

MARCO TEORICO-CONCEPTUAL DEL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE DE LOS MAESTROS EN SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Luis Ricardo Villalobos Zamora

1. Introducción

Costa Rica, en las últimas décadas, ha tratado de buscar soluciones a las altas tasas de analfabetismo, a los problemas de la democratización de la educación, a los aspectos curriculares relacionados con la atención de las necesidades locales y regionales y a la formación humanística y su integración con la formación científica y tecnológica (López, 1990).

Dentro de este contexto, aparece en los años sesenta, la educación permanente de los profesionales, como respuesta a los requerimientos del estado. En el campo de la formación del magisterio, se comienza a concebir que los docentes ya no serán formados de una vez y para siempre, sino que deberán capacitarse y actualizarse a lo largo de su vida profesional. Así, nace la "formación docente en servicio" o "perfeccionamiento docente", que se define como "...un proceso permanente, coordinado, integral y continuo...a lo largo de la vida profesional de los educadores" (UNESCO, 1979, Pág. 106).

Desde entonces, la Universidad de Costa Rica ha realizado esfuerzos para que los educadores enfrenten, con idoneidad, las exigencias de un mundo dinámico y mudable (Ugalde, 1988).

La formación de los maestros se realiza en la Universidad de Costa Rica en una de las cinco escuelas de la Facultad de Educación llamada Escuela de Formación Docente (EFD). Esta unidad académica realiza su tarea mediante dos modalidades: la formación inicial, constituida por aquellas acciones previas al ejercicio profesional del maestro y el per-

feccionamiento docente, conformado por las acciones de capacitación y actualización de los maestros en servicio. Desde hace dos décadas, la Universidad comparte la responsabilidad de formar el personal docente de educación primaria con la Universidad Nacional (UNA), con la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y recientemente, con algunas universidades privadas.

Según el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica, (U.C.R. 1986) el quehacer universitario realizado mediante proyectos y tareas específicas, debe poseer como objetivo fundamental el desarrollo y transformación de la comunidad nacional, la cual a la vez, debe involucrarse en el mismo en etapas sucesivas. Por esto, se considera muy importante realizar un trabajo como el presente, que permita indagar las principales características del marco teórico- conceptual de la formación de los maestros en ejercicio, realizadas por la institución.

2. Metodología para la elaboración de este marco-teórico-conceptual

Según Frankena, W. (citado por Soria, O. sfe) para analizar una realidad educativa se debe partir de tres preguntas:

- a. ¿Para qué se lleva a cabo esa actividad educativa?
- b. ¿Qué disposiciones deseables se pretenden lograr en esa realidad educativa?
- c. ¿Cómo se lleva a cabo la acción?

Asumiendo este planteamiento se plantean las siguientes interrogantes:

- a. ¿Qué directrices sociopolíticas han tenido las acciones de perfeccionamiento docente en la Universidad de Costa Rica?
- b. ¿Cuál es el papel que se le ha asignado al maestro en las acciones de perfeccionamiento en la Universidad de Costa Rica?
- c. ¿Con qué concepción curricular se realiza la formación de los maestros en servicio en la Universidad de Costa Rica?

Para dar respuesta a estas interrogantes se deducen las siguientes áreas temáticas y los pasos para realizar el análisis de contenido de los documentos que son las fuentes informativas del marco teórico-conceptual.

3. Directrices sociopolíticas del perfeccionamiento docente (El ¿para qué?)

El tema se ha dividido en tres apartados: en el primero, se explicitan los tipos de direc-

trices sociopolíticas que puede tener el perfeccionamiento docente, en el segundo, se reflexiona acerca de las directrices sociopolíticas implícitas en el Estatuto Orgánico de la institución y, en el tercero, se analizan las directrices sociopolíticas del perfeccionamiento en la EFD.

