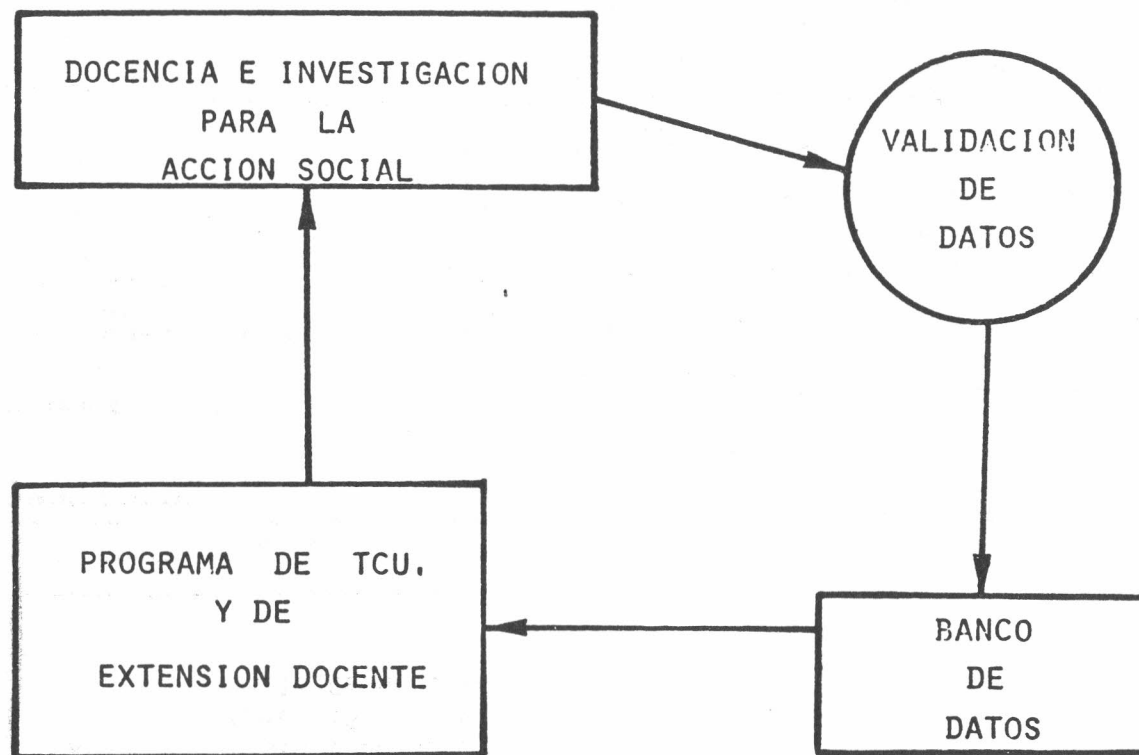


FIGURA 4-. Esquema de funcionamiento para el subprograma curricular.

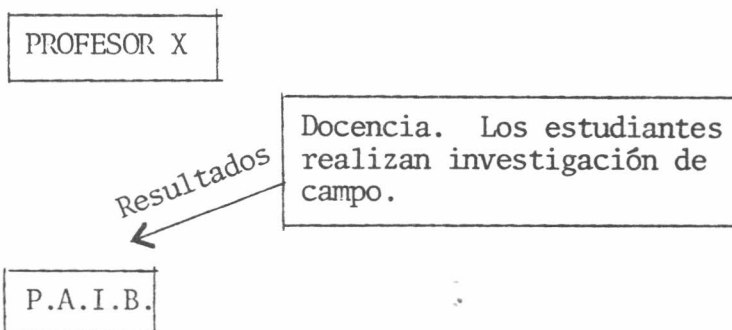
CUADRO 2 -. Lista y características de los proyectos en Acción Social, Extensión Docente y en Trabajo Comunal Universitario para la Escuela de Biología.

NOMBRE DEL PROYECTO	MODALIDAD DE ACCION SOCIAL	DURACION	PARTICIPANTES	DIRIGIDO A:
1. Educación Ambiental	TCU	3 años	Estudiantes de: Biología, Educación, Psicología, Antropología, Bellas Artes y Topografía	Comunidades de origen de los estudiantes
2. Reforestación	TCU	5 años	Estudiantes de: Biología, Educación, Bellas Artes, Ingeniería y Topografía	Comunidades de origen de los estudiantes
3. Seminario de Recursos Naturales	Extensión Docente	cada 2 años (variable)	Profesores de la Escuela de Biología e invitados	Biólogos, Profesores y estudiantes
4. Taller de capacitación en la Enseñanza de las Ciencias	Extensión Docente	40 horas (preferible módulo)	Profesores de la Escuela de Biología, Educación, MEP. y CEMEC.	Profesores de Biología y estudiantes de TCU de Unidad Didáctica
5. Laboratorio Itinerante	TCU	3 años	Estudiantes de Biología, Educación	Colegios de la vecindad del estudiante
6. Asistentes	TCU	3 años	Estudiantes de Biología, Educación, Bellas Artes	Colegios de la vecindad del estudiante
7. Club de Ciencias Biológicas	Extensión Docente y TCU	1 a 3 años	Profesores y estudiantes de de la Escuela de Biología y de Educación	Colegios de las comunidades de estudiantes
8. Excursiones	TCU	3 años	Estudiantes en Biología, Educación y Geología	Colegios de la comunidad del estudiante
9. Actividades Derivadas	Extensión Docente	Variable	Profesores de la Escuela de Biología	Comunidades, Enseñanza Diversificada, Universidades y el MAG.

## ANEXO AL CUESTIONARIO

El modelo D-I-A-S (Docencia, Investigación, Acción Social) es un esquema operativo donde se realiza la integración de los tres aspectos del quehacer universitario considerando ampliamente la participación estudiantil. El presente modelo se basa en el presentado por el M.Sc. Rodolfo Ortiz y la Lic. Mayra Rodríguez, a la Coordinación de Acción Social del Centro Regional de Occidente, el 30 de setiembre de 1984.

Proyecto de Areas de  
Interés Biológico = P.A.I.B.



El profesor X realiza labor de docencia y de acción social. Como docente imparte un curso de Ecología General. Algunas de las prácticas se realizan dentro de las zonas consideradas Areas de Interés Biológico (proyecto de Acción Social dirigido por otro profesor que tiene objetivos científicos didácticos dentro del campo de la extensión docente). Los resultados obtenidos por los estudiantes serán utilizados para el programa didáctico dirigido a maestros y profesores y estudiantes de escuelas y colegios que visiten las áreas.

## REFERENCIAS

- BEST, J.W. 1974. *Cómo investigar en Educación*. 3a. ed. Moronata S.A. Barcelona, 510 pp.
- COMBS, P.H. 1973. *La crisis mundial de la Educación*. 2a. ed. Península S.A. Barcelona. 332 pp.
- FRONDIZI, R. 1971. *La Universidad en un mundo de tensiones*. Paidós. 337 pp.
- RODRIGUEZ, Mayra y Ortiz, R. 1984. *Un modelo de docencia, investigación y acción social para el C.R.O.* Coordinación de Acción Social. Ciudad Universitaria Carlos Monge Alfaro, San Ramón, Costa Rica. 1 pp.
- UNIVERSIDAD de Costa Rica. 1976. *Informe del Rector 1975-1976*. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San Pedro de Montes de Oca. 72 pp.
- UNIVERSIDAD de Costa Rica. 1979. *Asamblea Universitaria. Acuerdos definitivos originados en el Tercer Congreso Universitario 1971-1972*. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. San Pedro de Montes de Oca. 40 pp.
- UNIVERSIDAD de Costa Rica. 1980. *La Escuela de Biología y el trabajo comunal universitario*. Vicerrectoría de Acción Social. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San Pedro de Montes de Oca. 25 pp.
- UNIVERSIDAD de Costa Rica. 1984. *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. Consejo Universitario. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San Pedro de Montes de Oca. 88 pp.
- UNIVERSIDAD de Costa Rica. 1985. - *El proceso de la acción social en la Universidad de Costa Rica*. Rectoría. Oficina de Planificación Universitaria. Plan de Desarrollo. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San Pedro de Montes de Oca. 157 pp.
- UNIVERSIDAD de Costa Rica. (s.f.). *Proyectos de trabajo comunal universitario abiertos al 13 de noviembre de 1984*. Vicerrectoría de Acción Social. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San Pedro de Montes de Oca. 10 pp. (Mimeo.).
- UNIVERSIDAD de Costa Rica. (s.f.). *¿Qué es Extensión Docente? Un enfoque funcional*. Vicerrectoría de Acción Social. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San Pedro de Montes de Oca. 55 pp. (Mimeo).
- VAN Dalen, D. y Meyer, W. 1984. *Manual de técnicas de investigación educacional*. Técnica Impresora. Buenos Aires. 542 pp.
- VERBEL, I. y Gutiérrez, E.F. 1984. *La evaluación participativa. Un método de gestión para el desarrollo de la planificación universitaria*. Universidad del Valle. Cali. 94 pp.
- ZELEDON, R. 1976. *Ensayos e ideas científicas*. Editorial Costa Rica. San José. 146 pp.

# ANALISIS DEL IMPACTO DE LA CRISIS SOCIO-ECONOMICA EN LA CALIDAD DE LA EDUCACION EN UNA ESCUELA Y COMUNIDAD RURAL (SAN PEDRO DE CORONADO)

Jesús Ugalde Víquez  
Zaida Sánchez Moya

C.E.M.I.E.\*

## PRESENTACION

La Red Latinoamericana de Información y Documentación (REDUC) y el Centro Multinacional de Investigación Educativa (CEMIE-PROCAMIE), se han propuesto realizar una investigación sobre la incidencia que pueda tener en la calidad de la educación, la presencia o no de diversos factores que caracterizan social y económicamente a las zonas rurales del país.

Esta investigación emergió como una necesidad después de que esas mismas instituciones realizaron en 1984 la investigación sobre "Las incidencias de la crisis socio-económica en la deserción escolar costarricense", de amplia difusión e impacto en el país. Las investigaciones quisieron así profundizar en algunos aspectos claves de esa investigación, pero aplicados en el contexto de escuelas que viven inmersas en medios rurales del país.

En ese estudio previo, se detectaron *áreas de interés*, que demandan mayor profundización, particularmente en cuanto al impacto que la crisis provocó en la *calidad de la educación*, en los *procesos de acción escuela comunidad*, y en la *necesidad de mayor acercamiento de los padres de familia al proceso formador de sus hijos*, entre otros.

Interesaba realizar, en esta nueva investigación, un análisis específico sobre cómo las relaciones escuela-comunidad se dan en zonas rurales, qué efectos se han sentido en la calidad de la educación en ese contexto y, a manera de complemento, los investigadores se propusieron llevar a cabo un estudio según técnicas de investigación participativa, en el cual se involucren los miembros de la comunidad, padres de familia, educadores, niños y el grupo investigador; tanto para detectar los problemas prioritarios que afectan *esa calidad educativa como para analizarlos y darles solución*.

---

\* Red de Documentación en Educación para América Latina y el Caribe (R.E.D.U.C.)



## MARCO METODOLOGICO

## TIPO DE INVESTIGACION:

En la organización y desarrollo de esta investigación se han seguido los lineamientos, estrategias y técnicas propias de la investigación descriptiva-analítica, *expost-facto* con el complemento de pasos propios de la investigación participativa.

En el primer caso se considera así por cuanto los investigadores plantean un diagnóstico de la Escuela y de la comunidad con el fin de conocer, analizar y describir la situación real, esto es, el conjunto de hechos, acciones, procesos e interacciones que existen entre las instituciones y sujetos participantes. Se pretende así superar la situación meramente descriptiva de hechos, para alcanzar las explicaciones, justificaciones o causas de las mismas y de sus interacciones.

Se aplica aquí también la investigación participativa sustentada en un diagnóstico de la comunidad y de la escuela, bases del trabajo, seguida del ordenamiento y sugerencias de posibles actividades para fortalecer relaciones escuela-comunidad, para promover la educación, no formal de los padres de familia, y, en última instancia, para fortalecer un proceso educativo de calidad aún en medio de dificultades socioeconómicas, todo esto bajo la forma de proyectos de acción específica y la participación de los responsables en el proceso formador: directora de la escuela, maestros, asesor-supervisor, alumnos, padres de familia, investigadores y colaboradores.

La investigación participativa, dice Pinto:

"Es una propuesta metodológica que se inserta en una estrategia de acción definida que involucra a los beneficiarios de la misma; una combinación de investigación-educación, aprendizaje y acción".

Fundamentalmente se ha escogido esta metodología por la naturaleza del tema en estudio, la necesidad de probar metodologías más dinámicas y acordes con la realidad social y educativa de las escuelas del país en zonas rurales y porque se palpa también la necesidad de involucrar a los autores (padres de familia, maestros y alumnos) en el proceso de investigación-capacitación, investigación-acción, investigación-reflexión.

Distintos autores respaldan este tipo de investigación tal y como se explica en el marco conceptual de este informe. Podemos citar en tal sentido a Buddhall, mencionado por el Dr. Rolando Pinto, en la obra antes anotada, para quien la investigación participativa, en su forma de investigación-acción, es conveniente aplicarla porque:

"Produce beneficios inmediatos y directos a la comunidad. Involucra a la comunidad en todo el proceso de investigación. Determina las necesidades, aumenta la conciencia y el compromiso de los miembros de la comunidad. El proceso es didáctico, es un diálogo en el tiempo. Fomenta el análisis de la situación problema, en sus relaciones históricas-estructurales y en el contexto de la sociedad global" (33).

Si todos tenemos derecho a la educación, estamos obligados a realizar los esfuerzos posibles porque así sea en la realidad; particularmente pensando en los habitantes de zonas marginales urbanas y rurales. Es necesario estudiar en las mismas comunidades cuáles alternativas son más viables para educar a esas comunidades, a los padres de familia, a los niños, jóvenes y adultos.

#### OBJETIVOS:

1. Determinar los problemas, necesidades, intereses y aspiraciones de los padres de familia de la comunidad de San Pedro de Coronado.
2. Analizar el impacto de diversos factores sociales y económicos creados por la crisis nacional en el proceso formador del alumnado de la escuela "Manuel María Gutiérrez", de San Pedro de Coronado".
3. Investigar el tipo de relación que existe entre la escuela y la comunidad de San Pedro de Coronado.
4. Investigar la participación de los padres de familia en la acción educativa de la escuela de San Pedro de Coronado.
5. Investigar la forma en que la crisis socio-económica afecta las labores en la escuela en estudio.

#### DIAGNOSTICO ESCOLAR Y AREAS TEMATICAS:

- a. Elaboración y aplicación de instrumentos para diagnosticar la institución educativa.

Este artículo corresponde a la primera parte de la investigación, por lo tanto está en proceso.

#### INSTRUMENTOS:

Se hizo uso de tres instrumentos: primeramente una "guía para el análisis escolar", dirigido al personal de la Escuela Manuel María Gutiérrez, de San Pedro de Coronado, con la cual se obtuvo la información básica sobre el centro educativo, los docentes, sus expectativas y problemas, su visión sobre las relaciones escuela-comunidad y otros detalles de interés.

#### RESULTADOS OBTENIDOS Y SU ANALISIS:

En este aporte se presentan y analizan los datos obtenidos tanto al aplicar la "Guía para el análisis escolar", como la "Guía para el análisis de la comunidad". En vista de las características particulares de estos instrumentos y del proceso seguido en la investigación en general, y en la administración de ellos, en particular, los datos presentan más en la forma de apreciaciones que como un estudio cuantitativo rígido.

Esencialmente el capítulo es descriptivo-analítico y buscamos con su presentación la identificación de problemas prioritarios, necesidades y áreas temáticas para la organización y desarrollo de las etapas últimas de la investigación que aquí se informa.

A continuación se presentan algunos resultados referidos al diagnóstico de la institución.

OPINION DE LA DIRECTORA Y MAESTROS SOBRE LOS MATERIALES  
DIDACTICOS DE LA ESCUELA, 1985

RECURSOS		PRESENCIA					ESTADO			
		SI	NO	EXC.	M.	B.	B.	REG.	DEF.	TOTAL
1.	Libros	5	1	1	2		-	-	1	4
2.	Mapas	5	-	-	1		-	3	-	4
3.	Esferas terrestres	5	-	1	-		1	1	1	4
4.	Láminas diversas (Ciencias, est. Soc., etc.)	3	2	-	-		-	2	-	2
5.	Instrumentos para la Ens. de la Matemática	3	1	-	-		1	1	-	2
6.	Revistas	2	2	-	-		-	2	-	2
7.	Material audiovisual	-	5	-	-		-	-	-	-
8.	Materiales, equipos e implementos deportivos	-	5	-	-		-	-	-	-
9.	Materiales de labora- torio	1	4	-	-		-	-	-	-
10.	Equipos de laboratorio	1	4	-	-		-	-	-	-
11.	Fichas (español, Est. Sociales, etc.)	1	4	-	-		-	-	-	-

En cuanto a equipos y materiales de laboratorio, fichas de estudio, revistas, material audiovisual y materiales deportivos, no se tiene.

Es importante destacar el hecho de que de los seis educadores participantes, cinco manifiestan estar dispuestos a recibir capacitación o, en general, a participar en actividades de mejoramiento profesional. Las preferencias en cuanto al tipo de actividad se distribuyen así:

CASOS

-	Actualización	3
-	Perfeccionamiento	3
-	Capacitación	2
-	Formación	2

La diferencia entre unos y otros viene dada por la duración y profundidad en los estudios, lo cual se comprueba al observar las respuestas dadas a la duración preferida, en la forma siguiente:

## CASOS

- De 2 a 3 meses	2
- De 6 a 12 meses	2
- De 1 a 4 semanas	1
- De 4 a 8 semanas	1
- De 3 a menos de 6 meses	1
- De 1 a menos de 2 años	1

Puede decirse, por tanto, que el personal docente tiene un nivel de formación aceptable, con poco grado de actualización, razones por las cuales presentan como problema a resolver una pronta capacitación, por la vía de cursos o actividades en el corto plazo (menos de un año de duración). Esta situación debe destacarse como área temática dado que en los últimos meses se ha empeorado la situación de la educación primaria del país, el ingresar al servicio gran cantidad de maestros de poca o ninguna formación previa.

En vista de la posibilidad de subsanar esa carencia de formación, se consultó sobre el momento del año más apropiado para dar el servicio de capacitación, siendo las respuestas obtenidas las siguientes:

ASPECTOS PEDAGOGICOS EN LOS QUE SOLICITAN ASESORAMIENTO  
LOS MAESTROS, 1985

ASPECTOS	CASOS
1. Evaluación del aprendizaje	4
2. Problemas sociales	3
3. Problemas económicos	3
4. Relaciones humanas	3
5. Planeamiento didáctico	2
6. Psicología del niño	2
7. Teorías del aprendizaje, asuntos de la comunidad, adecuación curricular, tecnología educativa e investigación educativa	1 c/u

En este cuadro se presentan los resultados obtenidos en cuanto a peticiones para actividades de mejoramiento profesional referido a los materiales didácticos. Poco o ninguna relación se obtiene respecto a la situación antes descrita de los materiales didácticos de la escuela, pues no hay pedido alguno para subsanar las carencias más notorias que se detectaron, en cuanto a materiales de laboratorio y taller, fichas y otros.

ASPECTOS DE MATERIALES DIDACTICOS EN LOS QUE LOS MAESTROS  
SOLICITAN ASESORAMIENTO, 1985

ASPECTOS	CASOS
1. Elaboración de guías para estudio dirigido	4
2. Uso de recursos de la comunidad	3
3. Elaboración de fichas	2
4. Confección de material científico	2
5. Elaboración de materiales didácticos con alumnos	2
6. Enseñanza individualizada	2
7. Elaboración y uso de módulos	2
8. Uso de libros de texto	1

Como casos curiosos en el anterior cuadro se destaca el señalamiento hecho a la necesidad de conocer el uso de los recursos de la comunidad y, en el caso extremo, el poco interés por los materiales científicos, procesos de individualización y por el uso de los libros de texto, sobre todo en cuanto a ese último punto dada la reciente elaboración y entrega de los mismos, de I a VI grado, en las cuatro asignaturas fundamentales (Matemáticas, Ciencias, Español y Estudios Sociales).

ASPECTOS DE CONTENIDOS PROGRAMATICOS EN LOS CUALES LOS  
MAESTROS SOLICITAN ASESORAMIENTO, 1985

ASPECTOS	CASOS
1. Matemáticas	4
2. Educación sexual	4
3. Alcoholismo	3
4. Ciencias	2
5. Español	2
6. Estudios Sociales	2
7. Educación Física	2
8. Educación Vial	2
9. Música y Vida en Familia	1 c/u
10. Religión	0

Por tanto, en un análisis de estos tres últimos cuadros, podemos encontrar orientaciones precisas para elaborar un plan de acción en la escuela que se estudia, tanto por los pedidos hechos por los maestros, como por aquellas áreas o campos que no anotaron.

## CONCLUSIONES

### INTRODUCCION:

En este capítulo se extraen y presentan las conclusiones y recomendaciones pertinentes a los pasos metodológicos dados en la primera etapa de la investigación. Esencialmente se ha elaborado el marco teórico del trabajo, se plantea el ordenamiento metodológico, se han hecho las entrevistas del personal responsable de la escuela (Directora y maestros) y se ha administrado una primera guía de trabajo a los docentes (cuestionario sobre aspectos de la escuela).

Así se derivan las conclusiones iniciales, con las cuales ya se destacan los primeros problemas de la institución en estudio y se vislumbran los posibles proyectos educativos para su atención.

Seguidamente se presentan las conclusiones iniciales.

1. La planta física de la escuela en estudio tiene carencias notables (talleres, laboratorios, campos adecuados de juego, bibliotecas, apropiado comedor escolar, etc.). En cuanto a las aulas y oficina de la Dirección se consideran como "buenas" en cuanto a sus condiciones físicas. Hay interrupciones entre aulas, la construcción no es nueva y el espacio es estrecho.
2. El material didáctico disponible está en deterioro (mapas, esferas, libros, carteles, etc.) y se le califica entre "bueno" y "regular". Se carece de otros materiales (fichas, audiovisual de laboratorio, implementos deportivos, etc.).
3. Los maestros señalan su para formación y necesidad de capacitación. Se muestran deseosos de superación profesional. Prefieren cursos cortos (de 2 a 12 meses de duración) que se ofrezcan los días sábados o en vacaciones de 3 meses (verano).
4. Las áreas para esa capacitación son la Evaluación del Aprendizaje, las relaciones humanas, problemas sociales y económicos. Sin embargo, la posibilidad de estudios y conocer mejor a la comunidad y profundizar en la psicología del niño, entre otros aspectos importantes, no se destacaron. En igual forma, los maestros no señalan como área de interés la de materiales didácticos, a pesar de su carencia. Es notorio el poco interés por procesos científicos, acciones para individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el uso de los libros de texto, los que obedecen inclusive a un programa nuevo del Ministerio de Educación Pública.
5. Desde el punto de vista de los contenidos para la capacitación, destacan prioritariamente las matemáticas, el alcoholismo o sea dos puntos extremos de la educación formal y de la no formal.



6. Al igual que en otros estudios y en apreciaciones dadas en medios de comunicación social, conferencias talleres, congresos de los gremios de educadores, etc. Aquí emerge el problema de la insatisfacción del docente (77.22%) por las condiciones económicas (salario), sociales (prestigio, estímulo reconocimiento), profesionales (asesoramiento, capacitación), etc. Aún así, son optimistas al mostrarse satisfechos por su labor, hecha en medio de sacrificios (ver cuadro).

## B I B L I O G R A F I A

### ANOTADA

- DEWEY, J. *El maestro y la comunidad*. N.Y. Appl. Century, Cap. II, 1937, p. 10.
- BRASIL. *III Conferencia Interamericana de educación comunitaria*. 1979.
- DOBLES R. *Escuela y comunidad*, E.U.N.E.D., 1984, p. 43.
- C.E.M.I.E. *¿Serán nuestros Centros Docentes islas dentro de las comunidades?*  
M.E.P., San José, Costa Rica, 1984, p. 29-33.
- S.I.N.A.T.O. *La educación y la conciencia participativa del costarricense*.  
Foro Nacional: Educación, Compromiso de Todos, 15-17 febrero 1984,  
San José, Costa Rica.
- WANDERLEY, Louise. *Aportamientos sobre Educacao Popular*. En: Cultura do Poco.  
Sao Paulo. Cortez y Manaes, 1979, p. 21-23.
- WERTHEIM, J. *Educación de adultos en los procesos del desarrollo rural*.  
U.N.E.S.C.O., Santiago de Chile, 1983, p. 33.
- GARCIA, H. J. E. *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos*. U.N.E.S.C.O., Santiago de Chile, 1980.
- VILLALOBOS Z., L. Ricardo. *Formación de docentes en zonas urbano-marginales de San José*. Tesis: S.E.P.-U.C.R., 1986 (en prensa), p. 10-23.
- SATTERFIELD, J.W. y Stewart, G.K. *Strengthening the School-Community Relationship. Educational Consideration*. Vol. 2, N°2, Winter 1974, p. 12-14.
- VELAZQUEZ, A.A. "El educador de adultos hacia un nuevo enfoque". En: *Cuadernos del C.R.E.F.A.L.* Pátzcuaro, Michoacán, México, 1976.
- KAPLEN, M. *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*.  
U.N.E.S.C.O., Santiago de Chile, 1983, p. 24-31.
- DIAZ B., Juan. "Aspectos e implicaciones políticas de la comunicación participativa".  
En: *Comunicación, algunos temas*. C.E.N.A.P.R.O., Año 1, N°1, 1981, p. 23-48, México D.F.
- GUTIERREZ, F. "Educación de adultos y la comunicación social". En: *Comunicación, algunos temas*. C.E.N.A.P.R.O., año 1, N°1, 1981, p. 3-19, México D.F.

C.E.M.I.E.-R.E.D.U.C. *Informe final del curso de capacitación en investigación cualitativa.* San José, Costa Rica, 1985, p. 22.

FALS Borda, O. et al. *Investigación participativa y praxis rural.* Mosca Azul Edits.

BUDD L., Hall. *El conocimiento como mercancía y la investigación participativa.* Investigación participativa y praxis rural. Perú, Mosca Azul Edit., 1981, p. 65.

GUY le Boterf. *La investigación participativa como proceso de educación crítica.* *Lineamientos metodológicos.* Proyecto Regional de Red de Sistemas Educativos para el desarrollo de Centro América y Panamá. Guatemala, 1979, p. 6.

DE Schutter. *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos.* C.R.E.F.A.L., Pátzcuaro, Mich., México. Retablo de Papel. N°3, 1983.

PINTO, R. *Una propuesta de metodología participativa para la docencia universitaria.* C.E.M.I.E., M.E.P. San José, Documento N°125, oct. 1985.

DE Schutter, A. *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos.* Pátzcuaro, C.R.E.F.A.L., Mich., México, Retablo de Papel. N°3, 1983.

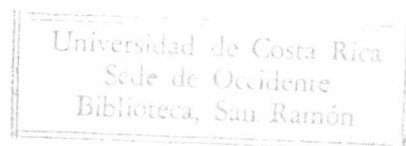
YOPO, Boris. *Metodología de la investigación participativa.* C.R.E.F.A.L., Pátzcuaro, Mich., México, 1981,

MAGENDZO, A. *Calidad de la educación y su relación con la cultura.* En: Educación: Revista interamericana de desarrollo educativo. O.E.S.T., año XXVIII, N° 96, p. 32-48.

PRIETO, R. *La investigación participativa como proceso de educación crítica.* *Lineamientos metodológicos.* C.E.M.I.E., Publicaciones N°123, 1985, p. 1.

DUQUE, Ana María. *El hecho participativo en el desarrollo comunitario.* O.E.A., 1985, p. 177.

#### REFERENCIAS



ALMEIDA, Regina y Ladeira, Vera Lucía. *Proceso de Abordagem Comunitaria: una tentativa de operacionalizacáo.* Instituto de Recursos Humanos Joao Pinheiro. Centro Nacional de Educacao Comunitaria. Belo Horizonte, Brazil, 1982. 27 p.

BUGNICOURT, Jacques. *Acciones educativas, investigación participativa y problemas de la población rural en el área centroamericana.* *Necesidades educativas de las comunidades.* *Respuestas técnicas y orientaciones educativas.* El caso de la Aldea General Viejo de Guatemala. Proyecto R.E.D., 1978, 62 p. Anexos.

FISH, T.Z., Klassen, J.A. *Finnancieng community, education.* Michigan, Estados Unidos, 1979.

HALLSTROM, Anders. *La investigación participativa como agente de cambios no previstos.* *Experiencia de tres ensayos.* Caracas: Universidad Simón Rodríguez, 1978, 11 p.

- HERRERA, R. Milo, S. Schulf, E. Serafini, O. Balbuena. *La evaluación de la institución escolar*. Organización de Estados Americanos, Estados Unidos, Julio 1982, 249 p.
- INSTITUTO Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. I.C.F.E.S. *Auto-evaluación institucional*. Bogotá, Colombia, 1984, 102 p.
- LE Boterf, Guy. *Descripción de un método de investigación participativa*. Guatemala: Proyecto R.E.D., 1979, 61 p. más anexos.
- MINISTERIO de Salud. *Manual de metodologías y técnicas*. Plan Nacional de Participación Popular en Salud. San José, Costa Rica, 1980, 42 p.
- P.R.O.M.I.E.-O.E.A. *La escuela trabaja con la comunidad*. Buenos Aires, Argentina, 1983.
- ROJAS R., Yolanda. *La cultura, la educación y el curriculum de los latinoamericanos*. Mimeografiado, 1983, 49 p.
- SATTERFIELD, J.W. y Stewart, G.K. *Strengthening the school-comunitary relationship*. Vol. 2, N°2, Winter, 1974. Pp. 12-14.
- SULLIVAN, H.S. *La escuela trabaja con la comunidad*. P.R.O.M.I.E.-O.E.A. Argentina, 1983. 55 p.
- VIO Grossi, Francisco. "Notas metodológicas sobre la investigación participativa". En: *Papeles universitarios*. Año 3, N°19, p. 26-30.
- ZUÑIGA, Leonel y colaboradores. *Estudio de cambio e innovaciones en la educación técnica y la formación profesional en América Latina y el Caribe*. Santiago, U.N.E.S.C.O./O.R.E.A.C., 1980, 93 p. más anexos.