3.1 Tipos de directrices sociopolíticas del perfeccionamiento docente en Latinoamérica

Según Lapidi. (1984), y Morales, S. (1987) la mayoría de las veces, los centros formadores de educadores de América Latina han realizado un perfeccionamiento con directrices sociopolíticas de tendencia "reformista", la cual se caracteriza porque minimiza la relación entre la educación y la sociedad, no cuestiona las estructuras básicas de la sociedad, sino que busca, sobretudo, la permanencia del "statu quo", pregonando el mejoramiento de las condiciones educativas y, además, fracciona los problemas sociales, tanto en su estudio como en su solución. A veces, se han realizado acciones de perfeccionamiento dentro de la tendencia "concientizadora"

2.1 Áreas temáticas del marco teórico

| Áreas temáticas | Directrices sociopolíticas del perfeccionamiento | Papel asignado al maestro en el perfeccionamiento | Concepción curricular del perfeccionamiento |
|------------------------|---|--|---|
| Aspectos para estudiar | 1. Tipo de directrices sociopolíticas del perfeccionamiento docente | 1. Tipos de papeles asignados a los maestros en el perfeccionamiento docente | 1. Tipo de currículo y de concepción curricular utilizados en el perfeccionamiento docente. |
| | 2. Las directrices sociopolíticas implícitas en el Estatuto Orgánico | 2. El papel del maestro implícito en el Estatuto Orgánico | 2. Concepción curricular implícita en el Estatuto Orgánico. |
| | 3. Las directrices sociopolíticas del perfeccionamiento de la E.F. D. | 3. El papel asignado al maestro en el perfeccionamiento de la E.F.D. | 3. La concepción curricular del perfeccionamiento de la E.F.D. |

FUENTE: Se utilizaron fuentes primarias tales como informes de investigaciones publicaciones periódicas y otros materiales que fueron consultados y analizados en bibliotecas y centros de documentación de la Universidad Autónoma de Guadalajara, de la Universidad de Costa Rica y de la Oficina Regional de la UNESCO de San José, Costa Rica.

2.2 Pasos del análisis del contenido de las fuentes informativas del marco teórico-conceptual

| Pasos | Acciones por realizar |
|-------|---|
| No.1 | Selección de las áreas temáticas y sus respectivos aspectos en la bibliografía. |
| No.2 | Elaboración de fichas de lectura de los aspectos específicos de cada área. |
| No.3 | Sistematización de la información archivando las fichas según el aspecto analizado en cada área temática. |
| No.4 | Revisión de la información recolectada volviendo a leer las fichas, organizándolas según una secuencia lógica y desechando aquella información que no interesa al investigador. |
| No.5 | Redacción de una respuesta para cada una de los aspectos formulados para el marco teórico conceptual, tomando como base la información contenida en los "racimos" de información. |

FUENTE: Bermúdez, Marlen. "Análisis de contenido". En Revista de Ciencias Sociales. 24: 71-80. nov 1982.

que, según Lapidi. (1984) y Morales. (1987), posee directrices sociopolíticas que promueven la vinculación entre la sociedad y la educación, tomando en cuenta a la primera en el proceso educativo, cuestionan las estructuras injustas de la sociedad e integran los problemas sociales por lo que les da respuestas integrales.

3.2 Reflexiones sobre las directrices sociopolíticas del perfeccionamiento docente según el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica

En la Universidad de Costa Rica, se realizó el III Congreso Universitario a principios de la década de los setenta. De este congreso, emana una serie de postulados que, en 1974, se plasmaron en el Estatuto Orgánico (UCR. 1986) y que han orientado hasta el momento el quehacer universitario. Sin embargo, en este documento no aparecen en forma explícita las directrices sociopolíticas con que se debe realizar las acciones de investigación, docencia y acción social.

Al analizar este documento, se llega a determinar que sus directrices sociopolíticas pertenecen a la tendencia "concientizadora" puesto que:

3.2.1 En el artículo N° 3 vincula la sociedad costarricense con la educación superior por considerar que la universidad puede

coadyuvar a "La consecución de una verdadera justicia social, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo" (U.C.R. 1986. Pág. 6)

3.2.2 En el artículo N° 4, cuestiona las estructuras injustas de la sociedad, de tal manera, que recomienda que "...los sectores populares participen eficazmente en los diversos procesos de la actividad nacional (U.C.R. 1986. Pág. 6.

En el artículo N° 6 inciso b, establece dentro de sus funciones, "Estudiar los problemas de la comunidad y participar en proyectos tendientes al pleno desarrollo de los recursos humanos en función de un plan integral destinado a formar un régimen social justo" (U.C.R. 1986. Pág. 6).

Por lo tanto y siguiendo los lineamientos de Lapidi. (1984) y Morales. (1987), se puede decir que, según el Estatuto Orgánico, la EFD debe brindar un perfeccionamiento con directrices sociopolíticas propias de la tendencia "concientizadora".