## DIAGNOSTICO DE LOS ENCARGADOS DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES EN LA ZONA DE OCCIDENTE

Lic. Saray Córdoba González  
CENTRO REGIONAL DE OCCIDENTE

### INTRODUCCION:

El Centro Regional de Occidente de la Universidad de Costa Rica ha desarrollado varias actividades que conducen al conocimiento científico de la zona que cubre. Dichas acciones se han dirigido hacia los grupos culturales, grupos de mujeres, productivos y otros. Para ello se han utilizado técnicas novedosas que han facilitado el intercambio de ideas entre los actores.

El presente diagnóstico nació sobre la base de esa experiencia. Su importancia estriba en que abarca un campo casi inexplorado, pero muy discutido desde hace varios años: los recursos humanos en las bibliotecas educativas, su calidad en términos de nivel académico, situación laboral y condiciones de capacitación. Su conocimiento científico permitirá delinear las acciones más convenientes que corresponda desarrollar a la Universidad y al mismo Ministerio de Educación. De acuerdo a sus resultados se podrá determinar cuáles actividades de capacitación o educación permanente, se requieren para satisfacer las necesidades de esa población.

De esta manera, el objetivo principal de este estudio es caracterizar la población de encargados de bibliotecas escolares de I, II y III ciclos y diversificada, en la zona de Occidente del país, con el fin de aportar al desarrollo bibliotecológico nacional y de la educación en última instancia. Con base en esa caracterización, se recomendarán las acciones más adecuadas para satisfacer las necesidades de educación permanente en ese sector.

Como marco de referencia, se revisó la escasa literatura que hay sobre el tema, encontrando algunos trabajos que han sentado las pautas en lo que respecta a la formación de los bibliotecarios escolares en América Latina. El más antiguo de todos ellos, aunque no menos importante, es el trabajo de Violeta Angulo, quien plantea quizá por primera vez la posibilidad de reubicar maestros en las bibliotecas para llenar el faltante existente. En él se definen claramente las condiciones, requisitos y características que debe cumplir el bibliotecario con doble formación. No se puede dejar de mencionar el trabajo de Davies (1974), el cual se ha constituido en un clásico en la materia. En él se definen las características deseables en un bibliotecario escolar, así como las funciones que debe desempeñar para cumplir con los objetivos de la educación. No obstante, el trabajo más importante y reciente es el "Modelo flexible para un sistema de bibliotecas escolares" (1982), donde se hace un estudio de cuatro países latinoamericanos, estableciendo pautas que deben seguirse para su mejoramiento. Parte importante de este trabajo, es el capítulo dedicado a recursos humanos, cuyo modelo es aplicado en esta investigación para establecer las comparaciones necesarias.

## MATERIALES Y METODOS:

Esta es una investigación diagnóstica, en la que se aplicó la técnica de encuesta estructurada. Para ello se tomó en cuenta una muestra circunstancial, constituida por 32 encargados de bibliotecas escolares, de una población indefinida. Estos sujetos cuentan con formación diferente y proceden de centros educativos de I, II y III ciclos y enseñanza diversificada, distribuidos en cuatro núcleos: Puntarenas, San Carlos, San Ramón y Alajuela, según la estructura del Sistema de Bibliotecas Escolares de Costa Rica.

Como instrumentos se utilizaron dos cuestionarios, para dos grupos diferentes: los que cuentan con un título universitario en Bibliotecología y los que no lo tienen. De esa manera se trató de medir las necesidades de actualización en el primer grupo y de capacitación en el segundo. Para ambos cuestionarios se tomaron en cuenta tres variables: nivel educativo, situación laboral y posibilidades de capacitación o actualización.

Los resultados fueron procesados automáticamente, para lo cual se obtuvo la colaboración del Centro de Cómputo del C.R.O., después de lo cual fueron discutidos con los participantes.

## RESULTADOS, ANALISIS Y DISCUSION:

Seguidamente se presenta un resumen de los resultados obtenidos, ordenados según las variables que se mencionaron anteriormente:

### 1. Nivel educativo:

Se tomó en cuenta los años y el tipo de estudios que los entrevistados realizaron durante su vida. Con esto se visualiza la preparación académica de estas personas. En este aspecto se obtuvo que:

- Un 50% de la muestra son maestros solamente y un 48% poseen título universitario en Bibliotecología en diferentes grados (diplomado y bachillerato).
- Un 63% han realizado estudios complementarios en Bibliotecología, sin llegar a obtener con este tipo de estudios un título universitario.
- Del 48% que poseen título universitario en Bibliotecología, solamente un 14.8% han realizado estudios complementarios en educación, en las mismas condiciones que los anteriores.

De lo anterior se desprende que el nivel académico no es óptimo por cuanto la generalidad presenta una formación parcial -en Bibliotecología o en Educación- siendo lo ideal la doble formación, de manera que se logre la imagen-objetivo deseada: un maestro-bibliotecario o un bibliotecario educativo (Davies, 31), (Manueal, 133). Los estudios complementarios han sido promovidos en su mayor parte, por el Ministerio de Educación Pública, el que conjuntamente con la O.E.A., participa en el "Proyecto Multinacional de Bibliotecas Escolares". Es importante destacar que una gran mayoría de los encuestados (84.4%) han realizado este tipo de estudios, lo cual demuestra que de alguna forma el M.E.P. se ha interesado en capacitar a sus funcionarios, destacados en las Bibliotecas Escolares.

## 2. Situación laboral:

Se toman en cuenta aquí las condiciones de trabajo en que se desenvuelven los encargados de las bibliotecas escolares. Esta incluye dos indicadores principales: la experiencia y la capacitación que según ellos tienen, para trabajar en la Biblioteca.

En cuanto a la experiencia, se determinó que un 46.9% tienen más de cinco años de laborar en la biblioteca, mientras que un 25% tienen menos de un año; el restante 28.1% tienen entre 1 y 5 años de experiencia. Es importante destacar aquí, que una cuarta parte de los encargados son "novatos" en la biblioteca, pues fueron colocados en ese período lectivo o durante el año anterior. Esa situación demuestra cierta inestabilidad en los puestos, lo cual debe ser combatido con el ofrecimiento de un status de docente, "acorde con sus responsabilidades y con garantías de estabilidad y ascensos y con la capacitación adecuada" (Modelo, 176).

Deben observarse, además, otros indicadores que son importantes para obtener una visión más global:

Un 43.75% se consideran a sí mismos suficientemente capacitados, mientras que un 56.25% consideran que no. Si se comparan estas opiniones con el nivel académico, se obtienen resultados interesantes:

CUADRO N°1: RELACION ENTRE LA SUFICIENCIA EN CAPACITACION Y EL NIVEL UNIVERSITARIO, SEGUN OPINION DE LOS ENTREVISTADOS

NIVEL UNIVERSITARIO	SUFICIENCIA CAPACITACION	SI		NO		TOTAL	
		Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
Universitaria incompleta		6	18.7 54.5	5	17.7 45.5	11	34.3 100.0
Universitaria completa		6	18.7 40.0	9	28.1 60.0	15	46.9 100.0
No cursó Universidad		2	6.3 33.3	4	12.5 66.6	6	18.8 99.9
TOTAL		14	43.7	18	56.3	32	100.0

Del cuadro anterior se obtiene que hay una estrecha relación entre un alto nivel universitario y la insatisfacción acerca de su capacitación para trabajar en la biblioteca. Esto demuestra la necesidad de una educación permanente, para todos los funcionarios, que permita mejorar la calidad del servicio que se ofrece en aras de una mejor educación. Actualmente, la única instancia permanente que tiene el M.E.P. para ofrecer esa educación, son las reuniones mensuales de los núcleos, las cuales no son eficientemente aprovechadas para ese fin.

Otro aspecto importante es el tiempo de dedicación a las tareas bibliotecarias dentro de la institución educativa. El siguiente cuadro muestra esta situación:



CUADRO N°2: HORAS/DIA QUE LOS ENCARGADOS DEDICAN A LA BIBLIOTECA

HORAS/DIA	ABSOLUTO	RELATIVO	FRECUENCIA ACUMULADA
4 horas	3	9.4	9.4
6 horas	6	18.8	28.2
8 horas	17	53.0	81.2
Otro	6	18.8	100.0
TOTAL	32	100.0	

Se puede observar que una mayoría trabajan durante ocho horas diarias, mientras que un 28.2% combinan su trabajo bibliotecario con otras labores. Estos son los maestros reubicados, quienes trabajan en el aula como maestros de grado una parte de su jornada, y otra parte la dedican a la biblioteca. Ese trabajo lo asumen como recargo -remunerado- pero además son las personas que no tienen formación bibliotecológica universitaria. En este sentido, se considera inadecuada esta medida (Modelo, 172) aunque como una salida de emergencia se haya puesto en práctica en muchos países, como Colombia, por ejemplo (Angulo, 9).

### 3. Posibilidades de capacitación o actualización:

Se entendió por posibilidad de capacitación o actualización, la necesidad, interés y disponibilidad que demuestran los encuestados, aunado a la capacidad de respuesta que tenga la Universidad hacia sus requerimientos. Además se midió el interés por obtener un reconocimiento por el esfuerzo que realizaran, así como los horarios y días más convenientes para recibir la capacitación.

Se observa que la mayoría de los encuestados demuestran necesidad para capacitarse en el nivel de mucho (69%), un alto porcentaje demuestra interés (88.2%) y en menor escala -pero siempre en mayoría- demuestran disponibilidad (62.5%). Estos resultados son muy significativos y evidentes pues demuestran la opinión positiva de los futuros actores en un proceso de mejoramiento hacia el trabajo que desempeñan.

Un aspecto importante son las sugerencias que los encuestados brindaron acerca de las características que deben presentar las actividades de capacitación, para que sean aceptadas por los sujetos participantes. Los resultados en este sentido demuestran que los encuestados prefieren las actividades por la tarde o en la mañana, que se ofrezcan los viernes o sábados y deberán ser prioritariamente cursos regulares con horario especial, desarrollados en el C.R.O. (San Ramón) o en las reuniones mensuales de los núcleos. Estas sugerencias constituyen una pauta muy importante para que la Universidad pueda planear las actividades, previendo con ello una respuesta satisfactoria de parte de los participantes potenciales.

Por último, se tomó en cuenta la opinión de los encuestados acerca del reconocimiento que se ofrezca por la participación en las actividades de capacitación. Al respecto, el cuadro siguiente muestra los datos pertinentes:

CUADRO N°3: INTERES POR UN RECONOCIMIENTO DEL ESFUERZO REALIZADO SEGUN LA OPINION DE LOS ENCUESTADOS

	MUCHO		POCO		INDIFERENTE		NO INTERESA		TOTAL	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
Interes por certificado	23	71.9	4	12.5	4	12.5	1	3.1	32	100.0
Reconocimiento salarial	25	78.1	2	6.2	5	15.7	0	0.0	32	100.0

Los resultados son evidentes: un 71.9% se muestran muy interesados por un certificado y un 78.1% se interesan además por un reconocimiento salarial. No obstante, es muy alentadora la respuesta que se da en otro apartado, cuando un 84.3% de los encuestados declaran interés en capacitarse, aunque no se reconozca su esfuerzo.

Todas las observaciones anteriores demuestran la viabilidad de un proyecto de capacitación o actualización para estas personas, por lo que se les puede calificar como "personas interesadas". Por ello, se concluye haciendo tres recomendaciones:

1. Diseñar un plan de capacitación para los encargados de las bibliotecas escolares, con horarios y condiciones acordes con las sugerencias expresadas. Ese plan podría conducir a un título universitario.
2. Ofrecer diferentes actividades de actualización permanente, aprovechando la organización que ellos poseen dentro del Sistema de Bibliotecas Escolares.
3. Es necesario que el Ministerio de Educación y la Universidad de Costa Rica aúnen esfuerzos para lograr tales fines, en beneficio del país.

## BIBLIOGRAFIA

- ALLARD, Raúl. "Educación, capacitación y recursos humanos". *La educación*. N°85: 16-17, 1981.
- ANGULO, Violeta. *El maestro-bibliotecario: guía de orientaciones técnicas*. Medellín, Universidad de Antioquia, 1970.
- COSTA Rica. Ministerio de Educación Pública. *Condiciones profesionales y personales del bibliotecario escolar en el III ciclo y educación diversificada*. San José: M.E.P., 1980.
- . Proyecto Multinacional de Bibliotecas Escolares y Centros de Recursos. *Sistema de Bibliotecas Escolares de Costa Rica*. San José: M.E.P.-O.E.A., 1980.
- . Unidad de Bibliotecas Escolares. *Manual de normas y procedimientos para bibliotecas escolares*. San José: Imp. Trejos, 1980.
- . Sección de Bibliotecas Escolares. *Objetivos de la biblioteca escolar*. San José: M.E.P., 1986.
- DAVIES, Ruth Ann. *La biblioteca escolar: propulsora de la educación*. Buenos Aires: Bowker, 1974.
- O.E.A. *Modelo flexible para un sistema de bibliotecas escolares: Colombia, Costa Rica, Perú, Venezuela*. Por Silvia Castrillón y otros. Washington: O.E.A., 1982.
- OROPEZA, O. "Bases de un currículo sistémico para la formación del bibliotecario educativo latinoamericano y del Caribe". *La Educación* N°85: 81-86, 1981.

# CURRICULUM

# ESTUDIO DE LOS COMPONENTES DEL DESARROLLO HISTORICO DE LA ADMINISTRACION EDUCATIVA COSTARRICENSE Y SUS CARACTERISTICAS EDUCATIVAS EN LA DIRECCION REGIONAL DE ENSEÑANZA DE SAN RAMON, 1936-1984 "PROPUESTA DE LINEAMIENTOS ADMINISTRATIVOS GENERALES PARA LA DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION DE SAN RAMON"

Olga María Rodríguez Herrera

Lidieth Moya Lobo

Pedro Elías Ureña Araya

Félix Melesio Ureña Araya

CENTRO REGIONAL DE OCCIDENTE

## INTRODUCCION

### PREFACIO:

La administración de la enseñanza en San Ramón presenta a través de su historia diferentes nomenclaturas, a saber:

Inspección Escolar	1823 - 1896
Visitaduría Escolar	1863 - 1957
Dirección Provincial de Escuelas	1948 - 1965
Supervisión Escolar	1957 - 1967
Administración Provincial y Regional de Escuelas	1965 - 1972
Dirección Regional de Enseñanza	1972 - 1978
Sub-Región de Educación	1978 - 1982
Dirección Regional de Enseñanza	1982

Durante el período 1936-1984, nuestro país ha experimentado cambios muy importantes tanto cuantitativos como cualitativos, en los campos de economía, la educación, la cultura, como modificaciones de tipo político. Por lo mencionado anteriormente se propone el siguiente problema: ¿De qué manera se puede desarrollar un conjunto de lineamientos administrativos para la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón que respondan a las necesidades y características propias de ésta? Es necesario entonces investigar y estudiar las estructuras administrativas por las que ha transcurrido la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón para proponer posteriormente las pautas que conducirán las acciones de este campo, considerando las razones de la evolución histórica de Costa Rica y en especial su educación.

### OBJETIVOS GENERALES:

1. Conocer los componentes del desarrollo histórico costarricense y sus características administrativas educativas en el período 1936-1984.
2. Identificar los cambios que se han operado en el contexto de la administración educativa costarricense y en las estructuras administrativas de la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón período 1936-1984.

3. Proponer un documento con lineamientos generales que respondan a las características sociales, culturales, políticas, económicas y demográficas del área de influencia de la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón.

#### PROBLEMAS:

¿De qué manera se puede desarrollar un conjunto de lineamientos administrativos para la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón, que respondan a las necesidades y características propias de ésta?

De este problema se desprenden las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué estructuras administrativas educativas se han dado en la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón en el período 1936-1984?
2. ¿Qué funcionalidad han tenido las estructuras administrativas educativas que se han dado en la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón, para la región de influencia en el período 1936-1984?
3. ¿Cuál ha sido el resultado de las tareas y funciones administrativas que se han dado en la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón?
4. ¿Qué grado de autonomía funcional administrativa se está dando en la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón?
5. ¿Qué características han presentado las diferentes modalidades administrativas que se han dado en las Direcciones Regionales de Enseñanza?
6. ¿Qué características socio-económicas, demográficas, culturales ha presentado Costa Rica en el período de 1936-1984?

#### MATERIALES Y METODOS

##### A. TIPO DE INVESTIGACION:

- Histórica descriptiva
- Pretende: determinar la incidencia, distribución y relación de los cambios que ha sufrido la D.R.E. de S.R. en el período 1936-1984.
- Para proponer lineamientos administrativos.

##### 1. Fuente de información:

- Materiales
  - Primarias: Archivos de la D.R.E. de S.R., gacetas, Colección de Leyes y Decretos de la Asamblea Legislativa, Memorias del M.E.P.
  - Secundarias: Monografías, tesis, libros, revistas y periódicos.



- Sujetos (Cuadro 4).

2. Método de muestreo:

- Aleatorio simple
- Estratificado
- Instrumentos: Entrevista estructurada, fichas.

3. Variables:

- Componentes del desarrollo histórico costarricense.
- Funciones de los puestos administrativos.
- Resultado de las funciones administrativas.
- Grado de autonomía para la toma de decisiones.
- Grado de funcionalidad de la estructura administrativa.
- Eficiencia del modelo administrativo.

4. Análisis de la información

B. METODOLOGIA PARA LA ELABORACION DE LA PROPUESTA:

1. Pasos para elaborar la propuesta:

- a. Revisión bibliográfica relacionada con el proceso histórico de Costa Rica de 1936-1984, para tener una visión integral del acontecer de los diferentes componentes del desarrollo histórico a estudiar. Esto constituye el marco referencial de la investigación.
- b. Revisión de bibliografía relacionada con el proceso administrativo, para identificar características que deben considerarse al elaborar un modelo administrativo.
- c. Identificación de las estructuras de Enseñanza de San Ramón, a través del estudio de archivo, colección de leyes y decretos, entrevistas a los directores que han laborado en la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón.
- d. Estudio de la funcionalidad de las estructuras administrativas a través de entrevistas con los docentes y administrativos que han participado.
- e. Confrontación del resultado del análisis de un modelo teórico ideal con el modelo teórico real, de las administraciones de la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón.
- f. Someter a juicio de expertos el resultado de la investigación.

## ANALISIS DE RESULTADOS Y DISCUSION

Los resultados se ordenaron en 22 cuadros de los cuales se obtuvo la siguiente información: en cuanto al orden de prioridad de las funciones propias de la actual Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón, se observó que tanto los administrativos activos como los pensionados coinciden en que el planeamiento es su función principal, seguida ésta por la organización. Para los activos le siguen en orden de importancia la ejecución y la supervisión, mientras que para los administrativos pensionados son la ejecución y la supervisión.

Los técnicos administrativos identificaron en las funciones propias del proceso administrativo una serie de tareas muy relacionadas con el modelo teórico administrativo. Sin embargo, no señalan la toma de decisiones al indicar actividades del planeamiento, así mismo dejan de lado, la disposición de recursos materiales y humanos para el trabajo en equipo, al señalar las tareas de la organización.

En cuanto a los medios de comunicación utilizados para coordinar funciones, más de un 60% de los administrativos activos y pensionados, utilizan el informe escrito para dirigirse a los docentes, lo que es corroborado por un 50% de los docentes activos, dándose discrepancia entre los porcentajes suministrados por el otro 50%, entre los cuales se encuentra un porcentaje bastante significativo de un 20% que señalan no recibir información por ninguno de los medios señalados.

En cuanto a la proyección de la Dirección Regional de Enseñanza y a la comunidad se observó que 20% de sus miembros participan en reuniones con Patronatos Escolares, 10% con Asociaciones de Desarrollo, valor compartido con varios, pero el valor más alto lo tienen reuniones con comités específicos.

En relación a los medios que utilizan los administrativos para evaluar a los docentes tenemos: para los activos en orden de prioridad están los siguientes medios: análisis de los resultados, revisión de informes, cumplimiento de programas, mientras que para los pensionados el orden de prioridad es el siguiente: revisión de informes, análisis de resultados y cumplimiento de programas. El orden de escogencia entre administrativos pensionados y activos parece tener relación con las labores de inspección que realizaron aquellos y las de supervisión que se realizan actualmente.

Sobre la opinión en cuanto a la elaboración de un nuevo modelo el 63.6% considera que no es necesario.

En contradicción con la respuesta que dan respecto a la calidad del actual modelo administrativo lo califican como regular, además de que el 81.8% de ellos consideran que la calidad de las funciones administrativas son regulares, afirmación que justificaron diciendo que se está dando la duplicidad de funciones.

## CONCLUSIONES

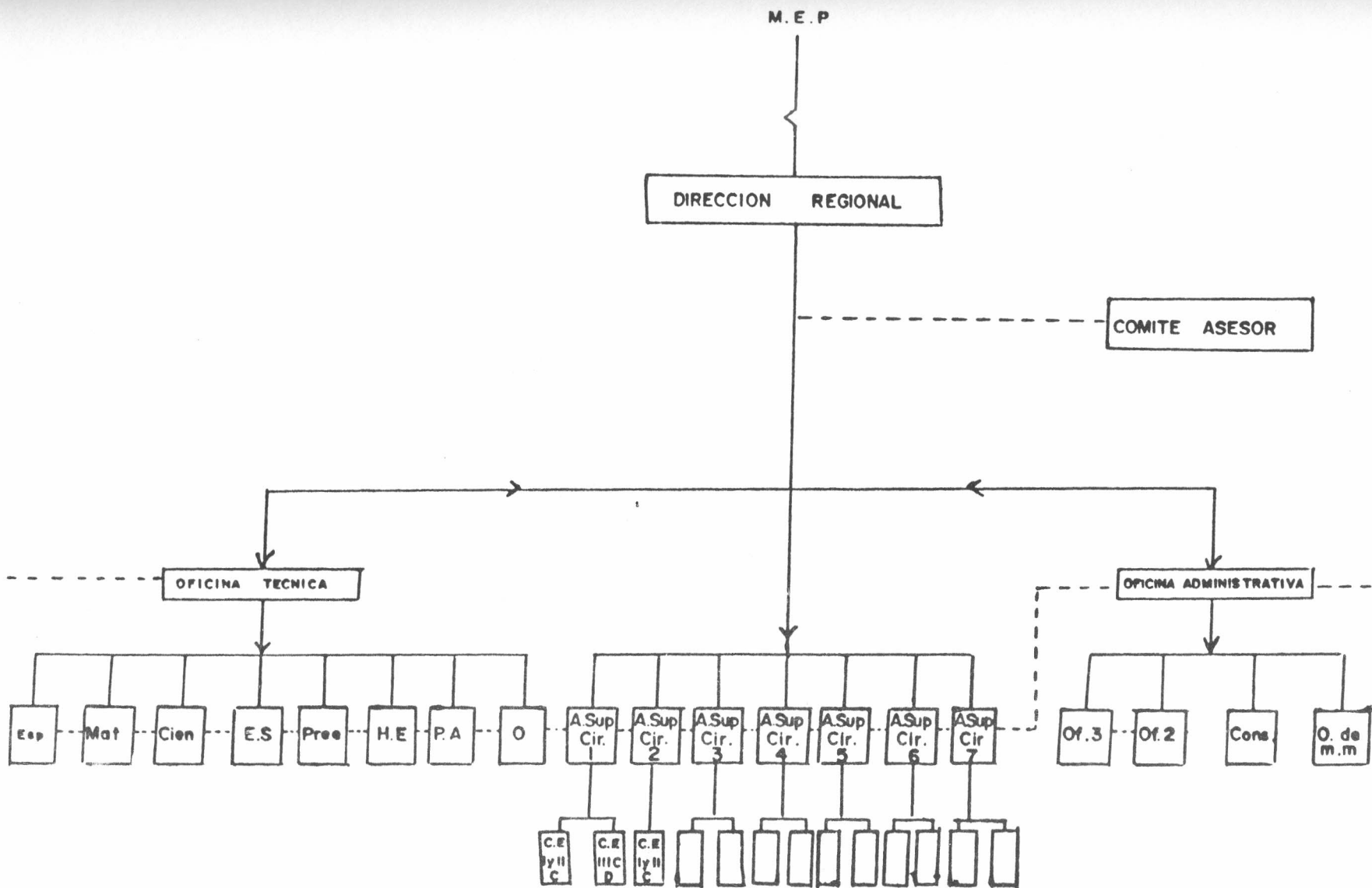
1. En la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón los funcionarios técnicos y técnicos docentes no llevan a cabo una planificación sistemática de las funciones del proceso administrativo, sin embargo, realizan una serie de tareas correspondientes a las funciones de tal proceso.
2. Se aprecia en el análisis de los resultados una falta de sistematización del proceso administrativo de lo que redundaría en una descoordinación entre las funciones realizadas por los funcionarios de la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón y las instituciones educativas.
3. La única fuente de recursos económicos con que ha contado la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón para llevar a cabo sus proyectos, ha sido lo que le otorga la División de Operaciones del Ministerio de Educación Pública.
4. No pudo ser detectado en su totalidad el grado de autonomía, en cuanto se dio discrepancia en las respuestas, sin embargo, los resultados parecen señalar un alto grado de desconcentración en cuanto a la interpretación de políticas educativas, pero muy poca autonomía en lo que se refiere a la actividad administrativa.
5. Cabe destacar que aunque la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón empieza a organizarse con una estructura propia a partir de 1949, ya antes se dio la administración educativa con la presencia de inspectores que tenían su sede en Alajuela.
6. En relación con las actividades de proyección a la comunidad, se detectó en los inicios de la conformación de la Dirección Regional, una mayor apertura y relación de la Dirección Regional hacia la comunidad.
7. La investigación documental y en especial el trabajo de campo realizado mostraron que el modelo actual, es funcional en el campo administrativo, pero hasta el momento no se ha logrado completar el número de funcionarios para lograr la máxima funcionalidad del modelo.

Para llegar a estas conclusiones:

1. Se efectuó el diagnóstico de la funcionalidad de la Dirección Regional, como a docentes de la región.
2. Se estudió el manual descriptivo de puestos del Ministerio de Educación Pública y del Servicio Civil.
3. Se hizo una confrontación entre la teoría administrativa y la práctica de la misma, que se hace en la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón.
4. Se estructuró la propuesta, basada en el modelo sistemático con el fin de interpretar las partes, que de una u otra forma actúan en el logro de una mayor eficiencia de la Dirección Regional.

## PROPUESTA:

La propuesta contiene aquellas estrategias generales que se consideran fundamentales para realizar una sistematización adecuada del proceso administrativo, basada en un enfoque sistemático. De acuerdo con la información brindada por el trabajo teórico y práctico, proponemos el siguiente organigrama:



## B I B L I O G R A F I A

- AGUILAR Bulgarelli, Oscar. *Democracia y partidos políticos en Costa Rica 1950-1962*. San José, Editorial Lil, 1977.
- AGUILAR Bulgarelli, Oscar. "La Constitución de 1949". *Antecedentes y proyecciones*. San José, Editorial Costa Rica, 1974.
- ARELLANO G., Jaime F. *Elementos de investigación: la investigación a través de su informe*. San José, U.N.E.D., 1981.
- BALDI Camacho, Ricardo. *Estatuto de Servicio Civil y otras leyes conexas*. Imprenta Nacional, 1978.
- BEST, John W. *Cómo investigar en educación*. 3a. ed., España, Ediciones Morata, 1979.
- BOLAÑOS Rojas, Manuel. *La lucha social y Guerra Civil en Costa Rica 1940-1948*. San José, Editorial Porvenir.
- BRENES Chacón, Albán. "Los trabajos finales de graduación". *Guía de normas y procedimientos*. San José, Facultad de Educación, s.f. (mimeografiado).
- CAMACHO, Daniel. *La dominación cultural en el subdesarrollo*. 3a. ed., San José, Editorial Costa Rica, 1974.
- CENTRO Regional de Occidente. *Nuclearización educativa*. Mimeografiado, 1978.
- CHAVARRIA Jiménez, Elieth y Araya Palma, Alvaro. *Perfil de la Administración Educacional*. San José, 1984.
- DEABOLD, B. Van Dalen y William Mayer. *Manual de técnicas de la investigación educacional*. 4a. ed., Buenos Aires, Editorial Paidós, 1979.
- FACIO, Rodrigo. *Estudio sobre economía costarricense*. 3a. ed., San José, Editorial Costa Rica, 1978.
- FAYOL, Henry. *Administración industrial y general*. Trad. Constantino Dimetru, 8a. ed., Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
- GALBAN Escobedo, José. *Proceso administrativo*. San José, U.N.E.D., 1980.
- GALBAN Escobedo, José. *Tratado de Administración General*. 5a. ed., San José: I.C.A.P., 1971.
- GAMEZ Solano, Uladislao. *Legislación educativa*. San José, U.N.E.D., 1981.
- GAMEZ Solano, Uladislao. *Política y estructura del sistema educativo*. San José: U.N.E.D., 1979.
- GONZALEZ González, Fernando (Comp.). *Desarrollo histórico del proceso pedagógico costarricense (antología)*. San José, Editorial Universidad Estatal a Distancia, 1984.



- GUADAMUZ, Sandoval, Lorenzo J. *La administración educativa y su relación con la administración pública*. San José: U.N.E.D., 1980.
- GUADAMUZ Sandoval, Lorenzo et. al. *La supervisión educativa en I y II ciclos. Evolución, situación actual y perspectiva*. San José: Publicaciones del M.E.P., 1979.
- GUTIERREZ Espeleta, Nelson. "Notas sobre la evolución reciente del Estado Costarricense 1821-1978". *Estudios Sociales Centroamericanos*. 10 (28), 1981.
- HALL, Carolyn. *El café y el desarrollo histórico geográfico de Costa Rica*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1976.
- HERNANDEZ B., Pablo. *Actitud de los docentes de la región de San Ramón hacia la Nuclearización Educativa*. San José: Centro Multinacional de Investigación Educativa, publicación N°79 (mimeografiado).
- JIMENEZ Castro, Wilburg. *Introducción al estudio de la Teoría Administrativa*. 3a. ed., México: Fondo de Cultura Económica, 1963.
- KOONTZ, Harold y Ciry O'Donnell. *Curso de Administración Moderna*. Trad. Jorge Cárdenas N. México: Programas Educativos S.A., 1981.
- LOPEZ de Fernández y Elia María Van Patten de Ocampo. *Investigación bibliográfica y confección de trabajos escritos*. 2a. ed., San José: Editorial U.N.E.D., 1981.
- MELLENDEZ, Carlos. *Historia de Costa Rica*. San José: U.N.E.D., 1979.
- MONGE Alfaro, Carlos y Rivas Ríos, Francisco. *La educación: fragua de una democracia*. San José: Editorial U.C.R., 1978.
- PANIAGUA, Carlos German. *Principales escuelas del pensamiento administrativo*. San José: U.N.E.D., 1984.
- PEREZ, Humberto. *Educación y desarrollo*. 2a. ed., San José: Editorial Costa Rica, 1981.
- ROVIRA Max, Jorge. *Estado y política económica en Costa Rica 1948-1970*. San José: Porvenir S.A., 1982.
- SACHS, Benjamín M. *Administración y organización educacional: un enfoque conductista*. Trad. Marcelo Pérez Rivas, Buenos Aires: El Ateneo, 1972.
- SALAZAR, Jorge Mario. *Calderón Guardia*. 2a. ed., San José: U.N.E.D., 1980.
- SALAZAR, Jorge Mario. *Política y reforma en Costa Rica 1914-1958*. San José: Porvenir S.A.
- SANDI, Manuel Alberto. *La administración y la importancia del proceso administrativo*. San José, Facultad de Educación, Escuela de Administración Educativa, Universidad de Costa Rica, s.f. (mimeografiado).
- SIMPOSIO. *La Costa Rica del año 2.000*. San José: Publicaciones del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, 1977.