3.3 Las directrices sociopolíticas del perfeccionamiento realizado en la EFD

De estudios realizados por Contreras. (1986) y Villalobos (1993) se puede deducir que la EFD, desde su creación en 1979 hasta el

presente, ha realizado muchos esfuerzos en el campo del perfeccionamiento del magisterio nacional. Profesores universitarios sobresalientes, en las distintas disciplinas, han participado en actividades relacionadas con el actual progreso del conocimiento en su campo. También se han organizado exposiciones artísticas, demostraciones de experimentos científicos, exhibiciones de libros de texto y cursos cortos sobre la metodología y el currículo de las diferentes asignaturas.

Se han realizado experiencias muy interesantes en la capacitación de maestros para que trabajen en zonas urbano-marginales e indígenas. También, se han llevado a cabo acciones innovadoras en la formación de maestros utilizando la metodología participativa y la investigación-acción. Sin embargo, según Contreras, (1986) y Villalobos, (1993), la mayoría de estos esfuerzos no responden a un plan sino que fueron aislados, lentos, insuficientes y orientados a llenar vacíos en la formación del personal docente en servicio y que por lo tanto "...poseen directrices socio-políticas de la tendencia reformista" (Villalobos, 1993. pág. 164)

4. El papel asignado a los maestros en el perfeccionamiento docente (El ¿qué?)

Para desarrollar este tema se ha dividido en tres partes: en la primera, se explicitan los tipos de papeles asignados al maestro en el perfeccionamiento; en la segunda, se hace una reflexión acerca del papel del educador, implícito en el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica y, en la tercera, se analiza el papel asignado al maestro en el perfeccionamiento realizado por la EFD.

4.1 Tipos de papeles asignados al maestro por el perfeccionamiento docente en Latinoamérica

Según Lapidí, (1984) y Morales, (1987), la mayoría de las acciones de capacitación y actualización, que se realizan en Latinoamérica, presentan las características pedagógicas siguientes: enfatizan la eficiencia técnica del

proceso educativo, los contenidos del proceso educativo son aislados de la realidad en que vive el maestro, la acción educativa es considerada un fin y además, el profesor universitario y los maestros en servicio tienen una relación vertical y bancaria que resalta el individualismo.

Este contexto pedagógico permite deducir que el papel del maestro que se propicia en la mayoría de acciones de perfeccionamiento, realizadas en Latinoamérica, se ubica dentro de la tendencia "reformista", propiciando que el maestro reproduzca el "statu quo".

Algunas veces, se dan acciones de perfeccionamiento docente dentro de la tendencia "concientizadora" por lo que favorecen la adquisición de una conciencia crítica en el proceso educativo, se contextualizan los contenidos del proceso de perfeccionamiento docente en la realidad en que viven los maestros, se considera la acción educativa como un proceso de reflexión crítica sobre la práctica, fundamentada en la historia y con el propósito de un aumento de conciencia, se considera que la relación del profesor universitario con el maestro participante es horizontal. Con estas acciones, se forma un maestro capaz de transformar la sociedad (Lapidí, 1984; Morales, 1987).

4.2 Reflexiones sobre el papel del maestro según el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica

Según el artículo 3º y 4º del Estatuto Orgánico la institución tiene como propósito lograr la transformación que requiere la sociedad costarricense para el logro del bien común, por lo tanto estimulará "... la formación de una conciencia creativa, crítica y objetiva en los miembros de la comunidad costarricense..." (U.C.R. 1986. Pág. 6)

Tomando como base estos lineamientos, considera que la EFD, tanto en sus acciones de formación inicial o en servicio debe propiciar una formación que transforme el "sentido" de los procesos sociales mediante la educación. "Este proceso de educación, no es sólo proceso de "con-formación" sino fundamentalmente, un proceso de "transformación", en el doble sentido que tiene ese vocablo en caste-

llano: el de ir más allá y el de cambiar. La sociedad y el ser humano, siempre son objeto de manejo y organización (Agulla, 1983. Pág. 45).