*Sexto Seminario Nacional de Demografía.* Heredia, 1976.

- SOLIS, Manuel y Esquivel, Francisco. *Las perspectivas del reformismo en Costa Rica.* 2a. ed., San José: Editorial Departamento Ecuménico de Investigaciones, 1984.
- STEELE, Commager. *La Historia.* Trad. Antonio Garza y Garza. México: U.T.H.E.A., 1967.
- TECLA Jiménez, Alfredo y Garza Ramos, Alberto. *Teoría, métodos y técnicas en la investigación social.* México: Ediciones Taller Abierto, 1980.
- TERRY, George R. *Principios de Administración.* 7a. ed., Trad. Alfonso Vasseur Walls. Editorial Continental, 1975.
- TERRY, George R. *Principios de Administración.* 3a. ed., Buenos Aires: El Ateneo, 1976.
- TREJOS Fernández, José Joaquín. *Reflexiones sobre la educación.* 2a. ed., San José: Trejos Hnos., 1968.
- UGALDE Víquez, Jesús. *Administración Institucional.* San José: U.N.E.D., 1979.
- URWICH, L. *Los elementos de la administración moderna.* Trad. Giovanni Ciardelli Fadul y otros, 5a. ed., México: 1977.
- VISIR Medina, Antonio. *Fundamentos de la supervisión escolar.* San José: documento elaborado por estudiantes de Licenciatura en Administración Educativa de la U.N.A., 1980.
- WINSLOW Taylor, Frederick. *Principios de la Administración científica.* Henry Fayol. *Administración industrial y general.* Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
- ZUBIZARRETA G., Armando. *La aventura del trabajo intelectual.* Bogotá: Fondo Educativo Interamericano S.A., 1969.

## L E Y E S Y D E C R E T O S

- Código de Instrucción Pública.* San José: Imprenta Nacional, 1920.
- Código de Educación Pública, Leyes Anexas y Leyes anexas y Ley Fundamental de Educación.* San José: Trejos Hermanos, 1965.
- Constitución de la República de Costa Rica 1869.* San José: Imprenta Nacional, 1869.
- Decreto N°2160. Ley Fundamental de Educación.* San José: 1957.
- Decreto N°14979-E.* San José: Imprenta Nacional, 1983.
- Decreto Ejecutivo N°4.* San José: Imprenta Nacional, 1936.
- Estatuto de Servicio Civil y otras leyes conexas.* San José, Imprenta Nacional, 1978.

*Ley de la administración pública. Decretos ejecutivos N°s. 8979-P de 28 de agosto de 1978 y 9469-P de 18 de diciembre de 1978. San José: Imprenta Nacional, 1981.*

*Ley N°1581 de 30 de mayo de 1953, su reglamento ejecutivo N°21 de 14 de diciembre de 1954 y otras leyes conexas. San José: Imprenta Nacional, 1977.*

*Ley Orgánica del Personal Docente. San José: Imprenta Nacional, 1920.*

*Reglamento de las inspecciones de educación primaria y de las visitadurías escolares. San José: Imprenta Nacional, 1922.*

*Nuestra Constitución Política. San José: Lehmann, 1978.*

ANALISIS DE LA ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO DE LA  
ADMINISTRACION DE LAS INSTITUCIONES DE I Y II CICLO  
DE LA DIRECCION REGIONAL DE ENSEÑANZA  
DE SAN RAMON Y PROPUESTA DE UNA GUIA

María del Carmen Hernández Rodríguez  
Carlos Luis Elizondo Alvarado  
Hernán Rodríguez Herra  
Noé Augusto Murillo Chacón  
Juan Guillermo Palma Zúñiga  
Horacio Vásquez Quesada

CENTRO REGIONAL DE OCCIDENTE

INTRODUCCION:

La labor que llevan a cabo los profesionales de la educación con responsabilidades técnico-administrativas es compleja y reviste un gran compromiso ante la sociedad.

Tanto el aspecto técnico como el administrativo son coadyuvantes del proceso educativo, por tal razón, se necesitan administradores y docentes responsables y preparados para que puedan realizar con éxito las múltiples tareas de nuestra educación.

En las instituciones de enseñanza se espera que el administrativo posea la apertura, autoridad y capacidad necesarias para brindar el apoyo oportuno a quien lo requiera. La experiencia, aunada al conocimiento específico en el campo de que se trate, serán los mejores aliados para quien labore ya sea en la posición de docente o desde puestos de mayor responsabilidad.

La administración educativa necesita de una revisión constante con el fin de adecuar los objetivos a la realidad que el proceso, el ambiente y la comunidad imponen. Por tal motivo, el grupo responsable de este trabajo consideró necesario efectuar una revisión de las funciones técnico-administrativas llevadas a cabo en las instituciones educativas de I y II ciclos de la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón.

RESUMEN GENERAL DE LA INVESTIGACION:

El grupo responsable de la realización de la presente investigación, con una vasta experiencia en labores técnico-administrativas (de 10 a 25 años) consideró conveniente analizar las funciones y actividades llevadas a cabo en los campos descritos en la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón que incluyó a las personas con responsabilidades en esas áreas.

La información se recogió en los centros educativos de I y II ciclos en los cinco cantones que conforman esta Dirección Regional, a saber: San Ramón, Alfaro Ruiz, Naranjo, Palmares y Valverde Vega.

Si bien es cierto, el Ministerio de Educación Pública ha elaborado documentos para orientar el trabajo de quienes desempeñan responsabilidades en el campo educativo, sin excluir el aspecto administrativo, éstos sólo contienen un listado de lo que les corresponde según el puesto específico que desempeñan.

Esta situación influyó para que los responsables de este trabajo se propusieran, en el caso de que los resultados de la investigación así lo indicaran, elaborar una guía que señalara en forma promenorizada y con suficiente detalle, las estrategias para cada uno de los puestos que se analizaron en el estudio, con el objetivo de orientar en las labores técnico-administrativas, sobre todo, a aquellas personas que se inician en este tipo de responsabilidades.

La información recogida fue brindada por unidocentes, directores 1, 2, 3, 4 y 5; asesores supervisores; el jefe de la Unidad Técnica; el jefe de la Unidad Administrativa y el Director Regional.

#### MARCO TEORICO:

Se subdividió en Marco Situacional y Conceptual. Al primero correspondió:

- a. Aspectos generales del cantón.
- b. Organización administrativa del Ministerio de Educación Pública.
- c. Relación entre las divisiones del M.E.P. y las instituciones de I y II ciclos.
- d. Evolución que han tenido los puestos de los administradores en estudio a partir de 1965.
- e. Cuadro comparativo de las labores técnico-administrativas de quienes participaron en la investigación.

El Marco Conceptual estuvo integrado por:

- a. Sustento filosófico de nuestra educación.
- b. El Estructuralismo.
- c. Etapas del proceso administrativo.
- d. La teoría general de sistemas y la metodología para su estudio según Hugo Pérez C.
- e. La educación como sistema.
- f. Análisis de nuestro sistema educativo con base en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo y la Regionalización Educativa.
- g. El modelo burocrático y su influencia en la educación en Costa Rica.

#### VARIABLES:

Las variables que se tomaron en cuenta en el trabajo fueron las siguientes:

- a. Las etapas del proceso administrativo (Planeamiento, Organización, Dirección, Coordinación y Control).
- b. Relación del director de instituciones de I y II ciclos con: subalternos, superiores, alumnos, comedor escolar, Junta de Educación, Patronato Escolar, en el campo de las relaciones humanas, en el campo intersectorial y con la comunidad.

## MATERIALES Y METODOS:

Se llevó a cabo un análisis exhaustivo de la bibliografía existente tanto para el Marco Conceptual como para el Marco Situacional. Se analizaron también otras investigaciones que de alguna manera se relacionaron con el tema investigado.

Para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario en el caso de docentes, directores y asesores. En lo que respecta a los asesores supervisores, jefes de unidades de apoyo y Director Regional, se efectuó una entrevista semi-estructurada.

En el caso de los directores de Enseñanza General Básica se trabajó con el total de la población que fue de 117 personas. De los 352 docentes que laboran en las instituciones de I y II ciclos, se tomó una muestra del 25% equivalente a 88 de ellos. En el caso de los Asesores Supervisores se utilizó el total de la población que comprendió a 7 de ellos. Además brindaron información el Jefe de la Unidad de Apoyo Técnico, el Jefe de la Unidad de Apoyo Administrativo y el Director Regional de Enseñanza. El total quedó conformado por 215 sujetos.

## ANALISIS DE LOS RESULTADOS:

La información recogida por medio de esta investigación demostró un relativo desconocimiento, por parte de quienes desempeñan labores técnico-administrativas, acerca de cuales son sus obligaciones específicas en esos dos campos, esto debido fundamentalmente a que no existe un documento que contenga en forma detallada sugerencias para el desempeño de su trabajo. Sólomente es posible encontrar información que consiste en un listado de actividades para aquellos que cumplen este tipo de responsabilidades. No obstante, no se ofrecen estrategias para alcanzar los objetivos, y lo más grave es que a los documentos que contienen este tipo de información no se les ha dado la divulgación debida con el fin de que exista al menos un ejemplar en cada institución educativa.

Por las razones expuestas, quienes participaron en el presente trabajo elaboraron una guía de estrategias que tiene las siguientes características:

- a. Está dividida en tres sub-sistemas, a saber: físico, humano y curricular, puesto que alrededor de estos campos giran todas las actividades de una institución educativa.
- b. De cada uno de estos sub-sistemas se tomaron los aspectos prioritarios y se desarrollaron de acuerdo con las etapas de todo proceso administrativo (Planeamiento, Organización, Dirección, Coordinación y Control).
- c. Para cada uno de los aspectos prioritarios de los sub-sistemas se han establecido objetivos que señalan con relativa especificidad lo que se pretende.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR, José A. y Bloc, Alberto. *Planeación Escolar y Formulación de Proyectos*. México D.F., Editorial Trillas, 1979.
- BENNIS, Warren G. *Desarrollo Organizacional: su naturaleza. Sus orígenes y perspectivas*. México D.F., Fondo Educativo Interamericano S.A., 1973.
- CAMPERO, Giraldo y Vidal, Héctor. *Teoría de Sistemas y Administración Pública*. San Pedro de Montes de Oca, San José, Costa Rica, EDUCA, 1977.
- DUNNETTE, Marvin. *Selección y administración de personal*. México, D.F. Compañía Editorial Contienecenta, S.A., 1969.
- ECHAVARRIA C., Trino. *Historia y Geografía del Cantón de San Ramón*. San José, Costa Rica, Imprenta Nacional, 1966.
- EXCELSIOR. *Historia del cantón de San Ramón*. San José, Costa Rica, Imprenta Excelsior S.A., 1977.
- FAYOL, Henry. *Administración industrial y general*. Buenos Aires, Argentina, Editorial El Ateneo, 8a. edición, 1973.
- GALVAN Escobedo, José. *Proceso Administrativo*. San José, Costa Rica, EUNED, 1980.
- GAMEZ Solano, Uladislao. *Legislación Educativa*. San José, Costa Rica, EUNED, 1981.
- GELLERMAN, Saúl W. *La administración de las relaciones humanas*. México D.F., Compañía Editorial S.A., 1975.
- GONZALEZ G., Fernando. *Educación costarricense, desarrollo histórico del proceso pedagógico costarricense*. San José, Costa Rica, EUNED, 1984.
- GUTIERREZ Reñón, Alberto. *Las funciones de la administración de la educación*. San José, Costa Rica, Departamento de Publicaciones del M.E.P., 1982.
- KOONTZ, Harold y O'Donnell, Grill. *Curso de administración moderna. Un análisis de las funciones de la Administración*. México, Ingramex S.A., 1976.
- LABERGE, E.P. *Nociones generales de Gerencia y Jefatura*. San José, Costa Rica, ESAPAC, 1985.
- LAFOURCADE, Pedro y Sánchez, M. Zaida. *Diagnósticos y propuestas de cambio del sistema educativo*. San José, Costa Rica, CEMIE-REDUC, 1976.
- MERLANO, Alberto A. "Procesos de cambio en las organizaciones". *Curso de administración educacional. Programa de Magister en Administración Educacional*. Cali, Colombia, Universidad del Valle, 1976.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Informe del Estudio de la Cohorte de la Matrícula de 1980*. San José, Costa Rica, Departamento de Publicaciones del M.E.P., 1981.



- MINISTERIO de Educación Pública. *Manual Descriptivo de Puestos*. San José, Costa Rica, Departamento de Publicaciones del M.E.P., 1983.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Plan Nacional de Desarrollo Educativo. Decreto N°3333-E*. San José, Costa Rica, Departamento de Publicaciones del M.E.P., 1974.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Marco conceptual de la regionalización educativa. Serie Regionalización del Sistema Educativo Costarricense*. San José, Costa Rica, Departamento de Publicaciones del M.E.P., 1980.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Ley Orgánica*. Departamento de Publicaciones del M.E.P., 1965.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Plan Nacional de Desarrollo Educativo*. San José, Costa Rica, Departamento de Publicaciones del M.E.P., 1971.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Síntesis Informe de Comisiones Técnicas y Consultivas sobre el estado de la Educación en Costa Rica*. San José, Costa Rica, Departamento de Publicaciones del M.E.P., 1979.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Ley Fundamental de Educación*. San José, Costa Rica, Departamento de Publicaciones del M.E.P., 1957.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Boletín Informativo N°41*. San José, Costa Rica, Departamento de Estadística del M.E.P., 1981.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Boletín Informativo N°26*. San José, Costa Rica, Departamento de Estadística del M.E.P., 1980.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Expansión y Rendimiento del Sistema Educativo Costarricense 1960-1970*. San José, Costa Rica, Departamento de Publicaciones del M.E.P., 1971.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Organización Administrativa de las Oficinas Centrales del Ministerio de Educación Pública*. San José, Costa Rica, Departamento de Publicaciones del M.E.P., 1980.
- PANIAGUA, Carlos German. *Principales escuelas del pensamiento administrativo*. San José, Costa Rica, EUNED, 1979.
- PANIAGUA, Rafael L. *Apuntes históricos y crónicas de la ciudad de San Ramón*. San José, Costa Rica, Imprenta La Tribuna, 1974.
- PARDINAS, Felipe. *Metodología y técnicas de investigación de las ciencias sociales*. México D.F., Editorial Siglo XXI, 3a. edición, 1969.
- PEREZ C., Hugo. *Aplicación de la teoría general de sistemas a la administración pública ecuatoriana*. Santiago, Chile, Editorial Carrión y Compañía, 1974.
- PINEDA G., Miriam. *Cien años de salud en San Ramón*. Tesis de Licenciatura en Historia, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Historia y Geografía, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 1979.

- RAMIREZ, Luis II. "Burocracia: estructura y legitimación". *Curso de Administración Educacional*. Cali, Colombia, Universidad del Valle, 1976.
- REYES Ponce, Agustín. *Administración de personal. I Parte: relaciones humanas*. México D.F., Editorial Limusa, 1976.
- RIOS Szalay, Adalberto y Paniagua A., Andrés. *Orígenes y perspectivas de la administración*. México D.F., Editorial Trillas, 1977.
- RUBIO C., José y Leví Strauss. *Estructuralismo y ciencias humanas*. Madrid, España, Editorial Istmo, 1976.
- SCHAUFELBERGER, P. *Algunos datos sobre la geología de San Ramón*. San José, Costa Rica, Imprenta Nacional, 1933.
- TAYLOR, Frederick W. *Principios de la administración científica*. México D.F. Editorial Herrero Sucs. S.A., 1981.
- TERRY, George R. *Principios de administración*. 3a. edición, Buenos Aires, Argentina, Editorial El Ateneo, 1976.
- UNIVERSIDAD de Costa Rica. *Módulo N°1 Educación y Administración*. San José, U.C.R., 1983.
- VAN Dallen, Deobold y J. Meyer, William. *La investigación educativa*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós, 1971.

## ANALISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO VIGENTES PARA LA EDUCACION COSTARRICENSE

Jesús Ugalde Víquez  
María Eugenia Paniagua  
Emilce Castillo  
Rafael Angel Pérez  
Edwin Acuna

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA Y  
ORGANIZACION DE ESTADOS AMERICANOS

A mediados de 1982 se inició en Costa Rica, propiamente en el Ministerio de Educación, un programa muy amplio denominado "Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo", que, como su nombre lo indica, pretendía volver los ojos de los responsables de la educación del país, hacia elementos cualitativos, por haber sido la tendencia en los últimos años en enfatizar en aspectos cualitativos como la cobertura e infraestructura, y otros de tipo administrativo.

El programa estuvo constituido por un amplio número de proyectos de diversa índole, entre ellos "planes de estudio".

De 1982 a 1985 se desarrollaron algunos de estos proyectos. Ya en octubre de 1984 se le había solicitado al Centro Multinacional de Investigación Educativa, más conocido como CEMIE, una evaluación de los planes de estudio vigentes en el país.

El CEMIE asumió la responsabilidad del estudio y se ocuparon varias horas de discusión, reflexión y consulta sobre la mejor manera de enfocar el trabajo solicitado, en procura de dar una respuesta rápida, acertada y válida, que permitiera la toma de decisiones en un asunto que delimitará las acciones educativas para el futuro, puesto que los planes de estudio determinan el qué se hará y el cómo se hará. Su componente proyectivo es fundamental.

Los planes de estudio constituyen un problema de características muy particulares, dado que, por su estructura, cualquier cambio en los mismos, puede tener repercusiones de orden laboral, curricular, administrativo o legal.

En primera instancia se procedió a realizar una indagación documental con la que se trataría de dilucidar qué corrientes de pensamiento explican los planes de estudio vigentes, tal cual eran.

En esta búsqueda se recurrió al análisis de aproximadamente 145 documentos con los cuales se determinó el contexto social, económico, político y cultural de Costa Rica en las últimas décadas, así como los diversos procesos de reformas educativas que se dieron y las tendencias de orden curricular, epistemológico, psicológico y didáctico que incidieron en la educación nacional. Se intentaba explicitar el contexto en que se habían dado los planes de estudio.

Las actividades indicadas constituyeron la primera fase de la evaluación. Ya se sabía de dónde venían y qué justificaba la existencia de los actuales planes de estudio. Procedía iniciar una segunda etapa para analizar críticamente los planes en su estructura actual. ¿Cómo hacerlo?

Por sugerencia de uno de los miembros de la comisión responsable del estudio, se planteó la realización de un seminario consultivo, no informativo, en donde, a partir de una guía didáctica, un grupo de personas cuidadosamente seleccionadas, constituido por estudiantes, profesores, administrativos, catedráticos y otros, en un número no mayor de diez, analizara un determinado plan de estudios, de su interés particular con el propósito de ofrecer a la comisión responsable ideas, sugerencias, planteamientos, críticas y otros.

Se esperaba así acceder al criterio de las bases y de los expertos. Durante dos días, alrededor de doscientas personas se dedicaron con entusiasmo y una actitud seria y reflexiva, a analizar críticamente los veinticuatro planes vigentes para el sistema educativo del país.

De esta reunión surgieron veinticuatro documentos con los cuales, la comisión responsable, posteriormente, dio inicio a la tercera etapa, la que constituía la formulación de una propuesta de transformación de los planes para las autoridades.

Once meses después de iniciado el proceso explicado se entregó el documento final, el que fue muy bien acogido. Consideramos éste como el primer aporte formal a la problemática curricular que conforman los planes de estudio.

## B I B L I O G R A F I A

- ANGLIN, R. y Carvajal, C. *Proceso del currículo: análisis situacional*. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, San José, 7 p.
- ASOCIACION Nacional de Fomento Económico. *El modelo educativo costarricense*. Trejos Hermanos, San José, Costa Rica, 1985.
- C.E.M.I.E./P.R.O.C.A.M.I.E. *Guía metodológica para la II etapa de la investigación sobre planes de estudio vigentes*. San José, Costa Rica, abril 1986.
- C.E.M.I.E./P.R.O.C.A.M.I.E. *Contexto socio-económico, político y cultural. Movimientos de reformas educativas, teorías y tendencias curriculares*. Documento 131. San José, Costa Rica, 30 de abril de 1986.
- C.E.M.I.E./P.R.O.C.A.M.I.E. *Guía para el trabajo de comisiones en el Seminario sobre planes de estudio*. San José, Costa Rica 12-13 junio 1986.
- CONSEJO Superior de Educación. *Sobre proposiciones de nuevos planes de estudio para la educación técnica*. San José, Costa Rica, 14 de julio de 1980.
- DIAZ, L.F. *Análisis del contexto económico, social y político y su relación con los planes de estudio*. C.E.M.I.E./P.R.O.C.A.M.I.E. San José, Costa Rica, junio 1986.
- FONSECA Hernández, Fulvio Enrique y Montenegro, María Luisa. *Lineamientos generales para un sistema de educación abierta*. Universidad de Costa Rica, San José.
- GAGUE, R.M. "¿Cómo el contenido se relaciona con el diseño de Instrucción?". *Tecnología Educativa*. 5(1): 65-71, 1979, Caracas, Venezuela.
- HERNANDEZ R., Ana Cecilia y otros. *Propuesta de adecuación curricular para el Centro Educativo Laboratorio Emma Gamboa*. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, noviembre 1983.
- HESSEN, Johan. *Teoría del conocimiento*. México: Editores Mexicanos S.A. (séptima edición), 1983.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Planes y programas de los centros de educación de adultos*. San José, Costa Rica, 1970.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Plan Nacional de Desarrollo Educativo*. San José, Costa Rica, noviembre 1971.

- MINISTERIO de Educación Pública. *Problemática de la educación media de adultos*. San José, Costa Rica, 1972.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Plan Nacional de Desarrollo Educativo II etapa*. San José, Costa Rica, 1972.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Objetivos y metas del Plan Nacional de Desarrollo Educativo*. San José, Costa Rica, 1972.
- MINISTERIO de Educación Pública. *El diagnóstico de la educación de adultos*. San José, Costa Rica, 1978.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Plan Nacional de Desarrollo Educativo*. Decreto N°3333-E, octubre 1973, San José, Costa Rica.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Plan Nacional de Alfabetización y Básica por Madurez*. San José, Costa Rica, 1975.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Plan Nacional de Desarrollo Educativo, II etapa*. San José, Costa Rica, 1977.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Taller Seminario de Revisión de la Marcha del Desarrollo Educativo*. San José, Costa Rica, 15-26 octubre 1977.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Situación de la educación de adultos costarricense*. San José, Costa Rica, 1979.
- MINISTERIO de Educación Pública, Dirección General de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Unidad de Administración Educativa. *Regionalización del Sistema Educativo de Costa Rica*. San José, Costa Rica, 1980.
- MINISTERIO de Educación Pública. *VII Seminario de Enseñanza Formal de Educación Media de Adultos*. San José, Costa Rica, 1980.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Perfil situacional de los institutos profesionales femeninos*. San José, Costa Rica, 1982.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Lineamientos de asesoría de la enseñanza formal de adultos*. San José, Costa Rica, 1982.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Prediagnóstico de la Educación Media de Adultos*. San José, Costa Rica, 1983.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Programa para el Subsistema de Educación de Adultos de Costa Rica*. San José, Costa Rica, 1983.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Plan Nacional de Acción de Costa Rica en el marco del proyecto principal de educación*. San José, Costa Rica, 1984.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Programas de Educación de Adultos*. San José, Costa Rica, 1984.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Proyecto de Educación de Adultos*. San José, Costa Rica, 1984.

- MINISTERIO de Educación Pública, División de Planeamiento y Desarrollo Educativo. *Regionalización Educativa en Costa Rica*. San José, Costa Rica, agosto 1984.
- MINISTERIO de Educación Pública, División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Unidad de Administración Educacional. *La planificación y administración educativa en Costa Rica*. San José, Costa Rica, agosto 1984.
- ORDÓÑEZ, Jacinto. "Epistemología Educativa". En: *Revista Educación*. Editorial Universidad de Costa Rica, San José, 1984.
- PINTO, C.R. *Contexto teórico de los planes de estudio*. C.E.M.I.E./P.R.O.C.A.M.I.E., San José, Costa Rica, 12-13 junio 1986.
- SOBRADO, J.J. *El bastón de don Mauro*. *La Nación*, 8 junio 1986.
- UGALDE, V.J. *Los planes de estudio en la educación costarricense*. C.E.M.I.E./P.R.O.C.A.M.I.E., San José, Costa Rica, 12-13 junio 1986.
- UGALDE V., Jesús y Alfaro B., Raúl. *Investigación evaluativa de la educación comercial en Costa Rica*. San José, Costa Rica, 1983.
- U.N.E.S.C.O. *Seminario Taller Regional sobre la exploración inicial de necesidades y problemas de la comunidad y de los educandos en el marco de una metodología participativa para el desarrollo curricular en la infancia local*. Pérez Zeledón, Costa Rica, 8-12 junio 1981.
- VEGA, José. *Etapas y procesos de la evolución histórica y social de Costa Rica*. San José, Costa Rica, C.S.U.C.A. (poligrafiado), 1972.



## CARACTERISTICAS FILOSOFICAS Y CURRICULARES DE LA EDUCACION COSTARRICENSE EN EL AÑO 2.000

Lic. German Navarro Tosi  
MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA\*

### INTRODUCCION:

Desde una perspectiva histórica-espacial, los científicos sociales ven tan cercano el año 2.000 que las formulaciones planificadoras, se orientan a concebir los procesos sociales y económicos para esa fecha, en relación con la crisis y los cambios sufridos por la educación. La esperanza de esta perspectiva puede ayudar a entender los perfiles de las futuras tendencias educacionales.

A pesar de las aparentes contradicciones entre los conceptos de los historiadores, en el sentido de que el pasado es prólogo, y del desafío de la juventud, en cuanto que cada generación descubre la vida; se vuelve válido el principio de que la vida humana y el cambio social, no pueden darse sin continuidad. No dejar desapercibido el contexto visual de San Agustín, cuando analiza el futuro, no como un salto a la lejanía del tiempo, sino como algo que ya ha empezado en el pasado y que continúa en el presente, en otros términos, el futuro como expectativa presente.

Al señalar características futuras de la educación costarricense, es deber moral en igual forma, destacar algunos problemas y consecuencias, todo con la intencionalidad de inspirar el diseño de soluciones alternativas, que enfrenten a la sociedad, con más y mejores oportunidades de elegir posiciones en lo moral, social y económico, que respondan a los problemas del futuro en forma oportuna.

La educación del momento actual, centra su objetivo en el cuestionamiento de realizaciones del pasado, en función de la continuidad histórica, sin mirar los caminos que conducen a la reconstrucción humana del mañana, cuyo concepto se centra en una población que duplica su población y exige los servicios básicos.

Es necesario que la educación costarricense supere los modelos tradicionales, generalmente importados y elabore los propios, provenientes de nuestra realidad social y cultural, para realizar la máxima contribución a la anticipación y prevención de los problemas educativos por venir.

Se pretende en esta propuesta no predecir como será la educación y la sociedad del año 2.000, sino estimular a preparar un modelo que adquiera visión y creatividad, para abordar las nuevas situaciones que se presentarán en el futuro de nuestro país, con conocimiento y capacidad de acción.

---

\* Departamento de Investigación Educativa  
División de Planeamiento y Desarrollo Educativo.

## METODOLOGIA:

El procedimiento metodológico utilizado, incluye aplicación de una versión modificada de la técnica "Delphi", ya que en primera instancia se realizó una entrevista para buscar consenso o acuerdo sobre las características filosóficas y curriculares de la educación de Costa Rica en el año 2.000, entre personas comprometidas con la educación, para luego elaborar y administrar un cuestionario.

Un grupo de dirigentes educativos de la educación superior, con formación afín con el campo filosófico y curricular, seleccionado en la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional, la Universidad Estatal a Distancia, la Universidad Autónoma de Centro América y el Instituto Tecnológico de Costa Rica, fue entrevistado con el propósito de identificar en estas entrevistas ideas básicas, con las que luego se confeccionó un cuestionario, que se sometió a una amplia consulta de opinión.

El instrumento se sometió a un análisis discriminante de proposiciones y consistencia interna, donde se estableció técnicamente un resumen de las características que se debían incluir en la propuesta.

Para el análisis de la información se utilizó el S.P.S.S. (Statistis Process Social Science), de manera particular el estadístico fue del programa "Confiabilidad" que permitió cinco análisis al cuestionario:

- a. Escala de puntos medios.
- b. Escala de varianza.
- c. Correlación total del ítem.
- d. Correlación múltiple de los cuadrados.
- e. Alpha de Crombach's.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

a. Individuos consultados	152
b. Propociones aceptadas	129
c. Indice de confiabilidad de la prueba	0.97
d. Medio general por ítem	3.01
e. Varianza general de la prueba	0.66

## CONCLUSIONES FINALES:

Las conclusiones finales, resumen las características de la educación de Costa Rica en el año 2.000 así:

### Concepto de hombre:

La educación costarricense del año 2.000 define al educando como una persona autóctona, que se formará para ser un hombre trabajador y responsable. Se desarrollará el intelecto de este hombre, sus valores éticos, estéticos y religiosos, lo que le ayudará a hacerle frente a la vida, con pensamiento propio y sentido crítico.

### Concepto de sociedad:

La sociedad costarricense del año 2.000 tendrá una visión futurista, como responsabilidad de todos: impulsará una escuela de libertad, con amplia participación de todos los componentes de la sociedad; lo que le permitirá definir por voluntad social, el carácter ideológico de la educación. Las escuelas serán más universales e incluirán personas de todas las clases sociales, para desarrollar un concepto de nacionalidad más amplio y de carácter universal.

### Concepción de la educación:

Buscará logros por medio de una actitud hacia el ser, antes que el hacer y el tener. Será producto de una acción global, que incluya otros sectores, además del educativo. Las acciones fundamentales lograrán la integración de los individuos al grupo en forma vivencial. Se educará con un sistema educativo que tenga énfasis en los procesos mentales, para que permitan encontrar soluciones a los posibles problemas.

La planificación educativa tendrá la misma dinámica que el cambio social, con una estructura y una organización que permitan absorber el rápido proceso de cambio.

Se rescatará la formación de la memoria y el razonamiento como medio para el desarrollo de la inteligencia. El impulso de uso de tecnología, como característica fundamental docente que remueve sus conocimientos, comunidades responsables del mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la escuela. Un currículum formado por conocimientos con vista al futuro y con énfasis en lo tecnológico.

### Curriculum:

La propuesta de características conceptuales del currículum se presentará en dos situaciones:

- a. Como desarrollo de procesos que involucren el comportamiento social, el medio, la actualidad cultural y las acciones interinstitucionales para que se generen.
- b. Como procesos mentales, derivados del momento social, que permitirán individualizar al educando, para que interiorice las necesidades humanas de su presente histórico, las razone, las digiera y las devuelva al proceso del comportamiento social, con proyectos de soluciones que, a pesar de sus gestados en diferencias individuales, converjan en el bienestar general.

### Planificación de la educación:

Los fines y objetivos propuestos en la educación para desarrollar en el año 2.000, introducirá la manipulación de aparatos técnicos vitales que faciliten la obtención de metas a corto plazo.

Será necesario una nueva programación que favorezca la creatividad de estudiantes y docentes.

Se impulsará el uso de la tecnología como característica fundamental de la escuela, lo que permitirá la proyección del docente en el plano de la colectividad, incrementará la participación de los padres en la educación de sus hijos.

Los instrumentos para controlar la eficiencia y el esfuerzo del docente serán mecanismos tecnológicos.

## BIBLIOGRAFIA

- ALFONSO, Carlos. *Fronteras del hombre actual*. Editorial Prensa Española, Madrid, 1971.
- ANTONIJERIC, Nadja. *Estrategias cognitivas y meta-cognición en la educación del futuro*. CINTERPLAN, Caracas, Venezuela, 1963.
- ANFE-CINDE. *Síntesis de lo expuesto en el cuarto de los cinco simposios*. San José, Costa Rica, mayo 1984.
- ARIAS Sánchez, Oscar. *La Costa Rica del año 2.000*. San José, Costa Rica, Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes. Departamento de Publicaciones, 1977.
- BERMAN, Louise. *Nuevos objetivos en el programa escolar*. Editorial Pax, México D.F., 1974.
- BETANCUR, Jorge. *La joda educativa*. Ediciones Paulinas. Bogotá, Colombia, 1974.
- BRENES Chacón, Albam. *Los trabajos finales de graduación*. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. Mimeo, 1981.
- CANNINGS, Terence. *Is there a future in your classroom?* CINTERPLAN, Caracas, Venezuela, 1982.
- CASTILLEJO Brull, José Luis. *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación*. Ediciones Anaya S.A., 1976.
- CEMIE. *Percepción de logro y opinión sobre la importancia que los alumnos de último año de colegio asignan a algunos objetivos que han orientado su formación*. San José, Costa Rica. Marzo, 1981.
- COOMBS, Phillips. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, España, 1968.
- CHARLES, François. *Aprendizaje, conocimiento y sabiduría para una nueva edad*. Folleto mimeografiado. CINTERPLAN, Caracas, Venezuela, 1985.
- DE Jouvenal, Hugues. *Educación para la comunidad*. Editorial Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1970.
- DE Oliveira Lima, Lauro. *Educación por la inteligencia*. Editorial Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1979.
- FERNANDEZ, León. *Historia de Costa Rica*. Imprenta Nacional. San José, Costa Rica, 1975.
- GONZALEZ F., Luis Felipe. *Historia de la educación costarricense*. San José, Ministerio de Educación Pública, 1961.

- GONZALEZ F., Luis Felipe. *Historia del desarrollo de la instrucción pública en Costa Rica*. Tomo I. Segunda edición. Imprenta Nacional. San José, Costa Rica, 1963.
- GONZALEZ F., Luis Felipe. *Historia del desarrollo de la instrucción pública en Costa Rica*. Tomo II. Imprenta Nacional. San José, Costa Rica, 1965.
- GUTIERREZ, Francisco y otros. *Ideario nacional de la educación costarricense*. San José, Costa Rica, 1977.
- HAROLD G., Shane. *Educational Dignify the Future*. Phi Delta Kappa. Indiana, Estados Unidos de Norte América, 1973.
- HELLMAN, Hall. *El shock del pasado*. Editorial México. México D.F., 1980.
- HALL C., Hadlai y Nic, Norman. *SPSS update 7-9 new procedures and facilities for release 7-9*. McGraw Hill Book Company. Chicago, Illinois, 1980.
- KERTSZ, Susana. *La educación superior en el año 2.000*. CINTERPLAN, Caracas, Venezuela, 1985.
- KLIN LLOYD, W. *Búsqueda personal y educación*. Editorial Guadalupe. Buenos Aires, Argentina, 1973.
- MERONI, Graciela y otros. *Ciencias sociales y su didáctica*. Editorial Humanitas. Buenos Aires, Argentina, 1979.
- MINISTERIO de Cultura, Juventud y Deportes. *Símpoio "La Costa Rica del año 2.000"*. Departamento de Publicaciones. San José, Costa Rica, 1977.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Formación de actitudes para el logro de valores*. San José, Costa Rica, Publicaciones del M.E.P., 1981.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Marco teórico para la revisión de programas*. Publicaciones M.E.P., San José, Costa Rica, 1984.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Naturaleza, trabajo, producción*. Publicaciones CEMEC, 1984.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Persona, familia, sociedad*. Publicaciones M.E.P. San José, Costa Rica, 1984.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Informe sobre el estado actual de los trabajos de la segunda enseñanza costarricense*. San José, Costa Rica, Publicaciones del M.E.P., 1958.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Informe del primer Seminario Taller Centroamericano sobre el Desarrollo del Currículum*. Editorial M.E.P. San José, Costa Rica. Julio 1978.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Los grandes objetivos*. Editorial M.E.P. San José, Costa Rica, 1974.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Valores*. San José, Costa Rica, 1984.

- MINISTERIO de Educación Pública. *Eje hombre, familia y sociedad*. San José, Costa Rica, 1984.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Programa Nacional de Formación en Currículum*. PRONAFOCU, San José, Costa Rica, 1984.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Nuclearización educativa*. División de Planeamiento y Desarrollo Educativo. San José, Costa Rica, 1976.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Proyecto de Ley General de Educación*. Editorial M.E.P., julio 1973.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Implicaciones cualitativas de la regionalización*. Publicaciones M.E.P., febrero 1980.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Marco conceptual de la regionalización educativa*. **Publicaciones** del M.E.P. Febrero 1980, San José, Costa Rica.
- MINISTERIO de Educación Pública. *Regionalización del sistema educativo de Costa Rica*. Editorial M.E.P. San José, Costa Rica, octubre 1980.
- MONCADA, Alberto. *"La crisis de la enseñanza media"*. Reunión de Consultores de CINTERPLAN. 21-25 marzo 1983. San José, Costa Rica, 1983 (mimeografiado).
- MORALES, Armando. *Habilidades a desarrollar en una educación para el futuro*. San José, Costa Rica, 1983.
- MURILLO Ocampo, Olga Marta. *Antecedentes y marco teórico del programa de Libros de Texto*. Mimeografiado. Publicaciones del M.E.P.. 1985.
- NAVARRO Tosi, German. *Breve reseña histórica de la educación costarricense*. Folleto mimeografiado. San José, Costa Rica.
- OFIPLAN. *La Costa Rica del año 2.000*. Publicaciones del Ministerio de Juventud y Deportes. San José, Costa Rica, 1977.
- OLIVARES, Marcial. *Evaluación de las ideas de CINTERPLAN y su presencia en el desarrollo de la educación de América Latina*. 1978-1983. Mimeografiado. CINTERPLAN. Caracas, Venezuela, 1983.
- OLIVARES, Marcial. *Educación, empleo y otras variables exógenas del Sistema Educativo*. Venezuela. CINTERPLAN, O.E.A., 1984.
- RIQUELME, Jorge. *Educación y futuro*. CINTERPLAN. Caracas, Venezuela, 1983.
- SOTO B., José Alberto y Bernardini, Amalia. *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. San José, Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia, 1981.
- TOFFLER, Alvin. *La tercera ola*. Plaza y Janes S.A. 2a. edición, Barcelona, España, Noviembre 1980.
- TOFFLER, Alvin. *The futurists*. Primera edición. Colonial Penns. Estados Unidos de Norte América, 1973.
- TOFFLER, Alvin. *El shock del futuro*. Plaza y Janes S.A. Barcelona, España, 1976.

- UGALDE Víquez, Jesús. *Hacia el mejoramiento cualitativo de la educación costarricense*. Folleto mimeografiado. Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica, agosto de 1985.
- UGALDE Víquez, Jesús. *Proyecto de formación en pre-servicio para asistentes de atención integral*. Folleto mimeografiado. Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica, agosto de 1985.
- VAN Dalen, D.B. *Investigación educativa*. Editorial Barcelona, España, 1968.
- VILLARREAL, Benicio Carlos. *El maestro, artífice del cambio*. Editorial Guadalupe. Segunda Edición, Buenos Aires, 1973.
- WALTER, Carlos y otros. *Calidad de vida y educación*. CINTERPLAN, Caracas, Venezuela, 1983.



# CALIDAD DEL PROFESIONAL EN EDUCACION CON ENFASIS EN PREESCOLAR Y I-II CICLOS DEL CENTRO REGIONAL DE OCCIDENTE DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA Y PROPUESTA DE LA REESTRUCTURACION DE LOS PLANES DE ESTUDIO PARA LA FORMACION DE ESTOS PROFESIONALES

Hilda Urpí  
María de los Angeles Méndez  
Grace Urpí  
María del Carmen Hernández  
CENTRO REGIONAL DE OCCIDENTE

## RESUMEN GENERAL:

La formación de los docentes es un aspecto de gran trascendencia. Requiere por lo tanto, una organización cuidadosa y acorde con la naturaleza humana. Como lo afirma Oliveira Lima (1971, pág. 65):

"El hombre es un ser en devenir, no es una realidad acabada. Educar no es reproducir un modelo: es hacer un hombre nuevo en progresión genética hacia su destino evolutivo".

En el aspecto teórico, muchos autores convergen en la necesidad de formación en el campo de la docencia, pero en la realidad hay un desequilibrio en esta formación, pues se da mayor énfasis en los aspectos técnico-pedagógicos que en el nivel de raciocinio. Ello amerita una reflexión acerca de la personalidad y el desarrollo de actitudes críticas, en los docentes, que los conduzca a desempeñar su labor con mística y eficacia.

Por las inquietudes y razonamientos antes expuestos se escogió para esta investigación un problema conducente a una revisión, análisis y propuesta de aspectos fundamentales, relacionados con la calidad del docente y plan de estudios de los profesionales en educación con énfasis en Preescolar o I-II ciclos del Centro Regional de Occidente de la Universidad de Costa Rica.

El trabajo comprende dos etapas: la de investigación propiamente dicha, que hace el diagnóstico situacional y conoce la calidad profesional de los graduados en educación, con énfasis en Preescolar y I-II ciclos de la Educación General Básica y una segunda etapa que tiene como base la primera y propone la reestructuración de los planes de estudio para dichas carreras.

La evaluación del proceso en la formación docente, permite responder a las inquietudes sentidas (por padres de familia, egresados, autoridades educativas, comunales y otros), sobre la calidad de la formación de los profesionales en educación, en relación con la utilidad en la tarea docente.

A la par de esto, es importante señalar que es el momento óptimo (planes con diez años de vigencia), para evaluar las carreras de formación docente, porque cuenta con una cantidad suficiente de graduados para fundamentarla y su producto puede ser analizado en relación con las políticas del Ministerio de Educación Pública.

El propósito de esta investigación es ofrecer una reestructuración de los planes de estudio, que sirvan de base para la formación profesional en educación con énfasis en los niveles apuntados y facilite la toma de decisiones relacionadas con estas carreras. La propuesta del plan de estudios está basada en los resultados del diagnóstico.

#### INTRODUCCION:

Las diferentes indagaciones acerca de la trayectoria en la formación de docentes indican que existen muchas inquietudes al respecto. Se siente la necesidad de un ajuste esencial en la preparación de los profesionales en docencia, quienes son los responsables directos de las sociedades futuras.

El tipo de sociedad que se tenga orientará la formación profesional del maestro del futuro, la cual sufrirá muchos cambios, que variarán de un país a otro y tendrán diferentes bases en cada uno de ellos, según el contexto socio-económico y político que la determine.

Esta investigación tiene como fin realizar un diagnóstico para determinar la calidad del profesional en los niveles apuntados, y con base en ello, elaborar una propuesta de reestructuración de los planes de estudio para dichas carreras.

#### MATERIALES Y METODOS:

Esta investigación es del tipo descriptivo-exploratorio. La población objeto de estudio se limitó a 59 graduados en Preescolar y I-II ciclos que estaban laborando en la Dirección Regional de San Ramón en 1985, 7 supervisores, 25 directores, 20 profesores que trabajaban ese año con los planes de estudio de dichas carreras y 42 padres de familia que tenían hijos como alumnos de dichos graduados. Este último muestreo se hizo al azar.

Las variables que se tomaron en cuenta fueron:

- a. Calidad de la formación recibida por los profesionales en educación con énfasis en Preescolar y I-II ciclos del C.R.O.
- b. Logros y necesidades sentidas por los graduados en educación con énfasis en Preescolar y I-II ciclos del C.R.O. de la Universidad de Costa Rica.
- c. Funcionalidad de los planes de estudio de estas carreras.

Los instrumentos utilizados para recopilar la información fueron cuestionarios y entrevistas.

Para la propuesta por ser complemento de la investigación, la estructura curricular se propone tomando como base el diagnóstico y la bibliografía consultada. Esta propuesta contempla los asuntos fundamentales que deben ser tomados en cuenta en los planes de formación de profesores, a saber:

- a. Fundamentos
- b. Fuentes
- c. Enfoque
- d. Componentes
- e. Factores
- f. Diseño

Fig. 1

DISEÑO DE LA PROPUESTA  
REESTRUCTURACION PLANES DE ESTUDIO  
PREESCOLAR Y I-II CICLOS  
DEL CRO

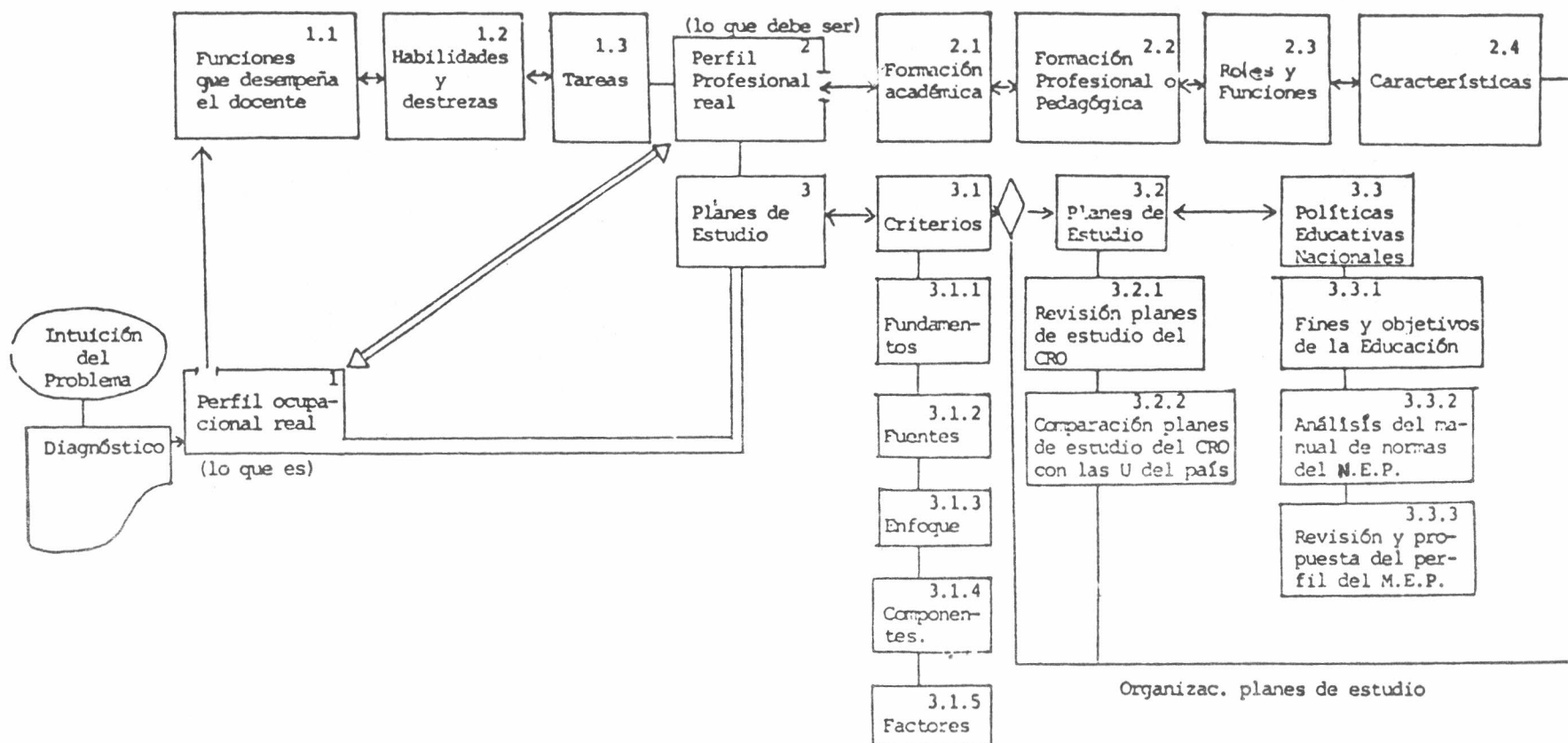
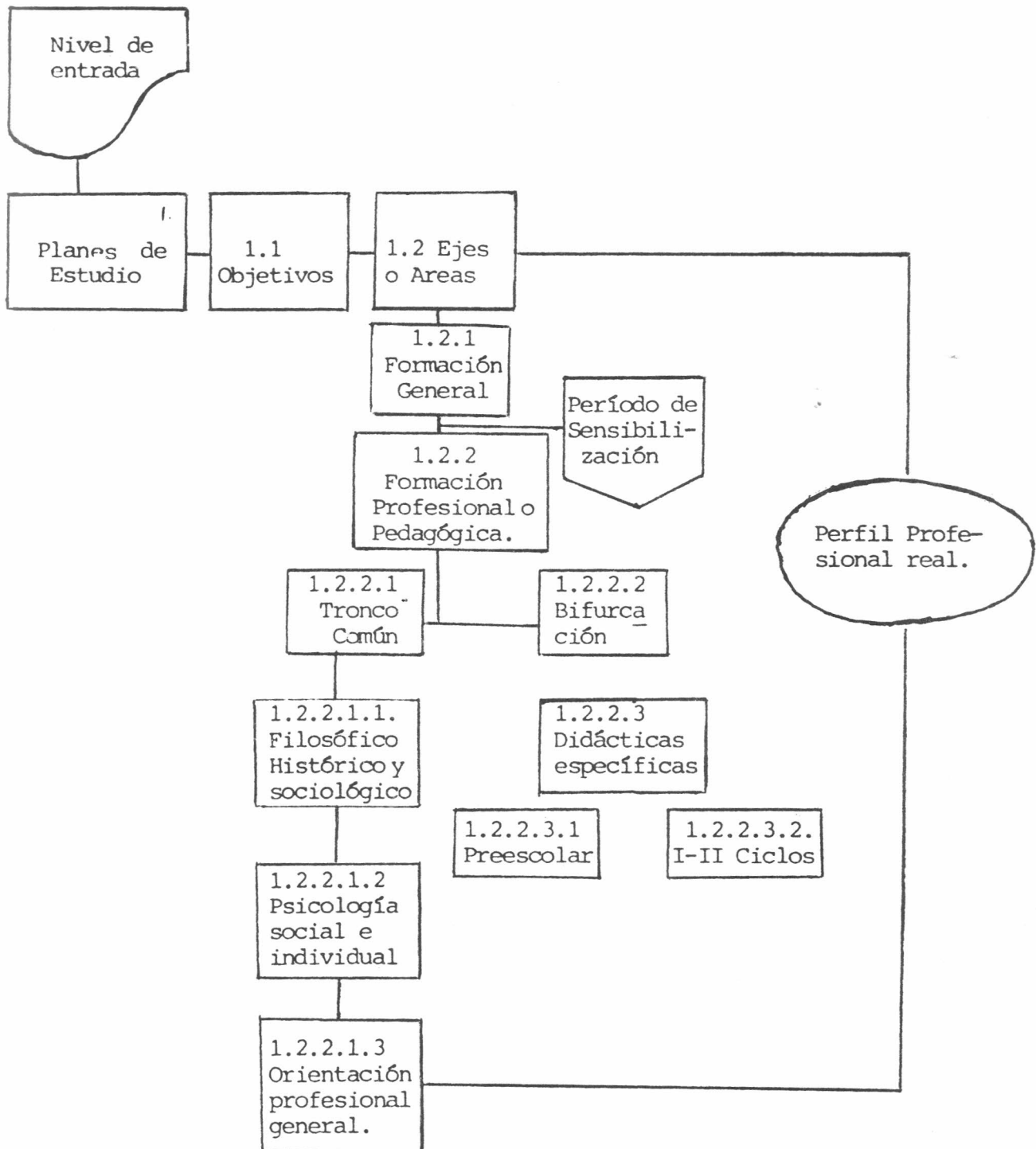


Fig. 2

DISEÑO DE LA REESTRUCTURACION DE LOS PLANES DE ESTUDIO  
DE PREESCOLAR Y I - II CICLOS DEL CRO



El diseño de la propuesta tiene un enfoque sistémico tanto en su estructura como en sus interrelaciones e interconexiones entre sí y con el ambiente (Figs. 1 y 2).

#### ANALISIS DE RESULTADOS Y DISCUSION:

En cuanto a la variable A, se obtuvo que en Preescolar y en I-II ciclos, la formación recibida por los graduados es muy buena. Los directores y asesores-supervisores consideraron que la formación de dichos graduados es buena. De esta misma forma opinan los padres de familia de acuerdo con la formación de los docentes. Es decir, hay discrepancia entre las opiniones en este campo que dan los graduados, con las que dan los directores y asesores-supervisores.

En relación con la variable B, los graduados de preescolar opinan que el plan de estudios es poco eficaz; los de I-II ciclos también lo ubican en esta categoría. Aquí se tomaron sólo a estos porque son los únicos que pueden opinar sobre este punto.

Con respecto a la variable C, los graduados de ambas carreras analizan que el plan de estudios es apenas funcional, es decir, carecen de asuntos muy importantes para la formación profesional.

Los asesores supervisores determinan que dichos planes deben ser reestructurados para contemplar las necesidades que se señalan y los estiman poco eficaces para la formación profesional.

Los profesores que laboran con los planes de estudio mencionados para la formación docente, en una mayoría no están satisfechos con ellos.

Los resultados obtenidos del análisis comparativo de los planes de estudio de las instituciones formadoras de docentes, demuestran muchos puntos coincidentes y todos se inclinan más por la preparación técnica que por la formación docente.

La mayoría de los programas de estas carreras analizados contienen los elementos mínimos estructurales, pero carecen de congruencia, viabilidad, continuidad e integración, puesto que no tienen componentes generadores que son básicos para los componentes estructurales y de participación, que sí son contemplados. Esto demuestra la falta de fundamentación de estos últimos componentes, pues no hay orientación definida para las carreras.

## BIBLIOGRAFIA

- AVALOS, Beatrice. *El nuevo rol del maestro*. México. Editorial Limusa, 1981.
- ARELLANO, G. Jaime. *Elementos de investigación*. San José, Costa Rica, EUNED, 1981.
- ASTUDILLO Castro, Eduardo. *Glosario metódico (Administrativo-Técnico-Educacional)*. Chile: Fondo Editorial Educación Moderna, 1981.
- BARRIENTOS, Ivan. *El problema del curriculum (escritos para maestros)*. O.E.A.-I.U.D.E.B., Lawrence, Kansas, 1976.
- CAMPERO Giraldo, Héctor Vidal. *Teoría general de sistemas y administración pública*. Costa Rica, EDUCA, 1977.
- CAPELLA Riera, Jorge. *Educación (planteamientos para la formulación de una teoría)*. Tomo I-II. Lima Zapata Santillana, 1983.
- COLVIN y Zaffiro. *Educación preescolar (Manual para la preparación de educadores de niños en edad preescolar)*. México: Ed. Diana, 1983.
- DEBESSE, Mialaret. *La función docente*. Barcelona. Oikos-Tau, 1980.
- \_\_\_\_\_. *La formación de los enseñantes*. Barcelona, Oikos-Tau, 1980.
- ECHEVERRIA Campos, Trino. *Historia y geografía del cantón de San Ramón*. San José: Imprenta Nacional, 1966.
- FAURE, Edgar y otros. *Aprender a ser*. Madrid: Alianza S.A., 1983.
- GARCIA Hoz, Víctor. *El profesor. (Formación y perfeccionamiento)*. VII Congreso Nacional de Pedagogía, Madrid: Editorial Escuela Española S.A., 1981.
- GILBERT, Roger. *¿Quién es bueno para enseñar?* Bs. As. Gedisa, 1983.
- GOBLE y Porter. *La cambiante función del profesor*. Madrid, Narcea S.A., 1980.
- GURDIAN Fernández, Alicia. *Modelo metodológico de diseño curricular*. San José, Costa Rica, Oficina de Publicaciones de la U.C.R., 1979.
- \_\_\_\_\_. *Modelo de evaluación curricular. (Mecar II)*, Costa Rica, Oficina de Publicaciones de la U.C.R., 1981.
- GURDIAN Fernández, Alicia y otras. *Metodología para la definición del profesional óptimo*. San José, Costa Rica, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, 1981.
- HAYSON, J. II y Sutton, C.R. *Nuevas técnicas de la formación de profesores*. Barcelona, Oikos-Tau, 1981.
- LAFOURCADE, Pedro. *Propuesta sobre planes de formación docente e investigaciones sobre habilidades*. San José, Costa Rica (EEMIE-ODEA), 1983.

- LIMA, Lura de Oliveira. *La educación del futuro según MacLuhan*. Brasil: Editorial Vozes, Ltda., 1971.
- MAYOR, Antonio. *Bases para una metodología didáctica*. San José, Costa Rica, UNED, 1980.
- MIALARET, Gastón. *Ciencias de la educación*. Barcelona, Oikos-Tau, 1977.
- \_\_\_\_\_. *La formación del docente*. Buenos Aires, Huemul S.A., 1978.
- \_\_\_\_\_. *La formación del docente*. Barcelona, Oikos-Tau, 1980.
- PANIAGUA Alvarado, Rafael Lino. *Apuntes históricos y cronológicos de la ciudad de San Ramón en su centenario*. San José: Imprenta La Tribuna, 1978.
- PARDINAS, Felipe. *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales 2*. Edición México, Ed. Siglo XXI, 1969.
- SANJUAN Nájera, Manuel. *Pedagogía fundamental*. 3a. ed., Zaragoza, Librería General, 1978.
- SOTO Guzmán, Viola; Riquelme Hernández, Claudio. *Diseño de cursos universitarios*. Chile, Talleres Gráficos de Flash Ltda., 1978.
- SOTO Guzmán, Viola. *Desarrollo de modelos curriculares*. Tomo I y II, Chile, 1976.
- TREJOS, Eduardo. *Hacia una verdadera profesión docente*. San José, Costa Rica, Editorial Fernández-Arce, 1975.
- VAN Dalen, B.; Meyer, W.J. *Manual de técnicas de la investigación educacional*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- VILLAYERDE, Aníbal. *Nueva política en la formación de maestros*. Buenos Aires, Editorial Humanitas, 1976.

#### TESIS

- CASTRO Poltronieri, Ana Lorena. *Conocimientos y opinión de las madres de familia*. Tesis U.C.R.
- FOURNIER, Eduardo. *Análisis histórico-demográfico de la parroquia de San Ramón*. San José, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Historia y Geografía, 1976.
- GONZALEZ Pinto, Jorge A. *Perfil profesiográfico del investigador*. Tesis U.C.R.
- MURILLO Ocampo, Olga Marta; Trigueros Amador, Flor de María. *Perfil personal y profesional de los dirigentes de I y II ciclos de la Educación General Básica de Costa Rica*. Tesis de Licenciatura en Administración Escolar, Facultad de Educación U.C.R., 1981.
- OBANDO Barahona, Heriberto. *Criterios para orientar los planes y programas*. Tesis U.C.R.



ZAMORA, Marta Iris. *Escuela Normal de San Ramón. Tesis de graduación*, 1958.

#### REVISTAS Y DOCUMENTOS

- ARCE C., Jorge. *Proyecto de la reestructura del plan de estudios de la Escuela Normal de Costa Rica y la elaboración de Programas*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, 1956.
- DE los RÍOS, Rebeca. *Tratamiento de la calidad de la educación en la planificación educativa*. Seminario Centroamericano sobre Planificación Educativa con Énfasis en la Calidad de la Educación y Cooperación Técnica Horizontal, abril, 1984.
- GUEDEZ, Víctor. *Lineamientos académicos para la definición de los perfiles profesionales*. Curriculum año 5, N°10, 1980.
- LAFOURCADE, Pedro. *Estudio de habilidades docentes*. Proyecto del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la O.E.A. y el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, C.E.M.I.E., marzo, 1983.
- LEMKE, Donald. *Las escuelas normales: una evaluación e interpretación*. Costa Rica, M.E.P., 1966.
- MALAVASSI, Guillermo. *La educación del año 2.000*. Tiempo Actual. mayo 1978, pp. 71-79.
- ROJAS, Yolanda. *La formación de un educador para Centro América*. Educación, julio 1977, pp. 45-55.
- ROJAS, Yolanda. *El mejoramiento de la calidad de la educación en América Latina*. Seminario Centroamericano sobre Planificación Educativa con Énfasis en la Calidad de la Educación y Cooperación Técnica Horizontal, abril 1984, pp. 23-27.
- TEJADA, Luis; Mercado, Pablo. *Hacia un perfil profesional del docente para el medio rural (una aproximación teórica)*. Curriculum. Diciembre 1978, pp. 99-117 y 119-169.
- UGALDE Víquez, Jesús. *La función de la docencia en la Universidad Latinoamericana*. Tiempo Actual, febrero 1978, pp. 99-110.
- UGALDE Víquez, Jesús. *La educación actual y sus implicaciones para el futuro*. Tiempo Actual, julio 1977, pp. 57-64.
- COSTA Rica. *Informe anual 1958, Plan General de Trabajo 1959*. Ministerio de Educación Pública, Inspección General de Escuelas Normales, 1958.
- COSTA Rica, Escuela de Educación, Universidad Nacional. *Perfil tentativo del educador necesario*. 1973.
- COSTA Rica. *Reglamento de Escuelas Normales*. M.E.P., Departamento de Formación Profesional Docente, 1976.