Dentro de este contexto, según Alvarez, (1987), un maestro transformador debe realizar:

4.2.1 *Funciones técnico profesionales:*

Son las acciones relacionadas con la formulación y desarrollo de proyectos de investigación, las cuales permitirán que el educador sea conocedor de la realidad, de su cultura y no sea más un espectador sino actor y autor en la educación del país. Además, están las acciones, producto de las primeras, que se refieren al diseño y desarrollo del currículo, por lo que éste será el producto del conocimiento que el educador tenga de la comunidad y su labor de aula tendrá como meta coadyuvar el desarrollo de la comunidad (Alvarez, 1987). Para Lerner, (1987) la educación no es de buena calidad si no tiene un mecanismo como la investigación que es capaz de mantener actualizado el currículo e introducir innovaciones.

En los últimos años, ha habido importantes avances en los campos disciplinarios que estudian la naturaleza del aprendizaje, la interrelación del individuo y el ambiente, la información y la inteligencia artificial, entre otros. Sin embargo, la práctica educativa se sigue guiando por una rutina tradicional apegada a soluciones viejas en las que, en general, está ausente la investigación. De tal manera que "... aún cuando los contenidos de los programas educativos pueden tener cierta actividad, las premisas del pensamiento sobre las cuales se basan dichos programas y la práctica educativa son obsoletos" (Sepúlveda, 1989. Pág. 60).

Para Lerner (1987) una escuela primaria, que investigue es por ahora un sueño todavía en la mayoría de los países. En el futuro se requiere una escuela que sistemáticamente reflexione, produzca conocimiento e investigue sus procesos administrativos, docentes y su extensión comunal.

4.2.2 *Funciones específicamente educativas:*

Estas funciones están relacionadas con la asimilación y transmisión de información, la

conducción y asesoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje de sus educandos, los procesos colectivos y la formación de la personalidad del educando (Alvarez, 1987).

Los requerimientos de la sociedad actual exigen superar la concepción tradicional de la educación que hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación. Es necesario establecer otro esquema educativo en el que haya un educador-educando con un educando-educador. La acción que genera tal concepto de la educación es lo más importante, pues conlleva la transformación de la sociedad (Barreiro 1982).

4.2.3 *Funciones sociales:*

Dentro de ellas, se encuentran la asimilación y promoción de los valores de la cultura y sus relaciones, la comunicación con los padres de familia, con los representantes de la comunidad y la realización de proyectos de promoción comunitaria (Alvarez, 1987).

La labor de los maestros adquiere con estas funciones, una nueva dimensión, la cual, como lo expresa muy bien Gelpi, (1990. Pág. 54), consiste en "...luchar conjuntamente con todos los que participan en estas actividades educativas en los diferentes lugares para crear nuevos espacios de creación y de no conformismo tanto en las empresas como en la escuela, en los centros comunitarios y en las nuevas asociaciones populares establecidas con propósitos culturales".

4.3 **La función asignada a los maestros en el perfeccionamiento realizado por la EFD**

En la Universidad de Costa Rica, como se explicó anteriormente, la EFD es la responsable de la formación de los maestros tanto en la modalidad inicial como en el perfeccionamiento del docente en servicio. A partir de 1979, se inicia un nuevo plan para formar y capacitar a los docentes, teniendo en cuenta la estructura del sistema de enseñanza que propone el Plan Nacional de Desarrollo Educativo. En la estructura de este plan de estudio, se encuentra la influencia de la tecnología educativa o del modelo tecnológico. Sin embargo, en los programas de los cursos no

se hace mención de la función del maestro. "Este es un aspecto interesante de destacar pues podría ser un indicador de la desvinculación en el plano operativo entre los ideales creados en el perfil profesional y la operacionalización del Plan de Estudios. Lo que conducirá a una desvinculación entre la teoría y la práctica" (López, 1990. Pág. 165).

En la década de los ochenta, la EFD enfrentó la crisis por la falta de maestros en el país. Se firmó un convenio con el Ministerio de Educación Pública y se planteó un nuevo plan para atender dicho déficit. Al respecto se encontró, en una reciente investigación (López, 1990), que esta propuesta no posee una estructura cimentada y que no hay claridad teórica acerca del aporte de la educación a la construcción de un nuevo tipo de sociedad y de proyecto político.

5. Concepciones curriculares utilizadas en las acciones de perfeccionamiento docente

Para hacer este estudio, primero se define currículo y concepción curricular; segundo, se determinan las concepciones curriculares utilizadas en el perfeccionamiento docente; tercero, se hace una reflexión acerca de la concepción curricular implícita en el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica y, cuarto, se plantea la concepción curricular del perfeccionamiento en la EFD.