- COSTA Rica. *Las escalas facetizadas*. (Una técnica de exploración de actitudes en educación). Costa Rica, Centro Multinacional de Investigación Educativa, 1976.
- DICCIONARIO Enciclopédico Quillet. TOMO III. XII Edición, México: Editorial Cumbre S.A., 1983.
- PINEDA González, Miriam. *Notas sobre Julián Volio, la trayectoria social educativa*. San Ramón, Centro Regional de Occidente, 1982.
- PINEDA González, Miriam. *Algunos aspectos de la evolución político-económica del cantón de San Ramón*. Centro Regional de Occidente, 1981.

#### ENTREVISTAS

- VENEGAS, Pedro. *Conceptos de eficiencia y eficacia*. San Ramón, C.R.O., 14 de febrero 1986 (comunicación personal).
- BERTY, Rolando. *Tendencias dominantes en la formación de docentes en Costa Rica*. San José, CEMEC, 11 de febrero de 1986.
- MENDEZ, Carlos. *Tendencias dominantes en la formación de docentes en Costa Rica*. Heredia, U.N.A., 18 de febrero de 1986.

## EFFECTOS DE LA ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA EN EL DESARROLLO DE CONDUCTAS AUTONOMAS EN NIÑOS PREESCOLARES

M.A. Calixto Muñoz A.  
UNIVERSIDAD NACIONAL\*

### INTRODUCCION:

El presente trabajo surge como una necesidad de ofrecer soluciones a una serie de limitaciones que surgieron de la observación y análisis de las metodologías educativas, a nivel de enseñanza preescolar, que están vigentes en la práctica de los programas educativos, en Costa Rica.

Los orígenes de la inadecuación de la que actualmente sufre la enseñanza preescolar en Costa Rica, pueden remontarse al año 1926 a partir del que se abre, en nuestro país, la Escuela Maternal Montessoriana. En ella se puso en práctica una metodología europea que no fue sometida a un proceso previo de experimentación para adaptarla a las condiciones específicas de nuestra enseñanza. Posteriormente en 1968, se elaboró un folleto guía para la práctica basado, igualmente, en la metodología montessoriana, sin que fuera cotejado con las necesidades particulares de nuestro medio educativo. Un intento más reciente de sistematizar la enseñanza preescolar data de 1979, cuando el Ministerio de Educación Pública, a través del Departamento de Educación Preescolar, elaboró un programa que fue puesto en práctica en las salas de clase sin que se diera un proceso previo de experimentación que asegurara la validez de su instrumentalización.

Una revisión preliminar de las principales características de la práctica de la Enseñanza Preescolar en la Costa Rica de hoy, nos permite ver que esta enseñanza no cumple con lo que debería ser su objetivo fundamental de desarrollar en el niño habilidades para el conocimiento académico y para el proceso de socialización necesario para la escolarización. Así por ejemplo, el maestro sigue siendo directivo y autoritario. Pretende que el niño asimile conocimiento de contenidos previamente seleccionados y sugeridos por especialistas. Busca en él un mejor ajuste socio-emocional, básico para el aprendizaje, a través de actividades en las que el rol del niño está limitado a la obediencia y a la ejecución de ésta.

En la mayoría de los jardines de infantes, la educación del niño se caracteriza por ser maternalista y directiva, a pesar de la preparación universitaria del personal y de su asesoramiento continuo por parte de técnicos especializados del Ministerio de Educación Pública. En muchos de estos centros del país, se trabaja con la metodología de centros de interés, metodología que se caracteriza por una mayor participación del niño en su aprendizaje, pero las actividades de la clase se llevan a cabo en grupos formados, no por afinidad de intereses y necesidades de los niños, sino por una selección arbitraria del educador. Los niños tienen un tiempo límite para hacer diferentes actividades de clase; dicho tiempo es fijado con anticipación por el maestro y no responde a una decisión fundamentada en la situación real de la actividad institucional. Por lo general la práctica educativa manifiesta los intereses y necesidades del personal docente (cuya preocupación fundamental es completar un plan de trabajo) más que los intereses y necesidades de los educandos.

---

\* Centro de Investigación y Docencia en Educación (C.I.D.E.)

Parecería entonces, que la enseñanza preescolar en Costa Rica enfatiza la pasividad y dependencia del niño, lo cual resulta incongruente, si se pretende preparar al individuo para una participación activa y creadora en la sociedad a la que pertenece.

En consecuencia resultaría deseable promover alternativas que mejoren en lo general la calidad de la Educación Preescolar en Costa Rica, y que en lo específico, promuevan en el niño el desarrollo de conductas autónomas.

En este trabajo se considera el modelo de enseñanza individualizada (ALEM) como una opción educativa fundamentada que podría contribuir al logro de los fines de la educación preescolar costarricense y que, en particular, podría promover la autonomía en el niño.

#### METODOLOGIA:

El objetivo de la presente investigación es determinar los efectos que tiene el modelo ALEM, sobre el desarrollo de conductas autónomas en el niño preescolar en comparación con el modelo tradicional de enseñanza preescolar costarricense, centros de interés de Decroly.

#### METODO:

##### Sujetos:

Los sujetos a los que se les aplicó el método pertenecen a la población de niños del Jardín República Argentina, situado en el centro de la ciudad de Heredia, cabecera de provincia del mismo nombre en la República de Costa Rica. Son hijos de padres de estratos socio-económico medio, algunos padres son profesionales o técnicos que trabajan para instituciones públicas o privadas.

Al inicio del curso lectivo de 1985 se formaron al azar en este centro, cinco grupos de 25 niños con proporciones semejantes de hombres y mujeres. Los niños se agruparon conforme se iba dando la inscripción, luego se le asignó a cada grupo una maestra graduada a nivel universitario. De estos grupos se seleccionaron al azar dos que servirían de control y experimentación y de estos se seleccionaron al azar 16 niños, 8 del grupo experimental y 8 del grupo control.

##### Situación:

Se usaron como espacios físicos de la investigación aulas de 4 metros de ancho por 4 metros de largo, con tres ventanales que daban suficiente iluminación. Estas aulas tenían espacio para mobiliario (mesas, sillas, estantes, espejos, etc.), que permitieron organizar un espacio adecuado a las experiencias de aprendizaje de los niños preescolares.

Las aulas contaban con material didáctico para la enseñanza preescolar.

## MATERIALES:

- a. Del modelo ALEM, se seleccionaron cuatro programas y el sistema de auto-programación. Tres programas: letras y números, el de clasificación y comunicación, y el de habilidades viso-motoras, se usaron para las actividades que los alumnos del grupo "experimental" debían realizar como parte del currículum preescrito. El programa de habilidades motoras, se usó en las actividades exploratorias de los niños. El sistema de autoprogramación se implementó junto con los programas anteriormente nombrados.
- b. Se utilizó el Programa de Educación Preescolar de 1979, editado por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Este consta de un listado de objetivos, contenidos, materiales, y formas de organizar el tiempo en la enseñanza preescolar en este país. Los niños del grupo "control" estuvieron sujetos a este programa.
- c. Material didáctico (dominós, láminas, naipes, rompecabezas, etc.) confeccionados y obtenidos por las maestras de los grupos de estudio. También la asistencia del grupo experimental incorporó material elaborado por ella.
- d. Mobiliario para organizar las aulas, tales como mesas pequeñas, sillas, alfombras, estantes, caballetes, cajas de cartón, espejos, casa de muñecas, etc.
- e. Para medir el grado de instrumentalización del modelo ALEM en el grupo experimental, se usó la batería de tests que mide instrumentación adaptativa elaborada por Margaret Wang y sus colaboradores (1983), en el Learning Research and Development Center University of Pittsburg (LRDC). El instrumento está formado de seis tests que miden las características más importantes del modelo ALEM a través de un análisis sistemático de las propiedades estructurales y de acción. Las primeras relacionadas con el espacio físico, movilidad, materiales y procedimientos requeridos para crear condiciones de aprendizaje y las propiedades de acción relacionadas con el rol de la conducta del maestro y del alumno necesario para llevar a cabo diferentes actividades instruccionales.
- f. Cuestionario para determinar la percepción de especialistas sobre la importancia de autonomía. Este consta de once preguntas abiertas relacionadas con tópicos sobre autonomía.
- g. Lista de cotejo para registrar la aparición de conductas autónomas tanto en la pre-evaluación como en la post-evaluación. La lista contiene cuatro categorías, cada una de las cuales tiene sus correspondientes componentes.

## Procedimientos:

### 1. ADAPTACION DEL MODELO ALEM AL JARDIN REPUBLICA ARGENTINA DE COSTA RICA

El proceso se dio por etapas. La primera estuvo dirigida a la maestra y asistente que iba a trabajar directamente con los niños en la sala de clases. Esta consistió en un asesoramiento sobre los aspectos teórico-prácticos del modelo y un entrenamiento sobre las estrategias metodológicas que se aplicarían para el manejo del aula, uso y presentación de los materiales, el sistema de ubicación de los niños, rol del educador y del educando, selección de los currícula y sistema de planeamiento de las actividades de aprendizaje del niño.

Una segunda etapa consistió en la organización del aula, selección de materiales, evaluación de los niños para su ubicación y cambios administrativos. También en ésta se dio información a los alumnos y a sus padres sobre la forma en que se iba a trabajar durante el año.

La tercera etapa se inició con la puesta en marcha del sistema de enseñanza individualizada, se inició en el mes de abril, pues se consideró que la mayoría de los niños estaban más adaptados al jardín y a los nuevos procesos de socialización y aprendizaje característicos de la enseñanza pre-escolar. Una última etapa se inició cuando los niños estaban adaptados al sistema de enseñanza preescolar, a la maestra y cuando la asistente del grupo estaba más informada y mejor capacitada para manejar las situaciones de aprendizaje de los educandos.

## 2. DETERMINACION DEL CRITERIO PARA MEDIR AUTONOMIA

Los criterios se determinaron con las siguientes actividades:

- a. Estudio de fuentes bibliográficas relacionadas con el tema de autonomía. Se consultaron cuatro fuentes.
  - a. El marco teórico referencial del modelo ALEM.
  - b. El marco teórico del sistema de Decroly.
  - c. Investigaciones sobre autonomía o temas relacionados con ésta y
  - d. El programa de Educación Preescolar de Costa Rica.
- b. Observaciones en aulas preescolares y entrevistas con las maestras, para obtener información sobre las conductas que se espera que los niños preescolares realicen, cuando llevan a cabo las diferentes actividades del día.
- c. Las lecturas, las observaciones y entrevistas permitieron la elaboración de un listado de conductas que los niños preescolares llevan a cabo en las aulas de los jardines infantiles. Estas se agruparon posteriormente en las siguientes cuatro categorías: participación en el logro de los objetivos, uso del tiempo y cumplimiento de las reglas de la clase, toma de decisiones para la acción y uso de los recursos del salón de clases. Se seleccionaron estas categorías porque permitían observar en los niños preescolares conductas autónomas académicas y sociales, que están relacionadas con el desarrollo de la autonomía de éstos.
- d. Elaboración de la lista de chequeo para observar en las aulas preescolares conductas autónomas, con base al agrupamiento en categorías. Cada una de las categorías contiene una serie de indicadores relacionados con los conceptos contemplados en el marco teórico: independencia, auto-control y creatividad, reflexión, etc. Las características con sus indicadores permiten obtener un parámetro de autonomía en niños preescolares.
- e. Envío de la lista de cotejo elaborada a cinco profesionales en el campo de la educación del niño, para que revisaran aspectos relacionados con el contenido y el formato de éstas. Estos respondieron que las categorías podían ser aplicadas para observar conductas autónomas en niños preescolares. Además sugirieron cambios en el contenido de los indicadores para cada una de las categorías.



- f. Aplicación en forma de experiencia piloto, de la lista mencionada con niños preescolares. Después de la información que se obtuvo se procedió a elaborar el instrumento final que sería utilizado por los observadores para medir las conductas autónomas.

### 3. DETERMINACION DE LA PERCEPCION DE ESPECIALISTAS SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA AUTONOMIA

Esta alternativa busca criterios independientes de autonomía que usan los especialistas y profesionales relacionados con la enseñanza preescolar. El objetivo es localizar información en relación con lo que éstos consideran como autonomía, ¿qué tan importante resulta la autonomía en el desarrollo del niño?, ¿si es recomendable su aplicación en la enseñanza?, ¿cómo medir autonomía?, etc.

Para este propósito se elaboró un cuestionario con once preguntas abiertas, referidas a los tópicos anteriormente expuestos (ver apéndice II). El cuestionario se repartió entre profesionales y especialistas que realizan tareas en el campo de la educación en Costa Rica. Se escogió la siguiente muestra: cuatro psicólogos del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional, dos profesores, Licenciados en Educación Preescolar de la Universidad de Costa Rica, dos psicólogos de la Universidad de Costa Rica, dos asesoras del Departamento de Educación Preescolar del Ministerio de Educación Pública, tres profesionales en el campo de la educación que actualmente están pensionados, un psicólogo del Centro de Investigación de la Universidad de Costa Rica, un psicólogo del Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC) de la Universidad de Costa Rica y dos profesionales en educación del equipo de investigación del CEMEC (Centro para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias).

La información que se obtuvo con los cuestionarios devueltos por los especialistas se procesó en cuadros y se utilizó en el marco teórico sobre autonomía, en las conclusiones y en las recomendaciones.

### 4. ENTRENAMIENTO A LOS OBSERVADORES

Se seleccionaron dos profesionales en el campo de la educación, para observar las diferentes categorías de las conductas autónomas en los niños del grupo control y experimental de la investigación. Para el entrenamiento de estos se hicieron las siguientes actividades:

- a. Se les dio a conocer los aspectos teóricos más sobresalientes del marco teórico de la investigación.
- b. Se analizó y discutió las listas de chequeo que se iban a utilizar en las observaciones. Se puntualizó sobre la operacionalización de las categorías y cada uno de sus indicadores. Se discutió el código de registro, el tiempo de aplicación, los días, las horas y se habló de la importancia de la objetividad en la observación. Se discutió la forma en que se iba a llevar a cabo la observación y se les pidió no dar a conocer la lista a las maestras.
- c. Se hizo un rol playing para representar la situación de la observación. Se discutió la experiencia y se realizaron los últimos ajustes (redacción de los términos, mecánica de observación, posición de los observadores, adaptación del grupo a los observadores, etc.).



## 5. PROCEDIMIENTOS DE OBSERVACION

Para realizar el pre-test y el post-test se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

Durante ocho días dos observadores con las hojas de cotejo observaron las conductas autónomas de los niños preescolares cuando ellos estaban en las salas de clase, por un tiempo de una hora y media. Durante este intervalo los niños realizaban actividades académicas y exploratorias. Los ocho días se distribuyeron en cuatro días alternados para cada grupo, un día observaban a dos niños de un grupo y el otro día observaban a dos niños del otro grupo. En cada grupo los observadores eran introducidos por la maestra y luego se colocaban en ángulos separados para observar. Cada uno de estos observadores tenía que observar a los mismos dos niños seleccionados para un día, es decir, cada niño era observado por los dos observadores durante la hora y media del intervalo. Para que los niños fueran fácilmente identificados se les colocaba un número en el hombro de tal forma que fuera visible y no se le fuera a perder cuando este cambiaba de actividad.

Los observadores iban anotando con una paloma (Y), si se presentaba la conducta y con una equis (X) si no se presentaba durante el período de observación. Al final de este período, revisaban sus observaciones por si tenían que agregar alguna anotación. Las conductas se registraban en el momento en que se presentaban o sea, que se realizó un registro de incidencia o de conductas críticas:

El pre-test se hizo en abril después de un período de adaptación de los niños al jardín y a su maestra. En agosto se realizó un sondeo de las conductas autónomas en los niños del grupo experimental. En el mes de octubre se aplicó el post-test a ambos grupos,

## 6. CALCULO ESTADISTICO

Para calcular las diferencias de conductas autónomas entre ambos grupos se obtuvo una  $\chi^2$  (chi cuadrada), las diferencias entre el pre-test y post-test resultaron significativas de acuerdo a la aplicación de la prueba. Se obtuvo una  $\chi^2 = 31.05$  significativa al  $\alpha = 0.05$ .

## 7. EL GRADO DE IMPLEMENTACION DEL MODELO ALEM

En el grupo experimental se obtuvo el grado de implementación del modelo ALEM al aplicar, en el mes de octubre, la Batería de Test para medir implementación elaborada por Margaret Wang (1983) (ver apéndice III). Para la recolección de la información se entrenaron a tres observadores quienes por tres días consecutivos se presentaron al aula del grupo experimental. Con los datos obtenidos se elaboró una tabla, la cual muestra el grado de implementación en porcentajes de cada uno de los seis tests que forman la batería y que miden diferentes características del modelo ALEM.

## VARIABLES:

### VARIABLES INDEPENDIENTES

Como variables independientes se utilizó el curriculum preescrito y exploratorio y el Sistema de Auto Programación del modelo ALEM. Asimismo, se usó el Sistema de Centros de Interés de Decroly.

### VARIABLES DEPENDIENTES

Como variables dependientes se midieron los componentes de cuatro categorías de Conductas Autónomas.

Cada categoría contiene indicadores relacionados con las dimensiones: independencia, auto-control, creatividad, reflexión, control de impulsos. Estas dimensiones están incluidas dentro del concepto de autonomía, y se manifiestan a través de las conductas autónomas que los niños realizan cuando llevan a cabo actividades de aprendizaje.

### DISEÑO

Se utilizó un diseño de grupos pre-test, post-test con dos grupos: un grupo control, el cual fue sometido al modelo tradicional de enseñanza preescolar (Sistema de Decroly) y un grupo experimental, el cual fue sometido a la enseñanza individualizada en base al modelo ALEM. En ambos grupos se realizó una medición previa (pre-test) y una medición final (post-test) de conductas autónomas. Los sujetos en ambos grupos fueron asignados en forma aleatoria.

### RESULTADOS:

Los datos obtenidos son diferentes para los dos grupos y se describen con detalle en la Tabla I. La confiabilidad general del estudio fue de 89.20% con un rango de variación de 63% a 100%. La confiabilidad sobre la ocurrencia de las conductas autónomas se obtuvo dividiendo el número de acuerdos entre el número de acuerdos más el número de desacuerdos y multiplicando por 100.

TABLA I: PORCENTAJES DE LAS CONDUCTAS AUTONOMAS POR CATEGORIAS MANIFESTADAS EN LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL, AL APLICARLES EL PRE-TEST Y EL POST-TEST

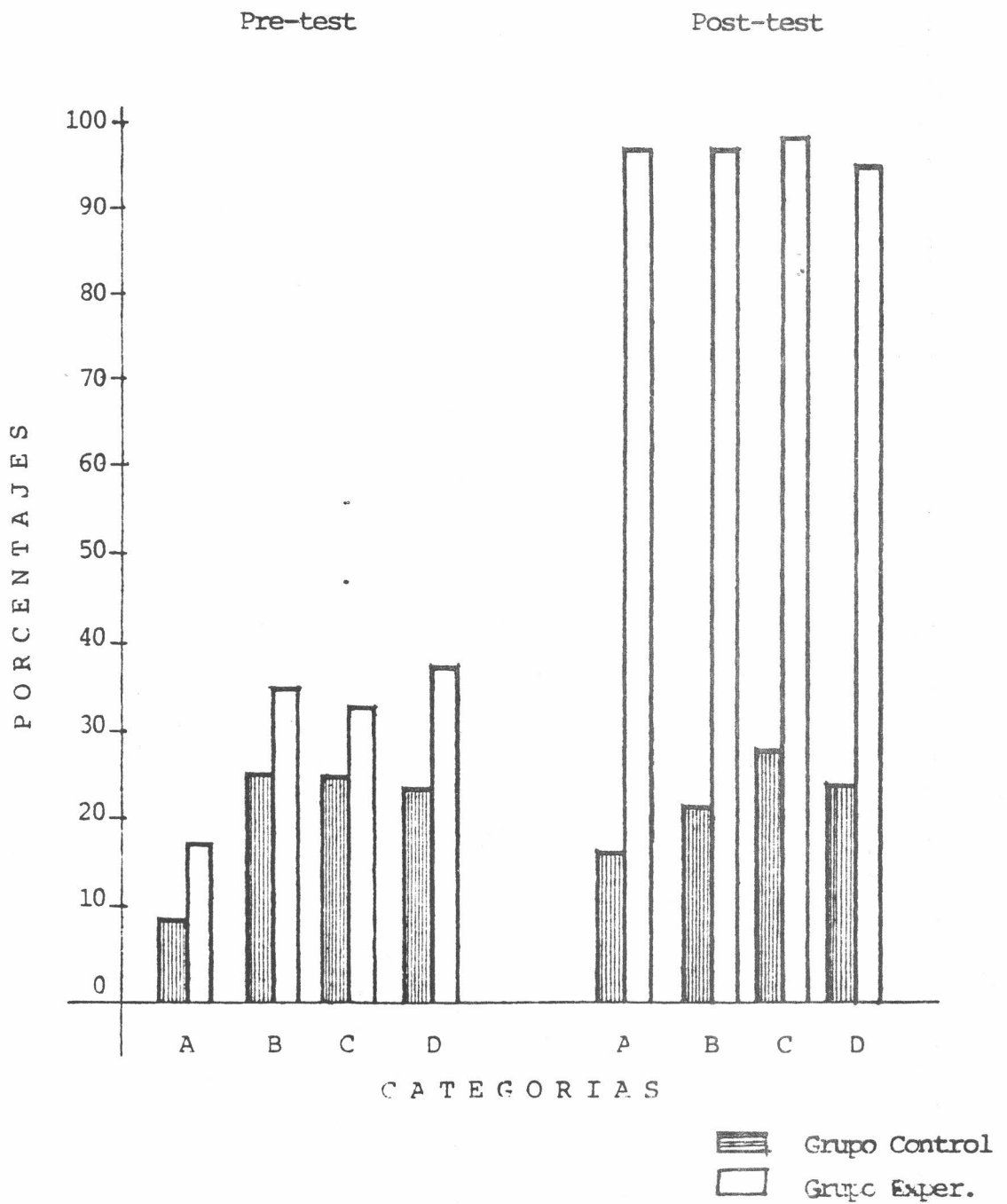
Categorías de las conductas autónomas	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Toma de decisiones para la acción	% 8.59	% 17.97	% 16.41	% 96.88
Uso de los recursos del salón de clase	26.56	34.38	21.88	96.88
Uso del tiempo y cumplimiento de las reglas de clase	25.00	32.81	28.21	97.32
Participación en el logro de objetivos	23.61	37.78	23.43	95.31
Total promedio	20.90	29.10	20.51	96.68

TABLA II: PORCENTAJE DEL GRADO DE IMPLEMENTACION DEL MODELO ALEM DE ACUERDO A LA BATERIA DE WANG

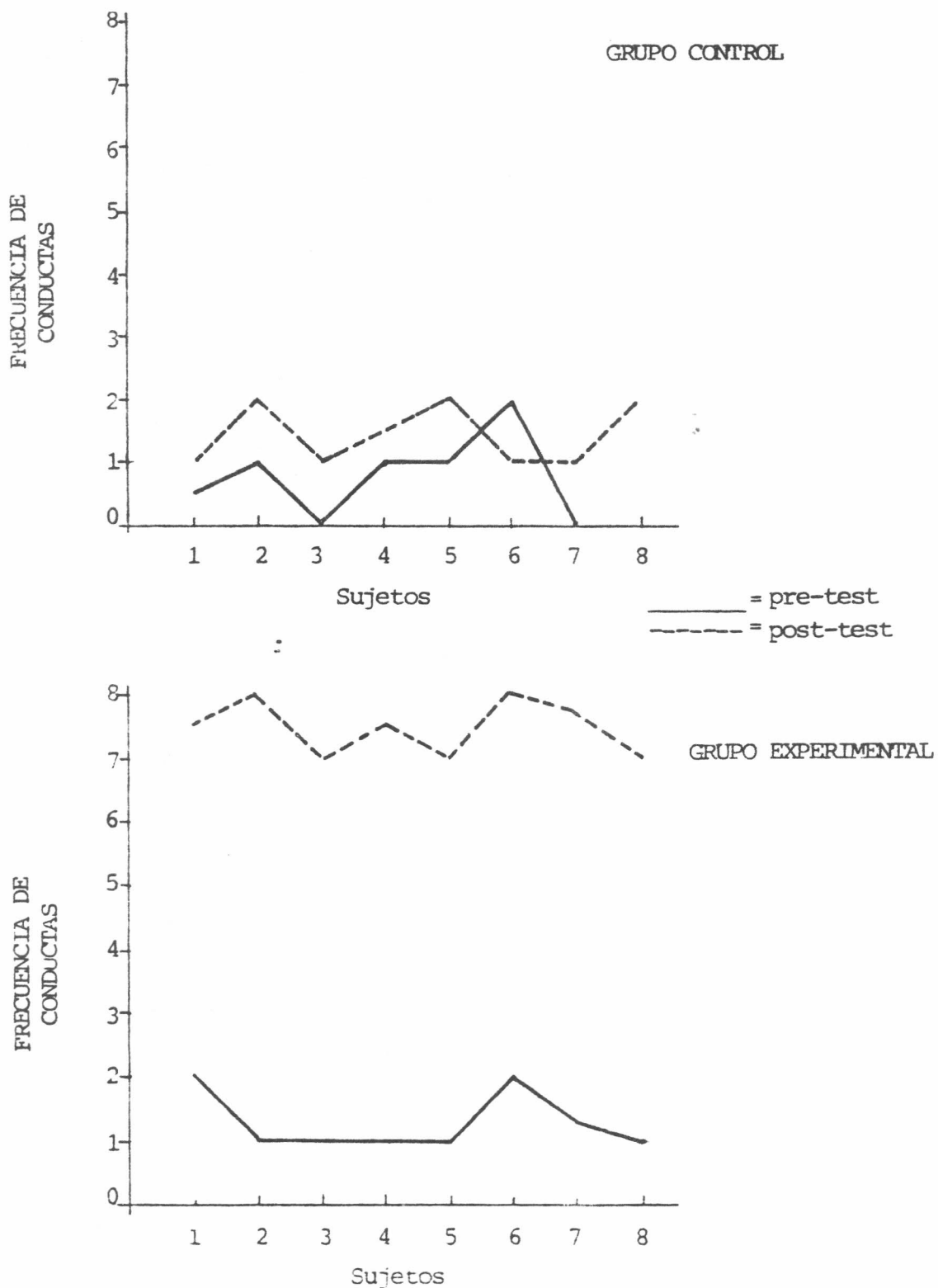
INSTRUMENTOS (BATERIA)	GRADO DE IMPLEMENTACION
Test para observar el diseño físico del aula	89.16%
Test para observar los registros del salón de clase	100.00%
Test para observar al maestro	90.80%
Test para observar al alumno	100.00%
Test para entrevistar al alumno	84.50%
Test para entrevistar al maestro	100.00%

FIGURA I

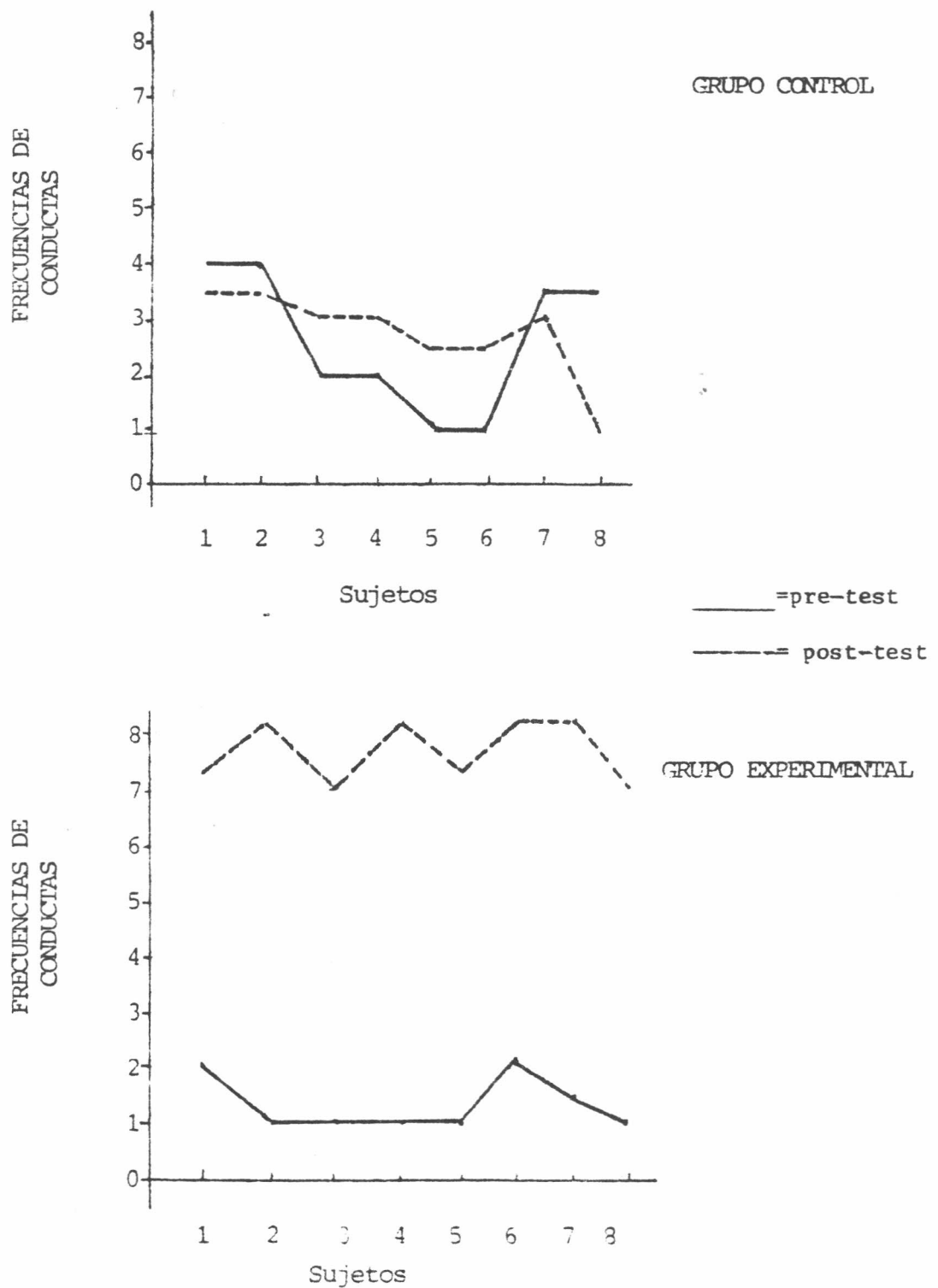
Porcentaje, Total de Conductas Autónomas por categorías observadas en los grupos control y experimental al aplicarles el pre-test y el post-test.



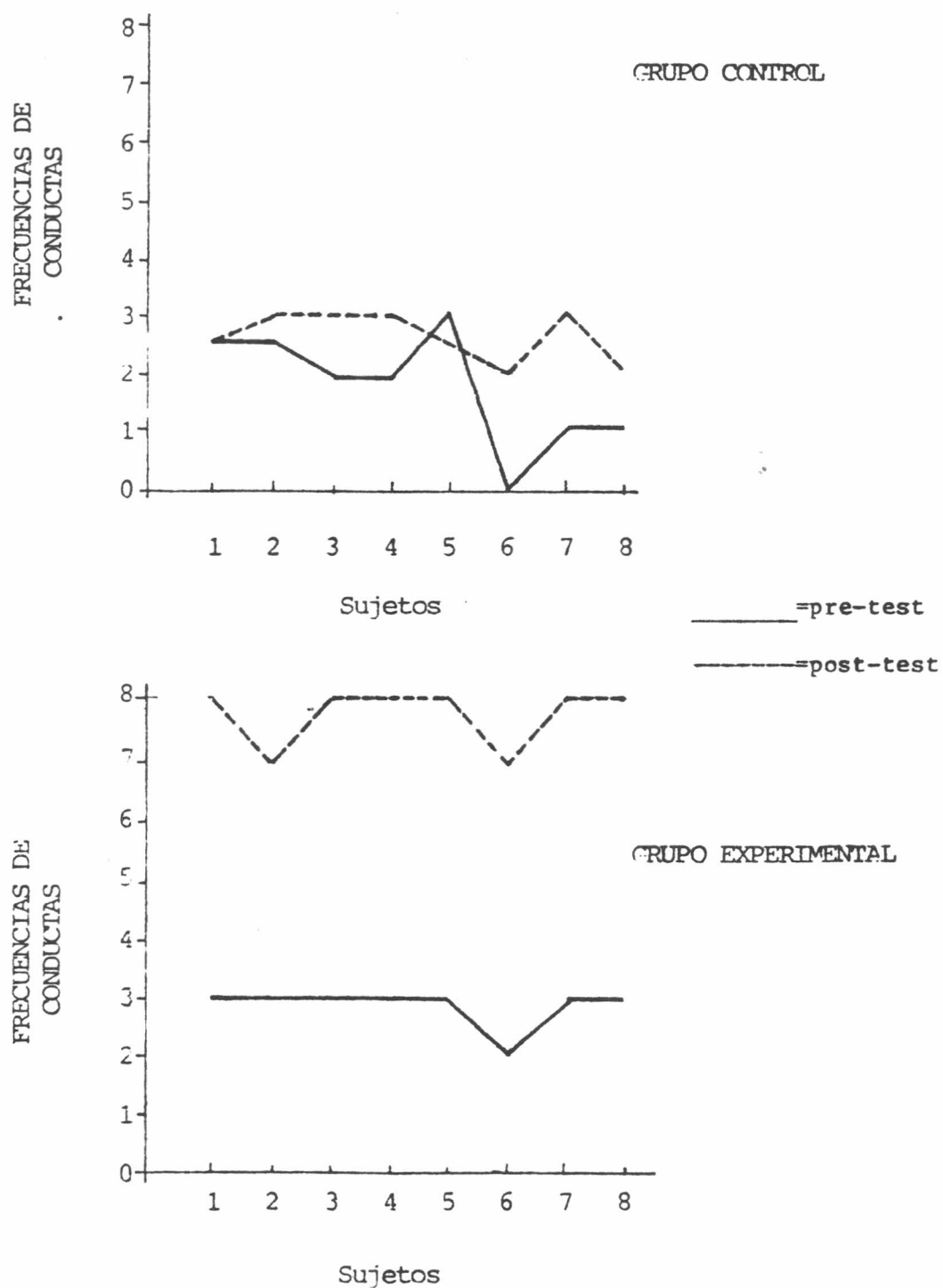
La figura II muestra la frecuencia de conductas autónomas en la categoría A, presentadas por los sujetos de los grupos control y experimental en el pre-test y post-test.



La figura III muestra la frecuencia de conductas autónomas en la categoría B presentadas por los sujetos de los grupos control y experimental en el pre-test y el post-test.

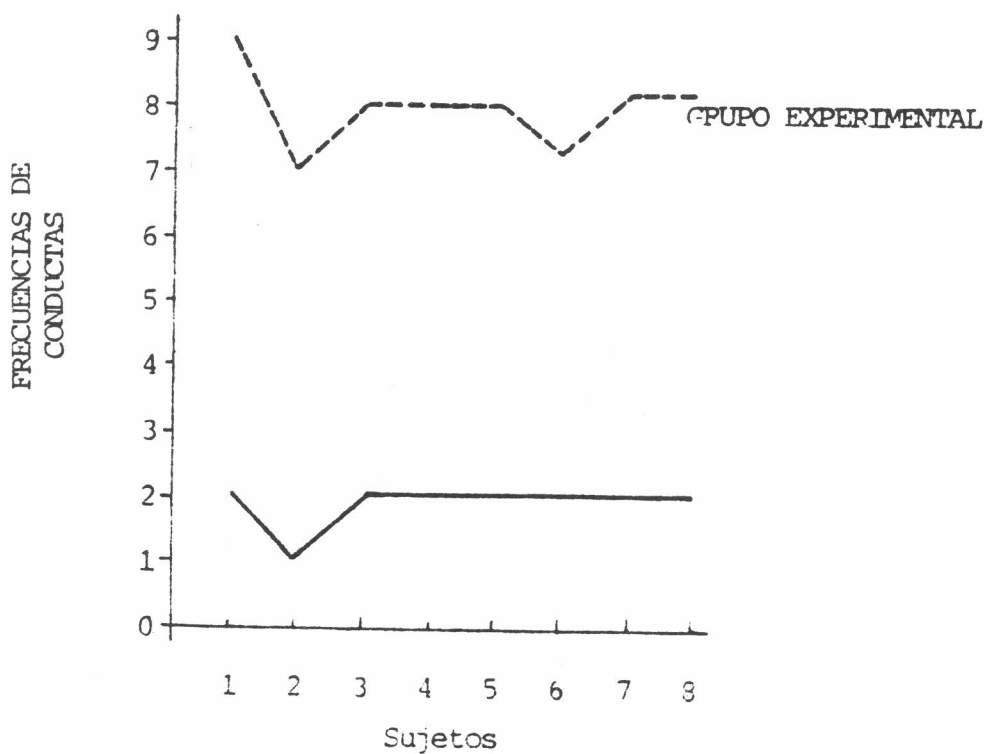
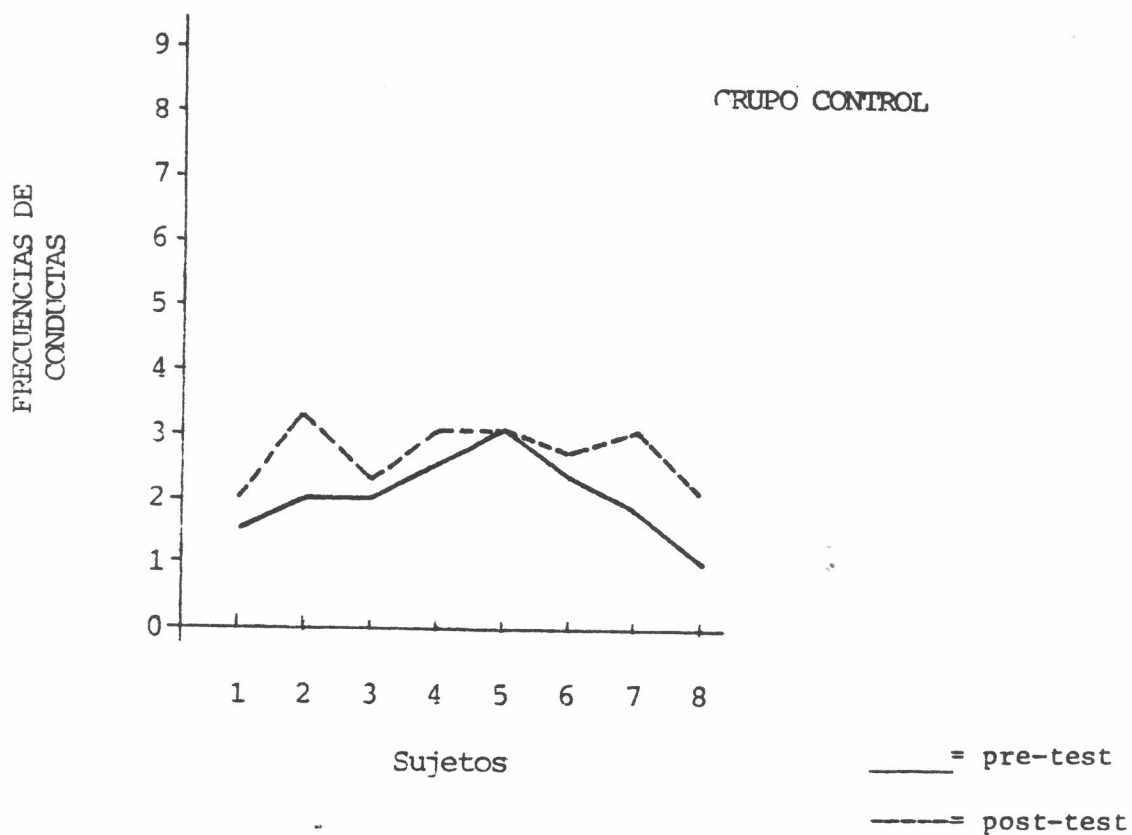


La figura IV muestra la frecuencia de conductas autónomas en la categoría C presentadas por los sujetos del grupo control y experimental en el pre-test y el post-test.





La figura V muestra la frecuencia de conductas autónomas en la categoría D presentadas por los sujetos del grupo control y experimental en el pre-test y el post-test.



Un total de 17 especialistas, contestaron las preguntas del cuestionario sobre autonomía. En base a este material se realizó un análisis de contenido de los requisitos.

A continuación se describe brevemente lo que expresaron los especialistas respecto a las 11 preguntas.

Para la primera pregunta, cinco respondieron que la autonomía es producto de una intervención metodológica, cuatro que es un proceso inherente al desarrollo infantil y ocho que es producto de ambos factores.

Sobre la dirección o no dirección del adulto en el desarrollo autónomo del niño, los 17 encuestados están de acuerdo en que es necesaria la investigación de ambos factores.

Acerca del conocimiento metodológico para favorecer el desarrollo de la autonomía en el niño, ocho especialistas conocen una metodología, pero siete no conocen ninguna. Quince especialistas justificaron con tres razones el desarrollo de la autonomía en niños preescolares, también quince consideraron el desarrollo de la autonomía como un proceso. De los especialistas consultados, catorce respondieron que hay una relación directa entre enseñanza individualizada y el desarrollo de la autonomía. Ocho de ellos nombraron cuatro variables del desarrollo infantil relacionadas con autonomía en el niño.

La mayoría de los especialistas (14), no conocen estudios sobre autonomía y once recomendaron realizar estudios sobre autonomía en el niño a través de las conductas autónomas que éstos realizan cuando llevan a cabo diferentes actividades. Quince profesionales justificaron el compromiso de un sistema educativo con la autonomía y el total de estos especialistas estuvieron de acuerdo en que es necesario que los niños se mantengan diariamente en actividades de trabajo autónomo, si se quiere favorecer el desarrollo de éste.

## DISCUSION:

El análisis de la tabla I y la figura I, muestran en conjunto, las diferencias entre los porcentajes de conductas autónomas que se dieron en los grupos de control y experimental al aplicarles el pre-test y el post-test.

En el pre-test para ambos grupos se obtiene homogeneidad en cuanto a la presencia de conductas autónomas. Mientras que el post-test sí da la diferencia entre el grupo experimental y el grupo control.

En este último, en cada categoría se observó tanto en el pre-test como en el post-test una ejecución por debajo del 50% del número de conductas autónomas contempladas para cada una de estas categorías.

El grupo control obtuvo en el pre-test un porcentaje del 20.90% de conductas autónomas y en el post-test 29.10% de estas conductas, esto indica que no se dio un aumento significativo de conductas autónomas al aplicarle la metodología los centros de interés de Decroly. La categoría "toma de decisiones para la acción" obtuvo el menor porcentaje de conductas en el post-test (17.97%) y la categoría "participación en el logro de los objetivos" el mayor porcentaje de conductas autónomas (37.78%).

En el grupo experimental, tanto a nivel de porcentajes totales como internamente en cada categoría hubo un aumento de conductas autónomas. El incremento total fue de 76.17%.

El análisis estadístico  $\chi^2$  (chi cuadrada) dio una diferencia significativa de 31.05 para ambos grupos con un  $p = 0.05$ , lo que demuestra diferencias en la proporción de conductas autónomas entre ellos.

En las respuestas al cuestionario sobre autonomía enviado a los especialistas, se encontró acuerdo entre ellos sobre la importancia del estudio y desarrollo de la autonomía en el niño y sobre la necesidad de continuar con nuevas investigaciones en este campo.

La Batería de Test para medir implementación del modelo ALEM, aplicada en octubre al grupo experimental, dio un 90% de implementación de este modelo para este grupo.

Se demostró que hay diferencias en la proporción de conductas autónomas entre niños del grupo control con enseñanza tradicional (Centros de Interés) y los niños del grupo experimental sometidos a un modelo de enseñanza individualizada. En la tabla I y la figura I se observan los cambios que se dieron en los grupos experimental y de control cuando se tomaron los datos de post-test, el grupo control (tratado con el modelo de Centros de Interés), tuvo un aumento de un 9.10% en la proporción de conductas autónomas, el grupo experimental (tratado con el modelo ALEM) aumentó la proporción de conductas autónomas en un 76.17%.

Los cambios internos en cada una de las categorías entre el pre-test y el post-test, permiten observar que en algunos sujetos el grupo control logra aumentar las conductas autónomas como en el caso de las categorías "uso de los recursos del salón de clase" y "uso del tiempo y cumplimiento de las reglas de la clase". Esto puede asociarse a la participación del educador con una metodología más directiva y a las posibilidades de los niños de tener experiencias autónomas en otros medios. En términos generales, los resultados obtenidos permiten asegurar que hay diferencias en la proporción de conductas autónomas entre ambos grupos a favor del grupo experimental.

#### CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS:

El modelo de enseñanza que se implementó en el grupo experimental está estructurado con elementos similares a la metodología de centros de interés, pero para su trabajo práctico en las aulas, cuenta con un sistema de autoprogramación que permite una mejor sistematización de las experiencias de aprendizaje de los niños. Esto podría asociarse a una mayor proporción de conductas autónomas en los niños del grupo experimental, en relación con las obtenidas en el grupo control.

El concepto de educación adaptativa a la individualidad del niño, contempla actividades de aprendizaje programadas por el educador o seleccionadas por el alumno. Estas se pueden realizar en forma individual o en pequeños grupos. También el concepto contempla el uso de diferentes estrategias metodológicas para favorecer este proceso. La adaptabilidad permite que el niño realice actividades de aprendizaje en un medio que facilita las posibilidades para el desarrollo autónomo.

La metodología de centros de interés, juntamente con el modelo de enseñanza individualizada, contemplan en sus fundamentos teóricos la necesidad de adaptación de la enseñanza a la individualidad de los niños. Pero de acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, se asume que esta característica estuvo más presente en el trabajo del grupo experimental que en el del grupo control.

Es evidente que en la sociedad actual, con sus necesidades educativas cada vez más complejas, es imprescindible la existencia de una coordinación estrecha entre las instituciones que forman a los educadores y aquellas instituciones que los emplean directamente en la enseñanza. Sin embargo, en Costa Rica esta coordinación es parcial y esto puede observarse claramente en la siguiente situación. Los Centros Universitarios proveen a sus estudiantes de la carrera de educación preescolar, de los elementos teórico-prácticos, de metodologías como las de Decroly, Froebel, Montessori y otros, se llevan a cabo discusiones y análisis de teorías psicológicas implicadas en la enseñanza tales como el conductismo, gestaltismo y la teoría de Piaget. Pero no existe una relación entre el curriculum académico-profesional que este estudiante debe cumplir en su carrera y las expectativas y exigencias del Ministerio de Educación Pública. De darse esta relación de una manera más completa, se podrían uniformar los criterios sobre contenidos académicos y metodología que debe manejar el profesional de enseñanza preescolar, tanto de acuerdo con las exigencias curriculares de las universidades, como con respecto a las exigencias prácticas del Ministerio de Educación.

El presente estudio apunta hacia la posibilidad de generar alternativas que resulten de la promoción de conductas importantes como son las conductas autónomas. No significa esto que sean las únicas que hay que promover, sino más bien que son parte fundamental de un desarrollo infantil y como tal adquieren relevancia.

A pesar de que los resultados obtenidos demuestran que el modelo ALEM promueve mayor desarrollo de conductas autónomas, en comparación con el modelo de Centros de Interés, resulta conveniente mencionar algunas sugerencias para estudios posteriores.

En primer término es conveniente ampliar la muestra de sujetos con el objeto de lograr una mayor generalización de los resultados.

En segundo lugar es interesante realizar una investigación en la cual se efectúen medidas repetidas (antes, durante y después) con el objeto de determinar efectos momento a momento.

Asimismo, resulta conveniente llevar a cabo un estudio de seguimiento con el propósito de determinar la permanencia o duración de los efectos de un modelo como el descrito.

El análisis de la opinión de los maestros entrenados en el manejo del modelo ALEM y la determinación del papel que juega la actitud del maestro en el logro de los objetivos, constituye un campo aún no explorado.

Con respecto a los componentes de las categorías de conductas autónomas es deseable revisar y determinar hasta qué punto, los criterios empleados en este estudio reflejan verdaderamente el concepto de autonomía.

Finalmente, es oportuno incorporar otros elementos de análisis en relación con los conceptos a los cuales se someta a un modelo como el ALEM. Una probabilidad al respecto consistirá en evaluar el grado de independencia socio-afectivo y el nivel de desarrollo cognitivo y moral de los niños. Esto permitirá analizar relaciones entre factores socioeconómicos y alternativas como las que ofrece el modelo ALEM.

Al concluir esta investigación y revisar los logros y recomendaciones con los que podría contribuir al desarrollo de una mejor enseñanza preescolar, no podemos dejar de reconocer también sus limitaciones. Una de las más evidentes consiste en que los resultados obtenidos no pueden generalizarse a toda la población preescolar del país. Una generalización de tales dimensiones requeriría de la realización de otras investigaciones que permitieran conocer los rasgos y características generales de la situación, problemas y necesidades reales de la enseñanza preescolar en Costa Rica. Sólo su conocimiento sólido nos permitirá llegar, en el futuro, a un modelo de aprendizaje que verdaderamente responda a las demandas de los niños preescolares y que satisfaga la necesidad que un país en proceso de transición y desarrollo que -como el nuestro- tiene de un ciudadano más independiente, más creativo y productivo.

Es en este sentido que la contribución brindada por esta investigación adquiere su verdadero significado. Es una primera aproximación experimental, investigativa y concreta al problema fundamental, es decir, a la búsqueda de un modelo adecuado de aprendizaje a nivel preescolar. Nos sentiríamos muy satisfechos si la presente investigación sirviera de estímulo para que otros estudiosos de la educación preescolar realizaran trabajos similares en otras instituciones, con diferentes poblaciones de niños, pues necesitamos de un mayor acervo de monografías para poder empezar a generalizar y crear modelos.

#### BIBLIOGRAFIA

- BAROCIO, Roberto; González, F. et al. (1980). *Proyecto de educación preescolar individual (P.E.P.I.)*. Facultad de Psicología, especialización en el desarrollo del niño. UNAM.
- BEIRUTE, Leda (1985). *La enseñanza preescolar en Costa Rica. Análisis evaluativo*. Fascículo de la Facultad de Psicología, Universidad de Costa Rica.
- BOEHM, Leonore (1957). *The Development of Independence a Comparative Study*. Child Development, V, 28, N°1.
- CASTRO, Laura. *Centros de interés renovados. ¿Qué son?, cómo se planifican?* S. Ed., S.F.
- COSTA Rica, Ministerio de Educación Pública (1979). *Plan de Educación*. San José, Departamento de Educación Preescolar.
- CHURCHMAN, David (1979). *Approach to evaluate the implementation of innovative educational programs and educational technology*. S. ed.
- DERIES, Rheta y Constance, Kamü (1975). *Why group games? A Piagetian Perspective*. University of Illinois at Chicago Circle and the University of Geneva (fascículos).
- FULLAM, Michael y Alan, Omfred (1977). *Research on curriculum and instruction implementation*. Review of Educational Research. Winter, vol. 47 (1), 335-397.

- GLASSER, Robert (1977). *Adaptative education. Individual diversity and learning series.* University of California at Berkeley.
- GRAS Arnau, Jaime (1985). *Diseños experimentales en Psicología y Educación.* Editorial Trillas, México.
- HANS, Aebli (1980). *Una didáctica fundamentada en la psicología de Jean Piaget.* Editorial Kapelusz, Argentina.
- HENDERSON, Darwin y Abrams, Peter (1983). *A comparason of selected dimension of the Self-concept and Three Self-Concept tests for pre-school children.* Early Child Development and Care, V., 13 pp. 1-16.
- KAMU, Constance (1984). *View point. Obedience is not enough.* Young Children, may.
- KAMU, Constance and Rheta, Devries. (1981). *La teoría de Piaget y la educación preescolar.* Editorial Trillas, México.
- KAMU, Constance (1981). *La autonomía como finalidad de la educación.* Programa Regional de Estimulación Temprana. UNICEF.
- KAMU, Constance (1975). *Physical knowledge, and the application of Piaget's theory in the pre-school classroom.* (Fascículos), february.
- KERLINGER, Fred (1981). *Investigación del comportamiento: técnicas y técnicas y metodologías.* Editorial Interamericana.
- KUZMA Kay y Stern, Carolyn (1970). *The effects of three Pre-school Intervention Programs on the Development of Autonomy in Mexican and negro Children.* Un published doctoral dissertation. University of California, Los Angeles.
- LYNAR Lyons Morris y Taylor Carol, Fitz Gibbson (1981). *How to meassure programs implementation.* S. ed.
- DOWNIE, N.M. (1973). *Métodos estadísticos aplicados.* Editorial Harla, México.
- PIAGET, Y J. Heller (1941). *La autonomía en la escuela.* Editorial Losada S.A., Buenos Aires.
- ROSNER, Jerome (1974). *The development and validation of individuazed perceptual skills curriculum.* S. ed.
- SCHUMAN, Edward A. (1976). *Evaluate Research.* Sage Foundation. New York.
- MARBEAU, V. (1981). *El trabajo autónomo de los alumnos.* O.E.I. (Oficina de Educación Iberoamericana). Consejo de Europa, Madrid.
- WANG, Margaret (1967). *Establecimiento y manejo de ambientes de aprendizaje escolar adaptados a las diferencias individuales: el sistema de auto-programación.* L.R.D.C.
- WANG, Margaret (1981). *The use of degree of programs implementation in the evaluation and improvement of innovative educational programs.* L.R.D.C.



- WANG, Margaret (1974). *The rationale and design of self-schedule system*. L.R.D.C.
- WANG, Margaret y colaboradores (1983). *Training manual for the implementation assessment battery of adaptative instruction*. Volumen 1, L.R.D.C.
- WANG, Margaret y colaboradores (1984). *The utility of implementation measurement in program implementation and evaluation research*. L.R.D.C. University of Illinois, Chicago.
- WANG, Margaret y colaboradores. *Programa de aprendizaje temprano individualizado (I.E.L.P.)*. Traducción de Marcela B. González, revisión técnica de Roberto Barocio. S.f.
- WANG, Margaret y Patricia Germari (1983). *Analysis of design, implementation and effects of data-based staff-development program*. L.R.D.C.
- WANG, Margaret y Alexander Siegel (1974). *The rationale and design of adaptative beginning school. Learning environment: curriculum objectives*. L.R.D.C.
- WANG, Margaret y Jaurin B. Resmick (1978). *Programa para la educación primaria, un programa para el desarrollo de destrezas y habilidades de aprendizaje en la infancia temprana*. L.R.D.C. Traducción de Marcela B. González, revisión técnica de Roberto Barocio.
- WANG, Margaret y Chad D. Elliott (1981). *Program validation. The state of the art*. S. ed.
- WEIKART, David et al. (1984). *Niños pequeños en acción*. Editorial Trillas, México.



## ANALISIS DE LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL PARA I Y II CICLOS

Prof. Romano Vásquez S.

CENTRO REGIONAL DE OCCIDENTE

En 1982 se integró en el Centro Regional de Occidente, una comisión para estudiar la enseñanza en los centros educativos de I y II ciclos en el área de influencia. Como primer paso, la comisión propuso un estudio de los programas vigentes para esos niveles. El presente análisis es el resultado de ese trabajo. La finalidad que se tuvo fue la de buscar las características del programa como instrumento para aplicarlo a las escuelas.

El estudio de los programas de Español llevó a una sistematización de sus partes, pues la presentación que tiene el folleto es confusa. Por esta razón se elaboraron una serie de cuadros en los que se señalan los objetivos, contenidos y actividades y se determina su frecuencia en los distintos años de los dos niveles. El siguiente cuadro señala el número de objetivos - contenidos-actividades según su clasificación en el programa y el número por grado:

AÑO	1°	2°	3°	4°	5°	6°
TIPO						
Emisión	9	14	20	25	27	37
Recepción	5	8	8	21 <sup>14</sup> <sub>7</sub>	30	37
Análisis		1	3		12	15
Totales	14	23	31	46	69	89

El folleto presenta confusión entre los objetivos recepción y de análisis en el 4° año, por eso se le señala de esa manera.

Realizada esta sistematización se procedió a determinar sus rasgos básicos, lo cual llevó a definir los siguientes aspectos:

1. Su diseño es tautológico: la instrumentalización unitaria no especifica una posible gradación, ni se definen los elementos que se deben considerar en cada caso. Los conceptos complejos no se definen en sus componentes, por ejemplo:

OBJETIVO	CONTENIDO	ACTIVIDADES
Respetará las normas idiomáticas vigentes	Normas idiomáticas vigentes	Escribe, empleando las formas correctas del idioma.

Esta unidad, con ligeras variantes, se presenta a través de los seis años de los dos niveles.

La serie de dudas que esta unidad provoca es una condición que limita la comprensión del programa.

2. El programa no se fundamenta en las necesidades del niño. Al centrarse en la comunicación se concibe al individuo como un sistema donde sólo interesan los niveles de entrada y de salida, determinados en forma "standar".

El programa carece de sugerencias o de proyección hacia otras áreas, hacia la comunidad o el medio en general. Se centra en el dominio de las técnicas, lo cual le conduce a buscar la eficiencia en esa área.

La idea de eficiencia lleva a la de una programación mecánica, pues lo que predomina es lo cuantificativo. Así se señala en el manual *Cómo enseñar Castellano en I y II ciclos*, al señalar la forma de llevar a la práctica el programa:

"...el planeamiento o la planificación consistirá en distribuir los objetivos del programa de Español en el tiempo lectivo real, y seleccionar las estrategias y los recursos más apropiados para conseguir dichos objetivos" (1)

La distribución, según ese procedimiento, consiste en numerarlos y señalar los días en que se desarrollará cada objetivo. Aún cuando el autor señala que algunos objetivos no se cumplen en dos horas, la distribución de acuerdo con el calendario y la cantidad excesiva de objetivos no permitirá lograr la mayoría de ellos. Un objetivo, por ejemplo, como "será crítico al recibir mensajes orales" es el número 56 y se comprobará en las dos lecciones del 24 de junio, así se hace con los otros. Esto despierta dudas sobre los conceptos que se manejan y la manera de percibir su logro.

3. El programa traslada el modelo de la enseñanza del idioma que se ha venido impartiendo en secundaria (III y IV ciclos) desde mediados de los años sesenta. Estos programas se organizan en torno a la idea de unidad de la lengua y sus contenidos se integraban en unidades didácticas que comprendían los distintos elementos del idioma. El eje era el texto literario. Este aspecto de unidad no se presenta en los programas para I y II ciclos, además el interés está en la comunicación misma y falta el elemento integrador.

No se conocen evaluaciones de los programas y de los textos utilizados en secundaria, como tampoco se justifica las razones por las cuales se trasladaron esos elementos al programa de la escuela primaria.

Preocupa, por sobre todo, la concepción del individuo que se desprende de esos programas. Esa concepción del individuo como sistema comunicativo es consecuencia de una sociedad con un desarrollo tecnológico centrado en esos procesos y en la cual la eficiencia es uno de los objetivos básicos. Parece adecuado citar al respecto a Erich Fromm, quien comenta los principios de la sociedad tecnológica del siguiente modo:

---

1 Rolando Zamora G. *Cómo enseñar Castellano en I y II ciclos*. San José, Costa Rica, U.N.E.D., 1981.

"El segundo principio es el de la máxima eficiencia y rendimiento. Pero el requisito de eficiencia máxima lleva como consecuencia el requisito de la mínima individualidad. Se cree que la máquina social trabaja más. eficientemente cuando los individuos son rebajados a unidades puramente cuantificables, cuyas personalidades pueden expresarse en tarjetas perforadas" (2)

A la luz de lo reseñado, pareciera que se hace necesario analizar la enseñanza del idioma y de la comunicación desde una perspectiva diferente y buscar los mecanismos que conduzcan a un mejor desarrollo del individuo.

El idioma no es sólo una forma de comunicación que se debe utilizar con eficiencia, sino que constituye un instrumento. Y capacitar al niño para comprender las formas en que es manipulado, aspecto esencial en estos momentos.