5.1 Curriculum y concepción curricular del perfeccionamiento docente en Centroamérica

El currículo se ha definido de diversas maneras, algunas son contradictorias a causa de las perspectivas diferentes de conceptualizar al hombre, la sociedad y el papel de la educación (Benavides, 1986).

En los últimos años, ha surgido una concepción de currículo, en la que partiendo de la realidad circundante, el individuo proyecta su vida hacia el futuro. Esta tendencia se ha denominado "El currículo en un contexto social" y resulta realmente novedosa y poco usada en nuestro país. El currículo es, por lo tanto, "...la suma de experiencias y condicio-

nes, individuales y sociales, con que se cuenta para la formación del ser humano y las transformaciones de la sociedad (Ugalde, 1985. Pág. 26).

En el presente trabajo, se asume esta última definición porque supera la influencia que la teoría de sistemas y el enfoque sistemático en general han tenido en el campo educativo para ofrecer una visión amplia, comprensiva e integral del hombre en su medio; porque los individuos, sujetos de la educación, están ubicados en un contexto político, cultural, económico y social y su interés por la realidad es doblemente atrayente.

"Por un lado, se le presenta como útil porque se conoce mejor a sí mismo; y por otro, toma conciencia de la propia realidad ya que él vive en ella y es capaz de transformarla" (Ugalde, 1985. Pág. 26).

Desde esta perspectiva no basta ofrecer las condiciones básicas para formar al individuo, sino que las personas deben ser capaces de transformar tales condiciones y crear una sociedad diferente. Operacionalizar este concepto es un reto para los maestros, puesto que la educación del país en general, y del sistema educativo, en particular, debe aumentarse en una realidad que sea diagnosticada, de tal manera que se conozcan las condiciones de trabajo, y se fundamenten las acciones que se van a realizar, mediante la formación de las personas, para la transformación de Costa Rica. Así, el maestro podrá adquirir conciencia de su labor y generar mejores respuestas educativas para sus estudiantes, la escuela, la comunidad y la sociedad.

Según Larraquível (citado por Contreras, 1986), el currículo asume tanto su fundamentación como su caracterización, en la relación de la universidad con la sociedad, sirviendo de instrumento normativo y operativo en la realización de las tareas universitarias de la investigación, la docencia y la acción social. Sobre el particular, Benavides, (1986) afirma que existe una serie de valores sociopolíticos y educacionales que se plasman en el currículo y que están presentes en el concepto de individuo y en la forma en que aprende. Por lo tanto, definidos estos dos aspectos se podrán identificar distintas concepciones curriculares, entendidas como "...los diferentes filtros ya sean culturales, históricos, psicológi-

cos, políticos, entre otros, que se utilicen para definir parte de los componentes generadores (los fundamentos y la definición profesional), el componente estructural (plan de estudio) en su totalidad y parcialmente, en los componentes de participación (profesores, estudiantes, administración y recursos) que permiten darle identificación a determinado currículum o proyecto curricular" (Gurdián, 1991. Pág. 13-14)

Según los estudios realizados por Alvarez, (1987) Martínez, (1987) y Roggi, (1987), el perfeccionamiento docente realizado en América Latina se puede ubicar dentro de la concepción "eficiente adaptativa", que se caracteriza porque:

- a. En general, se desarrolla en concentraciones de grandes grupos de docentes, en el tiempo libre de ellos, lógicamente, lejos del contexto escolar y toman como fin, el que los maestros se adapten a un modelo social preconcebido.
- b. Por el limitado tiempo que hay para realizar tales acciones, se tiende a sobrecargar los programas y proyectos, a omitir actividades prácticas y a realizar otras a la ligera, lo cual afecta la posibilidad de aprendizaje real del maestro.
- c. Muchas acciones de este tipo de perfeccionamiento docente son preparadas por los especialistas "en el escritorio" y no responden a las necesidades del magisterio, "...el cual encuentra una porción variable de los cursos sin utilidad ni aplicación práctica a sus circunstancias" (Alvarez, 1987. Pág. 158).
- d. En esos procesos, el estilo es autoritario, vertical y, por ende, limitante en cuanto a los aportes del participante y sobre todo en sus conductas futuras. "... el conocimiento cotidiano que tienen de su experiencia se invalida frente al conocimiento de los especialistas o por lo menos no se les da tiempo para comunicarse y discutirse" (Alvarez, 1987. Pág. 66).

Muchas veces, el docente ni siquiera puede poner como ejemplo los problemas que se le van a presentar en el aula, al querer utilizar la innovación, por lo que el resultado

obtenido es que la actualización o el conocimiento queda a la deriva y, por lo general, no llega a producir su efecto multiplicador en el aula, ni en la escuela ni en la comunidad.

- e. Las actividades tienen costos directos, inherentes a la concentración de los profesores, tales como viáticos, transporte, sustitución del docente y pérdida de lecciones.

A pesar del contexto anterior, en los últimos años, se ha realizado un perfeccionamiento docente en Costa Rica (IIMEC. 1990), Chile (Nordenflycht. 1987), México (Marúnez, 1987) y Colombia (Vera, y Parra, 1990), que se pueden clasificar dentro de la concepción del "reconstruccionismo social" y que se caracteriza porque:

- a. Se desarrolla con equipos de maestros de una misma institución, en tiempo laboral, y cuyo fin es coadyuvar a transformar el país.
- b. Las actividades de perfeccionamiento duran lo que los participantes decidan, y tienen como eje la investigación en el aula.
- c. En estos procesos, se utilizan métodos centrados en el cambio colectivo, pues parten del supuesto de que los educadores deben integrarse en equipos de compañeros de la institución donde laboran, para adquirir y poner en práctica los conocimientos. También, se emplean métodos "participativos", en los cuales los maestros autoconstruyen el conocimiento con la guía de los profesores universitarios y lo aplican de inmediato a su labor. Este último método manifiesta una concepción más horizontal y democrática de la educación.

5.2 Reflexiones sobre la concepción curricular de la formación de los maestros en servicio a la luz del Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica

Según Gurdián, (1990), el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica tiene un modelo curricular ubicado dentro de

la concepción del "reconstruccionismo social". Haciendo un análisis del documento, se encuentra que, en efecto, tal como lo plantea Gurdián, presenta postulados de dicha concepción, tales como el cambio social como objeto de la educación (Artículo 6, inciso b), la verdad que se debe conocer en forma cooperativa y participativa (Artículo 6, inciso g) y la función social de la educación como la formación de los seres humanos, para una nueva sociedad (Art. 3).

Sin embargo, según Gurdián, (1990), existe un divorcio entre el modelo curricular del Estatuto Orgánico y los planes de estudio formulados en las diferentes unidades académicas, pues estos pertenecen a la concepción curricular "eficiente adaptativa".

5.3 Concepción curricular del perfeccionamiento en la EFD

Según Villalobos (1993), se puede establecer que las acciones de perfeccionamiento docente de esta unidad académica tienen la siguiente concepción curricular: en primer lugar, su objeto de educación son los maestros en servicio que se educan para adaptarse a un modelo preconcebido de sociedad; en segundo lugar, se considera que la verdad es única, objetiva, externa a los maestros en servicio; en tercer lugar, la función social de la educación impartida es contribuir para que dichos educadores se adapten a un modelo social; en cuarto lugar, se utilizan en su ejecución métodos docentes centrados en el cambio individual y cuyos objetivos contenidos y evaluación son definidos por la instancia capacitadora.

6. Conclusiones

6.1 El perfeccionamiento docente nace en los años sesenta. Desde esa época, no ha tenido el espacio ni el desarrollo obtenido por la formación inicial de los maestros. En general, se caracteriza porque:

- a. Tiene directrices sociopolíticas de la tendencia reformista que minimizan la relación entre la educación y la sociedad.

También promueven el estudio fragmentado de los problemas sociales y sus soluciones.

- b. Asigna al maestro un papel de reproductor del "statu quo".
- c. Posee una concepción curricular "eficiente adaptativa", por lo que se utilizan métodos individuales, cuyos objetivos, contenidos y evaluación son definidos por la instancia capacitadora. En esta concepción se considera que los maestros deben ser eficientes, funcionales e individualistas.