El programa deberá contemplar formas-sugerencias que permitan integrar la enseñanza del idioma con otros programas, así como con los intereses del niño y con la comunidad. Sugerir medios para estimular la creatividad y buscar el desarrollo integral del individuo.

Y, por último, servir de estímulo para el desarrollo de actividades que permitan la apreciación y la valoración de las obras literarias, aspecto muy limitado en los programas para I y II ciclos que se han analizado aquí.

#### BIBLIOGRAFIA

MINISTERIO de Educación Pública. - *Programa de Español para I y II ciclos*. San José, Costa Rica, Publicaciones del Ministerio de Educación Pública, 1977.

MINISTERIO de Educación Pública, Asesoría de Español. *Sugerencias metodológicas para un mejor desarrollo del programa de Español para I y II ciclos*. San José, Costa Rica, Publicaciones del Ministerio de Educación, s.f., 1977.

## PERFIL COGNITIVO DEL EGRESADO DE 9 AÑO EN EL AREA DE ESTUDIOS SOCIALES

Lic. Emel Sibaja Barrantes

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA\*

### INTRODUCCION:

Reiteradamente se ha afirmado que uno de los principales problemas de la educación costarricense, es la falta de control y seguimiento de los planes y programas, desarrollados por el Ministerio de Educación Pública.

El presente estudio pretende superar la estrecha visión que aporta un perfil de diagnóstico sobre el egresado de 9 año en Estudios Sociales. Debido a que está integrado a una investigación mayor; que incluye las áreas de ciencias, español y matemáticas, que permite tener un panorama de la problemática educativa.

Rara vez, en el campo de los estudios sociales se llevan a cabo investigaciones para determinar la calidad del "producto" escolar que el sistema educativo obtiene en el área mencionada. Conviene además clarificar la diferencia entre producto educativo, que lo podemos definir como el resultado de la conjugación de muchas acciones donde intervienen la familia, la comunidad, con el producto escolar, que pretende medir la eficacia escolar. Se tomó como base para este trabajo los contenidos del programa de estudios sociales del tercer ciclo de la Educación General Básica.

La presente investigación, entonces, va orientada en ese sentido a señalar los contenidos mínimos de estudios sociales que debe dominar el estudiante al egresar del noveno año.

### METODOLOGIA:

La investigación es de tipo descriptiva. Su finalidad es definir cómo la formación del Perfil Cognitivo que debe dominar un estudiante que egresa de 9 año en Estudios Sociales, con base en un mínimo de conocimientos del programa oficial de dicha asignatura. Para realizar el estudio se utilizó el juicio de expertos, ya que esta técnica facilita la recolección de información en un grupo selecto de especialistas y buscar criterios en sus respuestas que sirvan para lograr un consenso.

Se utilizó una muestra al azar de 34 expertos. El grupo estuvo formado por "profesores de estudios sociales (III ciclo), 12 asesores regionales, 4 nacionales y 5 profesores universitarios de la especialidad".

La técnica utilizada fue un análisis del programa de estudios sociales, por parte de los expertos en la materia; tratando de lograr al final un criterio unánime sobre los temas del estudio.

---

\* División de Planeamiento y Desarrollo Educativo  
Departamento de Investigación Educativa.

Respecto al instrumento, se elaboró un cuestionario de preguntas cerradas. En él se plantean áreas, temas, subtemas y contenidos mínimos del programa de estudios sociales; para el tercer ciclo de la Educación General Básica.

El cuestionario presentado a los especialistas, pretenden medir el grado de importancia que ellos le asignan a los diferentes contenidos del programa de estudios sociales.

Se clasificaron éstos en cuatro niveles de mayor a menor en: importantísimo, importante, poco importante y sin importancia.

En cuanto al análisis estadístico se utilizaron las medidas de tendencia central, la media, la moda, mediana para analizar la información con la finalidad de buscar el consenso entre los participantes en la muestra.

#### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS:

Los temas que componen el cuestionario son 14, 61 subtemas y 257 contenidos mínimos.

La mayor parte de los temas, subtemas y contenidos mínimos que "desaparecieron" están ligados a la temática relacionada en el programa con el área de geografía.

¿Cuál razón podría argumentarse para que se dé ésta situación? Hay varias. El programa vigente está recargado en geografía física, la cual es tediosa para desarrollarla; por la carencia de recursos didácticos con que cuentan los educadores para "trabajar" ese tema.

Por otra parte los expertos consultados prefirieron los temas ligados a la historia de Costa Rica y a la universal. Recibieron también especial atención los temas: período colonial, estudio de las regiones y a las regiones socioeconómicas.

Las predilecciones de los especialistas por temas vinculados a la "regionalización" de la educación; quizá es una forma de llamar la atención sobre el fuerte grado de centralismo que evidencia el Ministerio de Educación Pública.

El tema que menor calificación recibió fue: "en la forja de la nacionalidad costarricense. Principios XIX y XX".

La única explicación que nos aventuramos a dar para poder explicar su rechazo unánime, es que son temas muy amplios para desarrollarlos en el poco tiempo que asigna el programa.

En síntesis los expertos son del criterio unánime que el programa de estudios sociales es obsoleto.

Hay que tomar en cuenta como limitación de la investigación que la muestra es "pequeña". De ahí que cualquier apreciación más allá de lo que arroja la información, es necesario tomarla con la debida cautela.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES:

La mayor de los jueces consultados coincidió en señalar las serias deficiencias que presenta el programa de estudios sociales; prueba de ello es el bajísimo número de ítemes que no pasaron la "revisión". Esto obedece al divorcio casi obsoleto que está entre lo que el profesor da y la realidad que el educando vive.

La situación descrita en buena medida obedece a que el programa de Estudios Sociales fue pleneado al margen de la realidad, por un grupo de especialistas. Desde luego, sin tomar en cuenta la opinión de los docentes que trabajan en "la llanura".

Este estudio permitió detectar necesidades investigativas, en varias áreas temáticas de los estudios sociales.

1. Necesidad de revisar los contenidos programáticos de la asignatura.
2. Importancia de llevar a cabo investigaciones sobre aspectos políticos, sociales, culturales, en las diferentes "regiones".
3. Necesidad de integrar mejor los estudios sociales con otras materias.
4. Investigar la labor profesional que llevan a cabo los asesores tanto a nivel nacional como regional.
5. Realizar investigaciones multidisciplinarias tanto a nivel nacional como regional.

## BIBLIOGRAFIA

- C.E.M.I.E. *Resultados de la evaluación de planes y programas de la Educación General Básica*. Dirección General de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Instrumento para la evaluación de Planes y Programas de la Educación General Básica*. Unidad de Contenidos y Métodos. Dirección General de Planeamiento Educativo. San José, Costa Rica, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Proyecto de investigación de la educación técnica, industrial y agropecuaria en el Ecuador*. Sección de Investigación Educativa. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Reducción de costos unitarios en los sistemas educativos de Latinoamérica*. Manual. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Diversas concepciones sobre perfil psico-profesional del docente*. Proyecto OEA-MEP. San José, Costa Rica.
- CHAVARRIA Jiménez, Elieth y Alvaro Araya Palma. *Perfil del administrador educacional*. Departamento de Investigación Educativa. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica, 1984.



- DIAZ, Luis Fernando. *Análisis del contexto económico social y político y su relación con los planes de estudio.*
- DICCIONARIO de la lengua española. Talleres tipográficos de la Editorial Espasa-Calpe S.A. Madrid, España, 1970.
- FALLAS Jiménez, Lisbeth. *Reflexiones en torno a la enseñanza de los Estudios Sociales.* En: *Revista Educación.* Universidad de Costa Rica. Vol. 8, N°s. 1-2. San José, Costa Rica, 1984.
- GUTIERREZ Pérez, Francisco. *Perfil del educador necesario.* Escuela de Educación. Universidad Nacional, Heredia, s.f.
- GUTIERREZ Pérez, Francisco. *Perfil del educador necesario.* Facultad de Filosofía, Artes y Letras. Universidad Nacional, Heredia, s.f.
- HERNANDEZ Bonilla, Pablo. *El control y seguimiento de la calidad del producto escolar.* División de Planeamiento y Desarrollo Educativo. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Plan para el control y seguimiento de la calidad del producto escolar.* Departamento de Investigación Educativa. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica, 1985.
- I.I.M.E.C. *Diagnóstico evaluativo de la enseñanza de las ciencias generales del español, de estudios sociales y de inglés en la Educación General Básica y Educación Diversificada.* Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Diagnóstico de las necesidades de investigación en la enseñanza del español, inglés, francés, matemáticas, estudios sociales y educación física, señalados por los docentes que trabajan en las instituciones oficiales del país.* Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica, 1985.
- JIMENEZ Quesada, Dalice. *Análisis de los textos utilizados en la educación primaria. Área de estudios sociales.* Centro de Complementación Educativa. Junta de Pensionados y Jubilaciones del Magisterio Nacional. San José, Costa Rica, 1982.
- LAFOURCADE, Pedro D. *Propuesta sobre planes de formación docente e investigaciones sobre habilidades, disposiciones de los maestros observadas en el aula C.E.M.I.E.-O.E.A.-M.E.P.* San José, Costa Rica, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Apuntes para la elaboración de lineamientos curriculares en estudios sociales: proyecto de investigación evaluativa de logros de los sistemas educativos.* P.I.E.S.E.-O.E.A. Panamá, 1984.
- P.I.E.L.S.E. *Proyecto de investigación evaluativa. Logros de los sistemas educativos.* Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Planeamiento Educativo. Panamá. Publicación N°21. San José, Costa Rica, 1984.
- PINTO Contreras, Rolando. *Contexto teórico de los planes de estudio de la educación costarricense.* C.E.M.I.E. San José, Costa Rica, 1986.



- SANCHEZ Moya, Zaida. *La formación y capacitación de docentes caracterizada en las investigaciones realizadas en la última década. Estado del arte.* Centro de Investigaciones y Desarrollo Educativo. San José, Costa Rica, 1985.
- SANDOVAL Torres, Mario y Flora Rojas. *Glosario de términos más usados en educación.* Departamento de Investigación Educativa. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica, 1982.
- SOTO Cubillo, Cristóbal. *Elementos para la concepción. La estructuración del programa nacional de capacitación de administradores de la educación en servicio.* Ministerio de Educación Pública, 1979.
- VINDAS Ferreto, Joaquín. *Análisis profesigráfico del técnico de nivel medio.* Dirección General de Educación Técnica Profesional. M.E.P., 1978.
- VERNIERS, Louis. *Metodología de la Historia.* Editorial Losada. Buenos Aires, Argentina, 1968.

CONCLUSIONES Y  
RECOMENDACIONES

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente informe incluye la temática de las investigaciones presentadas, para un total de veinte presentaciones en nueve temáticas diferentes, dentro del campo educativo, destacándose éstas, por el número, en el campo del currículum (25%), docentes y creatividad con un 15% cada una de ellas. Estos mismos trabajos fueron clasificados según los niveles educativos a que se refieren, encontrándose que 35% (7) están dentro de la educación en general y el 25% en el campo de la educación general básica y del docente, en un porcentaje semejante.

Notamos a través del informe, que las instituciones que sobresalieron por su participación en este Encuentro, estuvieron representadas por funcionarios del M.E.P. (20%) y el C.R.O. (15%), dándose también la participación de docentes de la U.N.A. (20%); pero en trabajos clasificados como tesis. El 30% de las investigaciones clasificadas como tesis fue posible gracias a la participación de docentes de tercer ciclo y Educación Diversificada, o bien, docentes con puestos administrativos, dentro del sistema educativo.

Se incluye además el contenido general de algunas de las discusiones en grupo, que se llevaron a cabo posterior a la presentación del trabajo en los campos de estudio siguientes: docentes, creatividad y aptitud académica, capacitación y currículum.

Se presentan también las conclusiones obtenidas en las plenarias de los dos días en que se efectuó el encuentro, destacándose, entre éstas, la urgencia de incorporar esta actividad, dentro del quehacer docente; la aplicación de lo investigado; la conveniencia de una integración de agentes de todos los niveles en la actividad investigativa, la utilización en la toma de decisiones, con los resultados hallados.

Se incluyen también recomendaciones de organización administrativa para futuros encuentros. Igualmente se recomienda al Centro Regional de Occidente el aporte en este campo, como apoyo en la toma de decisiones que le corresponde a la Dirección Regional de Occidente.

Finalmente, se considera la urgencia de que la investigación debe ser coordinada y fortalecida con un órgano de consulta.

CUADRO N°1: TEMATICA DE LAS INVESTIGACIONES EN NUMEROS ABSOLUTOS Y RELATIVOS

TEMATICA DE LAS INVESTIGACIONES	ABSOLUTOS	RELATIVOS
Docentes	3	15%
Creatividad	3	15%
Administración	2	10%
Capacitación	2	10%
Curriculum	5	25%
Relación Escuela-Comunidad	2	10%
Rendimientos	1	5%
Evaluación	1	5%
Hto. Educación Costarricense	1	5%
TOTAL	20	

El 25% de la temática expuesta se dio en el campo de Curriculum, seguido por las áreas Docencia y Creatividad, las cuales representaron el 15% cada una. Las áreas de computación, administración y relación entre la comunidad, participaron en un 10%.

Las áreas menos representadas fueron las de rendimientos, evaluación e historia de la educación con una ponencia cada una (5%).

CUADRO N°2: TRABAJOS EXPUESTOS Y NIVELES EDUCATIVOS A LOS QUE SE REFIEREN

TEMATICA \ NIVEL	EDUCACION EN GENERAL	PREESCOLAR	EDUCACION GENERAL BASICA	EDUCACION DIVERSIFICADA	EDUCACION SUPERIOR	DOCENTES DOC. AD. AD.	TOTAL
Docentes						3	3
Creatividad	1		1	1			3
Capacitación	1					1	2
Curriculum	2	1	1		1		5
Administración	1					1	2
Relación Escuela-Comunidad			2				2
Rendimiento académico	1						1
Evaluación			1				1
Historia de la Educación Costarricense	1						1
TOTAL	7	1	5	1	1	5	20

- 5 Trabajos se presentaron en el área de Curriculum (25%).
- 3 Investigaciones (15%) se presentaron con un énfasis en el área Docente y 3 (15%) en Creatividad.
- 2 Investigaciones (10%) en el área de Administración y 2 (10%) en el tema Escuela-Comunidad.

Las áreas de Rendimiento Académico, Evaluación e Historia de la Educación Costarricense estuvieron representadas por una investigación en cada campo.

- 7 (35%) investigaciones se refirieron a Educación en general, 5 (25%) investigaciones a Educación General Básica, 1 (5%) a Educación Diversificada, 1 (5%) a Educación Superior y 5 (25%) a Docentes.

Hay mucho interés por analizar la labor docente.

CUADRO N°3: TEMATICA, INSTITUCIONES Y TESIS QUE PATROCINARON LAS INVESTIGACIONES

TEMATICA INST. Y TESIS	DOC.	CREAT.	CAP.	CUMU.	AD.	REL. ESC. COM.	RED. AC.	EV.	HIS. ED. COST.	TOTAL
U.C.R.-I.I.M.E.C.							1			1
U.N.A.	1									1
M.E.P.	2	1						1		4
C.R.O.			2	1						3
C.E.M.I.E.				1						1
C.E.M.I.E.-R.E.D.U.C.						1				1
TESIS		2		3	2	1			1	9
TOTAL	3	3	2	5	2	2	1	1	1	20

El 45% de las investigaciones expuestas en este Primer Encuentro Regional de Investigadores en Educación, se refieren a tesis de grado, lo que indica que hubo mucho interés por el esfuerzo personal en la investigación. Si se comprende la cantidad de investigaciones por institución, es notorio que en el Ministerio de Educación Pública hubo interés por exponer las investigaciones que se están realizando.

En el Centro Regional de Occidente se nota el esfuerzo por investigar temáticas referidas a capacitación y curriculum.



## DOCENTES:

Se presenta el trabajo sobre el perfil del maestro urbano donde se destaca el uso de la metodología Delphi. No es posible destacar los resultados por estar en proceso de investigación y porque las autoridades del Ministerio deben conocer primeramente el informe final.

En total se obtuvieron 96 características fundamentales, del perfil del maestro urbano, dato de interés para las labores de asesoramiento, formación en servicio y proceso de preparación a educadores, tanto por parte del M.E.P. como de los Centros Formadores de Educadores en el país.

Esta investigación forma parte de un conjunto de trabajos tendientes a conocer el perfil de los Educadores, según niveles, ciclos, modalidades, y especialidades. Le antecede la investigación sobre el perfil del administrador educativo y estará seguida por otra investigación sobre el perfil del asesor-supervisor.

Se consulta a la investigadora sobre aspectos específicos del trabajo tales como: muestra, fases, criterios, procedimientos, etc., a lo cual ella remite al informe de la investigación.

Otro trabajo analizado se refiere a la Educación y Consenso: La Reforma Educativa en el Desarrollo Sociopolítico Costarricense. 1885-1889.

Este trabajo se ubica en el contexto histórico de finales del Siglo XIX, en Costa Rica.

Destaca la utilización del método histórico y comparativo, en el análisis de antecedentes, contexto y explicaciones para el proceso vivido en la Reforma Educativa de Don Mauro Fernández; se insiste en que tal estudio fue hecho con el fin de aportar razones y, en general, explicaciones para el proceso histórico que se analiza; pero sobre todo para encontrar las razones que expliquen el desarrollo posterior de la educación costarricense.

La dinámica de consolidación nacional, diversos síntomas evolutivos, la educación y sus cambios a finales de siglo y los rasgos comparativos con nacimientos de reforma educativa y política de Guatemala, se describen por ser base del planteamiento de hipótesis.

En la discusión se señalan las pautas de impacto y utilidad del trabajo, así como su excelente calidad educativa, histórica y de investigación. Explica procesos educativos posteriores, de formación, políticos y acción educativa. Se analizan problemas, se integra pasado-presente-futuro de la educación, se entienden mejores los procesos de participación, etc.

## ACTITUD DEL EDUCADOR COSTARRICENSE HACIA LOS EDUCANDOS Y LA EDUCACION:

La investigación realizada llega a la conclusión de que la actitud general del docente en Costa Rica, no está definida en los polos extremos, es decir, no es una posición negativa, pero tampoco lo es muy favorable. La posición central encontrada pareciera ser entonces una neutralidad en el campo, la cual es afectada en parte por ciertos aspectos o factores que mide el instrumento, los cuales determinan posiciones más o menos favorables en la docencia, según sea el factor analizado.

Se lograron también las conclusiones siguientes:

1. Que las actitudes docentes son significativamente más favorables en el sector de Preescolar.
2. Que los docentes de III ciclo y Educación Diversificada mostraron una actitud más favorable que los docentes de I y II ciclos.
3. Que los docentes de las regiones de Heredia, San Ramón y San José, muestran una actitud significativa, más favorable, que los docentes del resto de las regiones educativas.
4. Que los docentes de Quepos, Coto y Limón, son los que muestran la actitud significativamente más desfavorable hacia la docencia.
5. Que los factores del instrumento que contribuyen más positivamente a determinar una posición favorable son los conocidos como "status moral del niño" y "conducta y desarrollo del niño".
6. Que el factor "disciplina" es el que contribuyó más fuertemente a la posición neutral actitudinal, hallada, sin embargo, este factor no es causa suficientemente fuerte, que impida sentirse bien al docente en su campo, según los resultados obtenidos.
7. Que el factor "principios de educación", no fue influyente en la determinación de la actitud docente.
8. Finalmente; que el factor "sentimientos del docente" mostró, lo que en general se había probado. El resultado de este factor no fue lo suficientemente alto y significativo para identificar la actitud del docente, como muy negativa, pero tampoco como muy positiva.

#### CREATIVIDAD Y APTITUD ACADEMICA:

Con respecto a la investigación "Pensar creativamente con palabras y con dibujos, según tipos de educación en Costa Rica", se concluyó que:

1. Resultaron con mejores puntajes en el test de creatividad, estudiantes de una institución de educación agropecuaria que los de un colegio académico o de otro destinado a la expresión creadora.
2. Había diferencias en la pertenencia a un estrato socio-económico entre los estudiantes de los tres colegios, siendo menos favorecidos los de la institución agropecuaria (ingreso familiar promedio inferior a 5.000 colones al mes en el momento del estudio).
3. Los estudiantes de educación agropecuaria, en su mayoría, colaboran en el mantenimiento económico de sus familias. Esto los hacía enfrentarse cotidianamente con problemas que debían resolver de una u otra manera. No ocurría esto con los alumnos de las otras dos instituciones.

4. Los estudiantes de educación agropecuaria tenían una mejor motivación para el proceso de enseñanza-aprendizaje que los de los otros colegios, ya que veían en el estudio una posibilidad de superarse económica y socialmente.
5. La condición física de la institución de educación agropecuaria era inferior a la de las otras dos instituciones. En algunos casos "caía hasta agua en los establos donde se cuidaban animales", según expresó la investigadora Rocío Céspedes.

Con base en las anteriores conclusiones, los asistentes al Encuentro consideraron importante enfatizar los siguientes puntos:

1. Ciertas condiciones del ambiente social parecen ser más determinantes en el desenvolvimiento de la creatividad de los jóvenes, que los aspectos puramente materiales, ya sea de pertenencia a un estrato socioeconómico o disponer de una excelente planta física.
2. Es primordial la motivación intrínseca que el estudiante tenga para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en despertar interés no sólo para las labores educativas propiamente dichas, sino en el proceso global de auto-realización personal del alumno. Esto podría ser una de las razones por la que los alumnos del colegio agropecuario obtuvieron mejores puntajes en la prueba de creatividad que los de las otras modalidades educativas.
3. Se consideró importante tomar en cuenta los hechos anteriores en la capacitación de docentes en el área de la creatividad. Debe prevalecer en la institución educativa un ambiente positivo, de enfrentamiento adecuado a los problemas que se presentan; es indispensable que los educadores sean creativos ellos mismos. Asimismo, se debe integrar a los padres de familia en las tareas de la institución para interesarlos en las mismas y que puedan compartir las inquietudes de alumnos y educadores.

Con respecto a la investigación "La aptitud académica como predictora del razonamiento científico", los asistentes concluyeron que:

1. Se debía investigar las causas por las que las mujeres de la muestra empleada por Vargas obtenían puntajes inferiores en la prueba de habilidad numérica que los varones de la muestra (eran estudiantes de nivel de secundaria de Guatemala; se emplearon pruebas elaboradas y validadas en Costa Rica).
2. Asimismo, era importante tratar de determinar en otros estudios, por qué los puntajes de las mujeres en las pruebas de razonamiento numérico y verbal no predicen su posición en la prueba de razonamiento científico, en cambio que en los varones sí era posible establecer una correlación positiva entre ambos tipos de pruebas.
3. Se comenta que es posible que esa diferencia entre varones y mujeres sea debida a la actitud que socialmente se les inculca desde su infancia con respecto a su habilidad de razonar con números o a la necesidad de que tengan un desempeño adecuado en razonamiento científico. La sociedad nuestra, y para el caso la guatemalteca, está en las mismas circunstancias, no da mayor importancia al desarrollo del potencial mental o de la aptitud científica en las niñas. Se acepta que estudien, pero no se piensa que tengan que llegar a ser científicas

o a contribuir con su capacidad mental al mejoramiento de los grupos humanos a los que pertenecen.

4. Estos hechos deben considerarse en la capacitación de educadores o hasta en los programas de educación de adultos, ya que mientras subsistan esos prejuicios hacia la mujer, no se puede esperar mayores progresos para nuestras sociedades. Se debe indagar sobre las actitudes que educadores y otros adultos tienen hacia el rol de la mujer y combatir de la mejor manera posible, todo prejuicio.

Con respecto al trabajo "Formación de actitudes para el logro de valores", no se pudo llegar a ninguna conclusión por falta de tiempo, ya que el expositor llegó un poco tarde al Centro Universitario y luego, el cronograma muy apretado de actividades del Encuentro no permitió que hubiese otro espacio de tiempo en el cual realizar esa necesaria discusión.

#### CAPACITACION:

Se elaboró un programa de acción social para la Escuela de Biología, el que contó con tres sub programas y 11 proyectos organizados como un sistema, de la siguiente manera:

- 5 T.C.U. (trabajo comunal universitario)
- 1 programa de extensión docente
- 5 seminarios de realidad nacional

La propuesta se elaboró para la Escuela de Biología, pero tiene aplicación en el Centro Regional de Occidente, de hecho ya se están estructurando los Seminarios de Realidad Nacional sobre la temática ambiente para el período lectivo 1987, igual que el programa de extensión docente, el que es aplicable al C.R.O. Ya se están elaborando 2 proyectos de Trabajo Comunal para 1987. También en la Sede Central el proyecto ha tenido repercusión, ya que éste ha continuado con un Taller con Metodología Participativa sobre Ambiente, Taller de Capacitación Docente (capacitación en la enseñanza de la Biología), Plan de Excursiones para los T.C.U., Creación de un Laboratorio Itinerante (como T.C.U.) y Club de Ciencias Biológicas (extensión docente).

#### CURRICULUM:

En este campo se presentaron diversas temáticas referentes a planes de estudio, administración de la educación, técnicas metodológicas y rendimiento escolar.

La investigación sobre planes de estudio vigentes en la educación costarricense fue realizada por un equipo de especialistas en su primera etapa. Para la segunda etapa se realizó un seminario consultivo en el que participaron cerca de 250 personas, vinculadas de alguna manera a los 23 planes analizados y más una comisión para analizar un posible plan para Escuelas Unidocentes. Estas comisiones contaron con criterios definidos y que orientaron el trabajo. Posteriormente se tomaron todos los informes de las comisiones para elaborar las conclusiones.

La discusión permitió la realización de consultas acerca de diferentes aspectos de la investigación: cómo se entendió "planes" y "programas" de estudio. Cómo

se entiende la enseñanza por procesos, qué apreciación se tiene de los planes de estudio de Educación de Adultos.

La utilidad de la investigación radica en que da base para profundizar cualquiera de los planes de estudio vigentes. Además, constituye un aporte fundamental en el campo del Currículum, pues tiene gran proyección hacia el futuro inmediato y mediano ya que el tema de los planes de estudio es de interés y necesidad actual.

La investigación "Análisis de opiniones sobre algunas características filosóficas y curriculares de la Educación Costarricense en el año 2.000", presenta el concepto de hombre, de sociedad y de Educación.

En cuando al aspecto metodológico de esta investigación, se presentó la inquietud acerca del instrumento, el cual da una visión muy limitada.

También se comentó que el resultado de la investigación muestra una visión muy idealista presente desde hace mucho tiempo en nuestro país y que el tema fue valorado como de mucho interés; pero que no es necesario esperar hasta el año 2.000 para introducir cambios radicales en nuestro sistema educativo.

El tema "Calidad de la Educación del graduado en Educación con Énfasis en Preescolar, I y II ciclo del Centro Regional de Occidente y propuesta de la reestructuración de los planes de estudio para la formación de estos profesionales", muestra las deficiencias de los planes analizados y presenta propuestas alternativas de mejoramiento curricular.

Los comentarios apuntan a la proyección y utilidad de investigación para el Centro Regional, se agrega además que ya ha generado ciertas acciones en el Centro.

En relación con programas de estudio, se discutió el trabajo "Análisis de los programas de español para I y II ciclos.

Se presentan los resultados obtenidos que señalan las características, deficiencias e incongruencias del programa analizado cuyo énfasis es la Comunicación concebida como importante en sí misma y no en función del niño, esta comunicación se convierte en un aspecto mecánico. No se permite ni se estimula la formación de una actitud crítica ante los medios de comunicación ni ante la pseudo-literatura.

Se hacen consultas y observaciones que señalan las deficiencias de la enseñanza y el aprendizaje del Español, según el programa, la metodología empleada y el rol del maestro.

Referente al campo de la metodología, se presentó el trabajo "Efectos de la enseñanza individualizada sobre el desarrollo de conductas autónomas en niños preescolares".

El estudio se refiere a los antecedentes de la Educación Preescolar en Costa Rica y de una descripción de la situación actual, cómo se trabaja en los Centros de Educación Preescolar, situación de la que parte y motiva la investigación. Esta es de carácter experimental, con el objeto de probar el efecto, en cuanto al desarrollo de conductas autónomas, del modelo de enseñanza individualizada, lo cual se demuestra en forma positiva considerando las 5 categorías (manifestaciones de conducta) que se estudiaron.



La discusión: se orienta hacia la utilidad de la investigación para tratar de buscar nuevos sistemas o modelos de enseñanza aprendizaje para la Educación Escolar, que se ha mantenido muy estática desde hace muchos años y que fomentan una conducta pasiva y dependiente en los niños.

El 25% de los trabajos presentados se refieren a Curriculum y específicamente a planes y programas de estudio tendientes al mejoramiento cualitativo de la educación en diferentes niveles educativos.

En relación con la investigación de planes de estudio, surgieron algunas inquietudes respecto a los conceptos de planes y de programas, y a la metodología, esta misma preocupación se hizo presente en la investigación sobre la educación para el año 2.000.

La utilidad de algunas investigaciones es que ofrecen nuevos modelos de enseñanza aprendizaje para la educación que se ha mantenido estática desde hace muchos años.

La investigación no tiene valor si no se aplica una aprehensión de la realidad, toma de decisiones y hace mejoras de lo captado.

Las investigaciones se deben llevar a la práctica en proyectos de acción social o de otra índole, o en forma de programas.

La investigación debe involucrar a los estudiantes, da mayor participación a gentes de la comunidad, así como a funcionarios del M.E.P. y otras instituciones afines.

Se debe difundir los resultados de estas investigaciones. Los investigadores deben transformarse en grupo germen, para toma de decisiones, e implementación para la búsqueda de un modelo educativo.

Se debe buscar formas de trabajar entre investigadores y docentes. Despertar en ellos la iniciativa y creatividad en los niños a través de los maestros, a quien se les comunicará los resultados, los cuales pueden ser puestos en práctica en sus aulas con el fin de una retroalimentación a la investigación.

Se considera que los educadores están cayendo en el error de los científicos que no trabajan en equipo.

Se opina que los resultados de las investigaciones son poco aplicables, ya que utilizan un vocabulario y una metodología que no es comprensible para los docentes.

## RECOMENDACIONES:

En el campo de la investigación se han realizado estudios sobre educación, se recomienda la difusión y la aplicación de los resultados.

El C.R.O. puede ponerse a trabajar en investigaciones concretas para la toma de decisiones, en coordinación con la Dirección Regional, pues el C.R.O. posee facilidades para esto.

Hay que plantear una actitud que contemple las discusiones de metodologías que deben re-adecuarse a nuestro medio. El estímulo por la investigación debe tomar otras dimensiones que no sólo sea el investigar, por investigar.