6.2 Las perspectivas de la realidad actual costarricense permiten establecer que requiere de una nueva concepción del perfeccionamiento docente. Siguiendo los lineamientos de especialistas y las directrices del Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica, en este trabajo se asume que los procesos de formación de los maestros en servicio deben caracterizarse porque:

- a. Posean directrices sociopolíticas de la tendencia "concientizadora" que cuestionen las estructuras injustas de la sociedad e integren los problemas sociales y sus soluciones.
- b. Asignan al maestro el papel de transformar la sociedad.
- c. Tenga una concepción curricular del "reconstruccionismo social", por lo que se deben utilizar métodos participativos y centrados en el cambio colectivo, pues se requiere un maestro que adquiera una conciencia crítica, fundamentada en la historia y que el perfeccionamiento docente sea considerado un proceso de reflexión crítica, grupal y organizacional.

Bibliografía

Agulla, Juan. *Educación, sociedad y cambio social*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Kapelusz, 1983.

Alvarez, Isaías. *La formación que requiere el docente para cumplir el rol social y específicamente educativo que le corresponde en una visión prospectiva*. Monterrey, México: Publicación O.E.A. 1987.

- Barreiro, Julio. *Educación y concientización*. México. D.F: Ed. Siglo Veintiuno, 1982.
- Benavides, Yamileth. *"Estilos y modelos curriculares que existen en los colegios académicos de III Ciclo y Educación Diversificada en la subregión de San José en la microregión 07. Según la tipología de caracterología de Alejandro Giusti y Yamileth Benavides"*. Tesis presentada para optar por el grado de licenciada en ciencias de la educación con énfasis en administración educativa. Universidad de Costa Rica, 1986.
- Contreras, Ileana. *Marco teórico-conceptual de la formación en servicio del profesor de educación secundaria*. Tesis presentada para optar por el posgrado de magister scientiae en Educación. Universidad de Costa Rica. 1986.
- Gelpi, Ettore. "Cambios científicos y tecnológicos y educación permanente". En *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, (23): 51-56. 1990.
- Gurdián, Alicia. *Universidad, sociedad y currículum*. San José, Costa Rica: mimeografiado, 1991.
- IIMEC, *Capacitación a maestros de zonas urbanomarginales*. San José, Costa Rica: mimeografiado, 1991.
- Lapidi, Pablo. *Tendencias de la educación de adultos en América Latina*. Patzcuaro, Michoacán, México: Publicación CREFAL, 1984.
- Lerner, Ruth. "Educación anticrisis para la América Latina y el Caribe". En *La Educación*. 101 (44-2): 83-105, 1987.
- López, Olimpia. *Análisis contextual de los planes de estudio para la formación de docentes en educación primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica*. Tesis presentada para optar por el posgrado de Magister Scientiae en Sociología. Universidad de Costa Rica, 1990.
- Martínez, Lucila. *Actualización docente dentro del perfeccionamiento integral de la unidad educativa*. Monterrey, México. 1987.
- Morales, Sofia Leticia. *Desde la crisis de formación de profesores hacia modelos alternativos*. Monterrey, México: Publicación. O.E.A., 1987.
- Nordenflycht, María Eugenia. *La preparación en servicio que plantea el rol docente en una visión prospectiva*. Monterrey, México: Publicación O.E.A., 1987.
- Roggi, Luis. *Los programas y el mejoramiento de la calidad de la educación y el futuro probable de sus beneficiarios*. Monterrey, México: Publicación. O.E.A., 1987.
- Sepúlveda, Gastón. "El paradigma de la educación actual". En *La Educación*. 104 (1-2): 57-68, 1989.
- Soria, Oscar. *Introducción a la Filosofía de la Educación*. Guadalajara, México. Mimeografiado. s.f.c.
- Ugalde, Jesús. *Administración del currículum*. San José, E.U.N.E.D. 1985.
- Ugalde, Jesús. *Antecedentes, desarrollo, organización y funcionamiento de la Facultad de Educación*. San José, Publicación Facultad de Educación, 1988.
- UNESCO. *La situación del personal docente*, San José, Publicación UNESCO, 1990.
- UNESCO. *La educación en marcha*. II edición. Barcelona, España: Editorial Taide. 1979.
- U.C.R. *"Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica"*. San José, E.U.C.R., 1986.
- Vera, César y Parra, Francisco. "Microcentros y formación docente". En *Boletín Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*. (22): 54-65, 1990.

Villalobos, Luis. "La integración de la investigación, la docencia y la acción social en la universidad latinoamericana". En *Revista Educación*. 16 (2): 91-92. 1992.

Villalobos, Luis. *La formación de los maestros en servicio en la Universidad de Costa Rica*. Tesis presentada para optar por el Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Guadalajara. 1993.