En el campo de la investigación resulta provechoso pensar en una organización mixta-secundaria y universitaria. Se sugiere de la región, en el campo educativo. El primer tema de la tarde, tiene grandes raíces en la región y en el país. Tiene riesgos. Concentrar la educación a la realidad regional. Investigación coordinada y fortalecida con un órgano de consulta, que sea sometido el resultado, a algo funcional. El 2º tema de San Ramón, también es funcional. El marco de la discusión es conveniente extenderlo, para evitar frustración.

Los participantes recomendaron que para la organización de otros Encuentros, es conveniente extender el marco de discusión para una mayor profundización del tema expuesto.

Que la actividad realizada sea un estímulo para repetirla cada 2 años, integrando para esto a docentes de otros niveles.

Que la Comisión Nacional, continúe coordinando estos trabajos con otras instituciones que tienen experiencia en el campo de la investigación.

La investigación debe ser coordinada y fortalecida con un órgano de consulta.



A N E X O S

-

## LISTA DE PARTICIPANTES

NOMBRE	INSTITUCION	LUGAR
Flory García Garro	C.R.O.	San Ramón
Mayra Rodríguez Morales	C.R.O.	San Ramón
María del Carmen Hernández	C.R.O.	San Ramón
Edgar Chavarría Solano	C.R.O.	San Ramón
Celso Vargas Elizondo	C.R.O.	San Ramón
María Cecilia Aguilar Lara	C.R.O.	San Ramón
Elizabeth Rodríguez Rodríguez	Liceo J.J. Jiménez	San José
Elieth Berrocal Quesada	Colegio Universitario Puntarenas	Puntarenas
Evelyn Hernández Berrocal	Colegio Universitario Puntarenas	Puntarenas
Carmen Lidia Pérez Ramírez	Escuela Augusto Colombari	Puntarenas
María Rocío Céspedes Rodríguez	Colegio Patriarca San José	San Ramón
William Vargas Loría	Universidad Nacional	Heredia
Teresita Núñez Gómez	Universidad Nacional	Heredia
María del Socorro Retana Jiménez	C.R.O.	San Ramón
Grace Urpí Quesada	C.R.O.	San Ramón
Juan Guillermo Palma Zúñiga	Pensionado	San Ramón
Elieth Chavarría Jiménez	M.E.P.	San José
Edith Lomas Aparicio	Colegio Universitario Puntarenas	Puntarenas
Hilda Urpí Mora	C.R.O.	San Ramón
German Navarro Tosi	M.E.P.	San José
Alexis Molina Ballesteros	M.E.P.	San José
Horacio Vásquez Quesada	Escuela San Roque	Naranjo
Carlos Luis Elizondo Alvarado	Dirección Regional	San Ramón
Isabel Vargas Mora	Colegio de Licenciados	San José
Rolando Zamora González	Colegio de Licenciados	San José
Calixto Muñoz Alfaro	Universidad Nacional	Heredia
María de los Angeles Ulloa Porras	Instituto Profesional Femenino	Pavas
Sonia Rodríguez Quesada	Dirección Regional	San Ramón
José Manuel González Vega	Dirección Regional	San Ramón
Jesús Ugalde Víquez	Universidad de Costa Rica	San José
Orlando Arroyo Valverde	Dirección Regional	Naranjo
Olga Marta Mena Vincenti	Liceo Julián Volio Llorente	San Ramón

NOMBRE	INSTITUCION	LUGAR
Lupita Chaves Salas	C.R.O.	San Ramón
Elena Campos Araya	C.R.O.	San Ramón
Saray Córdoba González	C.R.O.	San Ramón
Zayra Méndez Barrantes	I.I.M.E.C.	San José
María Eugenia Dengo de Vargas		San José
Astrid Fischel Volio	U.C.R.	San José
Marvin Cubero Martínez	Asociación de Estudiantes	San Ramón
Sonia Hernández Sánchez	C.R.O.	San Ramón
Jorge Vindas Parajeles	C.R.O.	San Ramón
Oscar Blanco Brenes	C.R.O.	San Ramón
Zaida Sánchez	C.E.M.I.E.	San José
Marta Eugenia Sánchez	U.N.A.	Heredia
Eddie Vargas	U.N.A.	Heredia
Sara Chang A.	C.R.O.	San Ramón

PRIMER ENCUENTRO REGIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACION  
EN LA REGION DE OCCIDENTE

1 9 8 6

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
CENTRO REGIONAL DE OCCIDENTE

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA  
CENTRO MULTINACIONAL DE  
INVESTIGACION EDUCATIVA

COORDINACION DE INVESTIGACION  
DEPARTAMENTO DE EDUCACION

INVITACION A DOCENTES REGIONALES PARA SU PARTICIPACION

ESTIMADOS COLEGAS:

El Centro Regional de Occidente (C.R.O.) de la Universidad de Costa Rica, desea colaborar con el esfuerzo que realiza la Comisión Coordinadora de Investigadores en Educación Costarricense con la finalidad de detectar las investigaciones realizadas en el campo de la Educación, y poner en contacto a los investigadores para que en un proceso de interrelación se fortalezca esta actividad en el país.

A partir de 1981, un grupo de investigadores educativos, en representación de las instituciones en que laboran, han dedicado parte de su tiempo para la consecución de un objetivo común: "analizar la situación de la investigación educativa en el país, e intercambiar experiencias". Este objetivo se está logrando a través de los ENCUENTROS NACIONALES DE INVESTIGADORES EN EDUCACION.

Se desea que estos encuentros se realicen a nivel local y es por esta razón que el Centro Regional de Occidente le hace llegar esta invitación para que usted dé a conocer su aporte científico, ya sea en tesis de graduación u otros estudios científicamente elaborados.

No omitimos manifestarle que ésta es una oportunidad que se le brinda, para que su esfuerzo pasado o futuro pueda ser conocido y utilizado en investigaciones futuras, no sólo en el país, sino fuera de él.

Si usted tiene interés en participar, se le ruega aportar los datos que se le piden en la boleta al reverso, y enviarla en término de una semana, a la siguiente dirección: Centro Regional de Occidente Apartado Postal 111 Coordinación de Investigación. Informes: CRO 45-51-22 o CEMIE 21-00-88

## BOLETA DE INSCRIPCION

NOMBRE Y APELLIDOS \_\_\_\_\_

DIRECCION \_\_\_\_\_

TELEFONOS:      DOMICILIO \_\_\_\_\_ LUGAR DE TRABAJO \_\_\_\_\_

INSTITUCION EN QUE LABORA \_\_\_\_\_

NOMBRE DE LA TESIS U OTRO TRABAJO DE INVESTIGACION QUE USTED TENGA INTERES EN  
PRESENTAR \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

AÑO EN QUE FUE PUBLICADO \_\_\_\_\_

EL ENCUENTRO SE REALIZARA EN LAS INSTALACIONES DEL C.R.O. EN  
SAN RAMON, EN EL MES DE NOVIEMBRE DE 1986

194

PRIMER ENCUENTRO REGIONAL DE INVESTIGADORES  
EN EDUCACION DE LA REGION DE OCCIDENTE

Centro Regional de Occidente  
noviembre 13 y 14 1986

COMISION ORGANIZADORA

Oscar Blanco M.Sc.	Presidente	U.C.R.-C.R.O.
Lic. Mayra Rodríguez	Secretaria	U.C.R.-C.R.O.
Lic. Sarita Chang A.	Tesorera	U.C.R.-C.R.O.
Teresita Núñez M.A.	Fiscal	U.N.A.
Lic. Flory García	Vocal	U.C.R.-C.R.O.
Lic. Cecilia Aguilar	Vocal	U.C.R.-C.R.O.
M.A. María del Carmen Hernández	Vocal	U.C.R.-C.R.O.
Lic. Zaida Sánchez	Vocal	M.E.P., R.C.N.I.

COLABORADORES ESPECIALES

Lic. Gerardo Mora Burgos, Director del Centro Regional de Occidente  
Lic. Francisco Guillermo Araya G., Vice Ministro de Educación  
Lic. Olga Rodríguez, Asesora Nacional de Ciencias M.E.P.  
Fernando Castro M.A., Decano de la Escuela de Educación U.C.R.  
Dr. Juan Manuel Esquivel, Director de I.M.E.C., U.C.R.

## JUSTIFICACION

195

El "Primer Encuentro de Investigadores en Educación en la Región de Occidente" representa para el Centro Regional de Occidente la oportunidad de brindar al sector correspondiente la posibilidad de dar a conocer su trabajo científico y de intercambiar experiencias con otros colegas.

Hasta el momento se desconoce con certeza el número de personas que se han dedicado y se dedican a la investigación de ciencias sociales que repercuten en el campo educativo en la región de influencia del C.R.O., lo que constituye una desventaja para una institución, que como la nuestra, pretende proyectarse cada día más en este campo.

El evento que se organiza permitirá a la Coordinación de Investigación y al Departamento de Educación realizar un diagnóstico adecuado para organizar programas tendientes a fortalecer e impulsar la investigación y a la vez ofrecerles el apoyo requerido.

El intercambio que se producirá entre investigadores podría generar acciones tan importantes que redundaría en beneficio directo de nuevas investigaciones regionales, así como de actividades que capaciten o actualicen a personas interesadas y permitiría además, determinar prioridades de aspectos a investigar.

En los últimos 15 años la investigación educativa se ha incrementado en Costa Rica, gracias a la creación de centros de investigación como el CEMIE (Centro Multinacional de Investigación Educativa, 1971) y el IMEC (Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, 1979). También las instituciones de educación superior han expresado su interés en este sentido a través de diversos trabajos de graduación y proyectos específicos. El C.R.O. no es ajeno a esta tendencia, por ello pretende favorecer y apoyar todo lo concerniente a la investigación educativa en la región occidental del país.

Por otra parte, es meritorio considerar el fortalecimiento y la expansión de los recursos para la difusión científica, debido a la creación de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC) y a los Centros de Información Documental en Educación.



# REGLAMENTO

## PRIMER ENCUENTRO REGIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACION EN LA REGION DE OCCIDENTE

Noviembre 13 - 14, 1985

### ARTICULO 1:

El objetivo primordial del Encuentro es el de reunir especialistas, investigadores, planificadores, educadores y administradores de distintas instituciones relacionadas con asuntos educativos, ligados a la investigación educativa de la región occidental del país y tiene los siguientes propósitos:

- a. Analizar la problemática de la investigación educativa.
- b. Valorar el progreso de los estudios e investigaciones en el campo educativo regional.
- c. Determinar las áreas prioritarias de investigación y coordinación que conduzcan a una mejor evaluación de la investigación educativa regional.
- d. Promover nuevas alternativas de participación del educador en la región.
- e. Determinar las áreas prioritarias de investigación que conducirían al conocimiento de nuestros recursos educativos actuales y potenciales, de tal forma que se puedan orientar las políticas educativas futuras, para un aprovechamiento racional de esos recursos.

### ARTICULO 2:

La Comisión Organizadora estará integrada por nueve miembros, ocho del Centro Regional de Occidente y uno de la Comisión Coordinadora de Investigadores en Educación.

Se encargará la Comisión de organizar el Encuentro, invitar al mismo a instituciones y estudiosos de la problemática en la investigación educativa y de buscar la financiación necesaria.

La Comisión Organizadora actuará como supervisora general del Encuentro, tanto en su etapa de planificación como en la ejecución del mismo.

### ARTICULO 3:

La Comisión Organizadora integrará las subcomisiones que considere convenientes para el buen desempeño del Evento.

En los Encuentros Nacionales de Investigadores en Educación (el primero efectuado entre el 22 y 23 de octubre de 1981 y el segundo del 11 al 12 de agosto de 1983, se contó con 40, 126 y 100 participantes respectivamente) se concretó la presentación aproximada de 170 trabajos de gran relevancia.

Por el éxito obtenido en esos Encuentros Nacionales, es de esperar que el Primer Encuentro Regional y los subsecuentes, cuenten con un éxito paralelo teniendo a su favor un clima tan positivo para la investigación.

Con el Primer Encuentro Regional que se organiza en el C.R.O., puede afirmarse que la institución está respondiendo a las demandas de su entorno y está aprovechando el fortalecimiento de acciones de este tipo.

#### OBJETIVOS DE LA JORNADA DE INVESTIGACION:

1. Propiciar un mayor contacto entre los investigadores del área educativa, de la zona de influencia del Centro Regional de Occidente.
2. Conocer los trabajos que se han realizado en el campo de la Educación en la zona de influencia del C.R.O.
3. Analizar los trabajos de investigación que se presenten en la jornada de investigación regional.
4. Propiciar la difusión de trabajos de investigación en las Ciencias Sociales con énfasis en Educación de la Región de Occidente.

Primera:

- a. Inauguración y conferencia magistral.
- b. Plenario en que se instalará el Encuentro y se aprobará el presente reglamento.

Segunda:

Presentación y discusión de ponencias en las Comisiones de Estudio.

Tercera:

Elaboración de las propuestas de solución por parte de las Comisiones de Estudio.

Cuarta:

Plenario en que se expondrán, discutirán y elaborarán diferentes propuestas de solución para resolver problemas diversos relacionados con la actividad investigativa de la región, respetándose siempre la opinión de cada autor de ponencia en cuanto a la solución que él aporte.

## ARTICULO 10:

El quórum en las sesiones plenarias y de Comisión estará formado por el número de miembros presentes con derecho a voz y voto. Los acuerdos se tomarán por simple mayoría de votos.

## ARTICULO 11:

La Comisión Organizadora nombrará un moderador para cada una de las sesiones plenarias.

## ARTICULO 12:

El nombramiento de moderadores y relatores de subcomisión, estará bajo la responsabilidad del presidente de la Comisión respectiva, conforme a lo dispuesto en el Artículo 8 de este Reglamento.

## ARTICULO 13:

El presidente de la Comisión Organizadora será el moderador de la cuarta etapa del Encuentro, conforme a lo dispuesto en el Artículo 9 de este Reglamento.

# PRIMER ENCUENTRO REGIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACION EN LA REGION DE OCCIDENTE

Noviembre 13 - 14, 1986

## ORDEN DE LA PONENCIA:

Material descrito y que se envía primero para ser revisado por la Comisión Revisora para aprobar o no su presentación (ver formato aparte).

1. Título: no más de 10 palabras, conciso, específico y descriptivo.
2. Autor (es) primero el autor principal.
3. Resumen: máximo 200 palabras a doble espacio; define el problema, objetivos y resultados principales, conclusiones.
4. Introducción: define el problema, objetivos generales y específicos, describe la literatura y trabajos en la materia. La literatura se cita con el apellido del autor seguido del año de publicación en paréntesis que lo ubica en el orden de la literatura consultada.
5. Materiales y métodos.
6. Resultados: esta parte describe en cierto detalle los resultados, propone comparaciones y resalta diferencias y similitudes, etc. Al igual que la parte 5), puede absorberse a la discusión (discusión de los resultados).
7. Discusión: análisis detallado de los resultados comparándolos cuali y cuantitativamente con la bibliografía, etc.; es la parte más importante de la ponencia, debe ir muy claramente escrita, con cita bibliográfica en cada hecho que se traiga a colación y que no sea propiedad del autor.
8. Bibliografía.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
CENTRO REGIONAL DE OCCIDENTE

SUB-COMISIONES PARA LA ORGANIZACION DEL ENCUENTRO  
REGIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACION

A. Sub-Comisión de Sede y Recursos:

Lic. Flory García, Lic. Cecilia Aguilar, Lic. Sarita Chang.

Corresponde a esta Sub-Comisión:

- Analizar las condiciones del espacio físico y los recursos que tiene y dispone de la organización de los mismos (mobiliario, micrófonos, sección de comedor y cafetería, equipos de sonido, máquinas de escribir, audiovisuales, polígrafo, servicios secretariales).

B. Sub-Comisión de Recepción y Análisis de Trabajos:

Integrantes: M.Sc. Oscar Blanco, Lic. Zaida Sánchez, M.A. María del Carmen Hernández y M.A. Teresita Núñez.

Corresponde a esta Sub-Comisión:

- Recibir y estudiar los trabajos que se presenten.
- Aceptar o no aceptar el trabajo.
- Determinar la especialidad de cada trabajo.
- Elaborar lista de invitados especialistas que deben coordinar las diversas comisiones que se proponen para el evento.
- Comunicarse con los especialistas y enviarles los trabajos con anterioridad para que los conozcan.
- Enviar acuso de recibo del resumen de la investigación y su aceptación reiterando la invitación y más información sobre el evento.
- Elaboración de documento base
- Organizar el orden en que serán presentados los trabajos y conferencias.

C. Sub-Comisión de Propaganda:

Integrantes: Lic. Cecilia Aguilar, M.Sc. Oscar Blanco, M.A. María del Carmen Hernández, Lic. Zaida Sánchez.

Corresponde a esta Sub-Comisión:

- Realizar difusión a través de los diversos medios de comunicación.

D. Sub-Comisión de Publicaciones:

Integrantes: M.Sc. Oscar Blanco, Lic. Zaida Sánchez, M.A. María del Carmen Hernández, M.A. Teresita Núñez.

Corresponde a esta Sub-Comisión:

- Elaboración y envío de circulares.
- Tiraje de todo el material necesario.
- Recopilar conferencias y conclusiones.
- Elaboración de informe final.

D. Sub-Comisión de Apertura, Cierre y Plenarios:

Integrantes: Lic. Flory García, Lic. Sarita Chang, Lic. Mayra Rodríguez.

Corresponde a esta Sub-Comisión:

- Promover reunión con cada uno de los coordinadores de las comisiones para elaborar las conclusiones que serán expuestas. Asimismo, dar las instrucciones y pautas correspondientes.
- Elaborar programa de apertura y cierre.

Fecha: \_\_\_\_\_

Señor:

Estimado señor:

La Comisión Organizadora del PRIMER ENCUENTRO REGIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACION DE LA REGION DE OCCIDENTE, se complace en invitarlo a este evento, que se realizará en la Biblioteca del Centro Regional de Occidente, Universidad de Costa Rica, los días 13 y 14 de noviembre de 1986.

Se adjunta el programa respectivo.

En espera de su asistencia, lo saluda con todo respeto,



M.Sc. Oscar Blanco B.  
COORDINADOR  
COMISION ORGANIZADORA

OB/mgar.



# PRIMER ENCUENTRO REGIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACION EN LA REGION DE OCCIDENTE

Noviembre 13 - 14, 1986

## ORDEN DE LA PONENCIA:

Material descrito y que se envía primero para ser revisado por la Comisión Revisora para aprobar o no su presentación (ver formato aparte).

1. Título: no más de 10 palabras, conciso, específico y descriptivo.
2. Autor (es): primero el autor principal.
3. Resumen: máximo 200 palabras a doble espacio; define el problema, objetivos y resultados principales, conclusiones.
4. Introducción: define el problema, objetivos generales y específicos, describe la literatura y trabajos en la materia. La literatura se cita con el apellido del autor seguido del año de publicación en paréntesis que lo ubica en el orden de la literatura consultada.
5. Materiales y métodos.
6. Resultados: esta parte describe en cierto detalle los resultados, propone comparaciones y resalta diferencias y similitudes, etc. Al igual que la parte 5), puede absorberse a la discusión (discusión de los resultados).
7. Discusión: análisis detallado de los resultados comparándolos cuali y cuantitativamente con la bibliografía, etc.; es la parte más importante de la ponencia, debe ir muy claramente escrita, con cita bibliográfica en cada hecho que se traiga a colación y que no sea propiedad del autor.
8. Bibliografía.

CENTRO REGIONAL DE OCCIDENTE  
CIUDAD UNIVERSITARIA CARLOS MONGE ALFARO

PRIMER ENCUENTRO REGIONAL DE INVESTIGADORES  
EN EDUCACION DE LA REGION DE OCCIDENTE

SEÑORES: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

La Comisión Organizadora del "Primer Encuentro Regional de Investigadores en Educación de la Región de Occidente", se dirige a usted de la manera más atenta para solicitar ayuda financiera para la realización de dicho evento.

Este Encuentro brinda al sector educativo la posibilidad de dar a conocer su trabajo científico y de intercambiar experiencias con otros colegas. El evento permitirá a la Coordinación de Investigación y al Departamento de Educación del Centro Regional de Occidente realizar un diagnóstico adecuado para organizar programas tendientes a fortalecer e impulsar la investigación.

El intercambio que se producirá entre investigadores podría generar acciones tan importantes que redundaría en beneficio directo de nuevas investigaciones regionales, así como de actividades que capaciten o actualicen a personas interesadas y permitiría además, determinar prioridades de aspectos a investigar.

La Comisión está integrada de la siguiente manera:

Master Oscar Blanco	Presidente	U.C.R.-C.R.O.
Lic. Mayra Rodríguez	Secretaria	U.C.R.-C.R.O.
Lic. Sarita Chang Arauz	Tesorera	U.C.R.-C.R.O.
Master Teresita Núñez	Fiscal	U.N.A.
Lic. Flory García	Vocal	U.C.R.-C.R.O.
Lic. Cecilia Aguilar	Vocal	U.C.R.-C.R.O.
M.A. María del Carmen Hernández	Vocal	U.C.R.-C.R.O.

Lic. Zaida Sánchez

Coordinadora

M.E.P. Representante de la  
Comisión Nacional de Inves-  
tigación

Se ha programado la realización de este Encuentro para el 13-14 de noviembre del año en curso. El programa de actividades es como sigue:

JUEVES 13 DE NOVIEMBRE:

Mañana Conferencia Magistral  
Ponencias  
Almuerzo

Tarde Ponencias  
Café  
Trabajo de comisiones

VIERNES 14 DE NOVIEMBRE:

Mañana Conferencia Magistral  
Ponencias  
Almuerzo

Tarde Trabajo de comisiones  
Café  
Plenario

La Comisión ha establecido un máximo de 75 participantes entre ponentes y observadores.

Se cuenta en este momento con los siguientes recursos:

- Una caja chica con Q4.000.00
- Servicios secretariales
- Servicios de audiovisuales
- Certificados de participación

Se necesita financiamiento para:

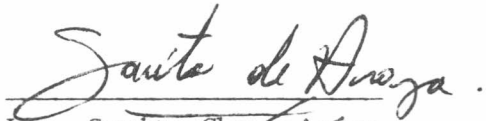
- Papelería
- Transporte
- Alimentación (almuerzo y café para 50 personas durante dos días: ₡12.000.00)
- Publicación de Memorias (₡70.000.00)

En vista de todo lo anterior y conociendo los objetivos, el espíritu de servicio y el apoyo a los eventos científicos de la institución que usted tan acertadamente dirige, esta Comisión se permite solicitarle su colaboración.

En espera de una respuesta afirmativa a la presente solicitud, le saludan con toda consideración,



M.Sc. Oscar Blanco  
PRESIDENTE DE LA COMISION



Lic. Sarita Chang Aráuz  
TESORERA

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
CENTRO REGIONAL DE OCCIDENTE  
PRIMER ENCUENTRO REGIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACION  
13 y 14 DE NOVIEMBRE

P R O G R A M A

DIA Y HORA	TIPO DE ACTIVIDAD	TEMATICA
Jueves 13 de noviembre 8:30 - 9:00 a.m.	Inscripción de participantes	
9:00 - 9:30 a.m.	<p>Inauguración. Participan:</p> <p>Lic. Gerardo Mora B., Director del C.R.O. Dr. Francisco Antonio Pacheco, Ministro de Educación Pública. Dr. Juan Manuel Esquivel, Coordinador Comisión Nacional de Investigadores en Educación.</p> <p>Entrega Simbólica del Colegio de Licenciados y Profesores. Participa:</p> <p>M.Sc. Oscar Blanco Brenes, Coordinador de Investigación</p>	<p>Coordinador: Lic. Oscar Montanaro</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Himno Nacional</li> <li>Dr. Juan Manuel Esquivel</li> <li>Lic. Gerardo Mora B.</li> <li>M.Sc. Oscar Blanco B.</li> <li>Dr. Francisco A. Pacheco</li> </ol>
9:30 - 10:30 a.m.	Conferencia: Lic. María Eugenia Dengo de Vargas	Los 100 años de Educación en C.R.
10:30 - 10:45 a.m.	M.A. María del Carmen Hernández	Indicaciones generales sobre el desarrollo del Encuentro
10:45 - 11:45 a.m.	Presentación y discusión de trabajos	Docentes
11:45 - 12:00	Conferencia: Dra. Zaira Méndez	La enseñanza de la computación o la computación para la enseñanza

DIA Y HORA	TIPO DE ACTIVIDAD	TEMATICA
12.00 m.	Almuerzo	
1:30 a 2:00 p.m.	Presentación y discusión de trabajos	Creatividad y capacitación
3:00 a 3:30 p.m.	Café	
3:30 a 4:30 p.m.	Plenario	Análisis de los trabajos expuestos en este día
Viernes 14 de noviembre 8:30 - 9:30 a.m.	Conferencia: Dra. Yolanda Rojas	Comparación entre investigación cualitativa y cuantitativa
9:30 a 12:00 m.	Presentación y discusión de trabajos	Area curricular
12:00 - 1:30 p.m.	Almuerzo	
1:30 - 2:30 p.m.	Conferencia: Dr. Jacinto Ordóñez	Epistemología y Educación
2:30 - 3:00 p.m.	Café	
3:00 - 4:00 p.m.	Plenario	Análisis de los trabajos expuestos en este día
4:00 - 4:30 p.m.	Coordina: M.Sc. Oscar Blanco B.	Conclusión del evento

## PROGRAMA ESPECIFICO DE EXPOSICION DE TRABAJOS

Jueves 13 de noviembre

HORA	TEMA	EXPOSITOR	GRUPO
10:45 a 11:15	Perfil del maestro urbano	Eliette Chavarría	1
	La Actitud del Educador Costarricense hacia los Educandos y la Educación	Teresita Núñez	2
11:15 a 11:45	Educación y consenso: la Reforma Educativa en el desarrollo sociopolítico costarricense 1885-1889	Astrid Fischel	1
	Maestros: son la principal causa de deficiencias idiomáticas de los escolares	Rolando Zamora	2
11:45 a 12:00	Enseñanza de la Computación o Computación para la enseñanza	Zaida Méndez	

COORDINADORES DE GRUPO:

Nº1	Jesús Ugalde Víquez
Nº2	Juan Manuel Esquivel

AREA: Creatividad y Capacitación

HORA	TEMA	EXPOSITOR	GRUPO
1:30 a 2:00	Algunas diferencias cualitativas y cuantitativas en las respuestas al test de Torrance: "Pensar creativamente con palabras y con dibujos, según tipos de educación en Costa Rica"	Rocío Céspedes	3
	Un programa de acción social para la Escuela de Biología	Mayra Rodríguez	4



HORA	TEMA	EXPOSITOR	GRUPO
2:00 a 2:30	La aptitud académica como predictora del razonamiento científico	Eddie A. Vargas	3
	El impacto de la crisis socio-económica en la educación de zonas rurales de Costa Rica	Zaida Sánchez Jesús Ugalde	4
2:30 a 3:00	Formación de actitudes para el logro de valores	César Fernández	3
	Diagnóstico de los encargados de la Biblioteca Escolar de la zona de Occidente	Saray Córdoba	4
COORDINADORES DE GRUPO:      N°3      Zayra Méndez			
N°4      María del Carmen Hernández			
3:00 a 3:30	Café		
3:30 a 4:30	Plenario	Análisis de trabajos expuestos ese día	

AREA: Curriculum

Viernes 14 de noviembre

HORA	TEMA	EXPOSITOR	GRUPO
9:30 a 10:00	Estudio de los componentes del desarrollo histórico de la Administración Educativa Costarricense y sus características educativas en la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón	Olga M. Rodríguez y otros	1
	La investigación sobre planes de estudio vigentes en la educación costarricense	María E. Paniagua	2
10:00 a 10:30	Análisis de la organización y funcionamiento de las instituciones de I y II ciclos de la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón y Propuesta de una Guía	Carlos L. Elizondo y otros	1
	Análisis de opiniones sobre algunas características filosóficas y curriculares de la educación costarricense en el año 2.000	German Navarro Tossi	2

COORDINADORES DEL GRUPO:	Nº1	Carlos González Orellana
	Nº2	Yolanda Rojas

HORA	TEMA	EXPOSITOR	GRUPO
10:30 a 11:00	Calidad profesional del graduado en Educación con énfasis en Preescolar, I y II ciclos del Centro Regional de Occidente U.C.R. y propuesta de la reestructuración de los planes de estudio para la formación de estos profesionales	Hilda Urpí y otros	3
	Las escuelas unidocentes de Costa Rica: análisis y propuestas	Marta Eugenia Sánchez	4
11:00 a 11:30	Efectos de la enseñanza individualizada sobre el desarrollo de conductas autónomas en niños preescolares	Calixto Muñoz	3
	Rendimiento académico: conocimientos en Matemáticas, Español, Ciencias, y Estudios Sociales de estudiantes costarricenses.	Juan M. Esquivel	4
11:30 a 12:00	Análisis de los programas de Español para I y II ciclos	Romano Vásquez	3
	Perfil Cognitivo del Egresado de IX año en el área de Estudios Sociales	Emel Sibaja	4

COORDINADORES DE GRUPO:	Nº3	Ana Cecilia Hernández R.
	Nº4	Carlos González Orellana

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
CENTRO REGIONAL DE OCCIDENTE  
CIUDAD UNIVERSITARIA CARLOS MONGE ALFARO

Primer Encuentro Regional de Investigadores en Educación

GUIA DE TRABAJO PARA DISCUSION DE LAS PONENCIAS

INSTRUCCIONES:

- a. Para los Directores de Comisión se recomienda que para hacer la síntesis a presentar en los plenarios, se consideren aspectos como los contemplados en las siguientes preguntas.
  - b. Para los ponentes, que dentro de su exposición logren respuestas a algunas de las siguientes preguntas.
1. ¿Qué aporte da esta investigación al currículo, a la administración universitaria o escolar, a la investigación en general o a algún otro aspecto?
  2. ¿Qué utilidad tendría este trabajo para la toma de decisiones a algún nivel y cuál sería ese nivel? ¿Ha sido ya considerado para la toma de decisiones? Si la respuesta es sí, ¿Cuáles han sido esas decisiones?
  3. ¿Qué proyecciones ofrece esta investigación?
  4. ¿Qué otra problemática de investigación se puede considerar en este mismo campo?
  5. ¿Qué impacto podría tener este trabajo en la labor docente en la región de Occidente?
  6. ¿Qué innovaciones se pueden incluir en la investigación educativa de Costa Rica?

Impreso en el Taller de Publicaciones  
Centro Regional de Occidente  
Setiembre 1987