

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

“ANÁLISIS DE LA PERTINENCIA DE LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN
CONTINUA QUE SE BRINDAN AL PERSONAL DOCENTE DE LA ESCUELA DE
ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA: PROPUESTA PARA LA
CREACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN CONTINUA BASADO EN
COMPETENCIAS”

Memoria de Proyecto de Investigación dirigida presentada ante la Escuela de
Administración Educativa para optar al grado de Licenciatura en Ciencias de la
Educación con énfasis en Administración de la Educación No Formal

Kattia Marcela Medina Arias

Ciudad Universitaria “Rodrigo Facio”

2016

Dedicatoria

A Isaac y Tomás, mi razón...

Agradecimientos

Agradezco, inicialmente, a las profesoras Adilia, Cecilia y Enid Sofía por todo el apoyo académico y personal que me brindaron, pues cuando todo parecía sucumbir, estuvieron ahí para mí siempre, no dejándome tirar la toalla, no se imaginan cuánto las quiero. Su calidad humana y académica son maravillosas, gracias por ser un ejemplo de docente por seguir.

A Tory y Preci, su apoyo y empuje incondicional, principalmente en el último semestre de la carrera fueron muy significativos, sus muestras de cariño, las palabras adecuadas en los momentos justos, la camaradería, los instantes de frustración, enojo y risas los tendré siempre presentes.

A mi mamá y a Marvin, por su apoyo y confianza desde el principio de la carrera.

A don Hubert que llegó a mi vida como un ángel caído del cielo, por la confianza, la asesoría, el apoyo, el cariño que me ha dado, también a doña Vicky. Gracias a ambos por adoptarme y acompañarme.

A mi apreciada compañera, Anita Guzmán, quien ha creído en este proyecto desde el inicio y ha colaborado en todo momento, gracias por acompañarme en los ratos de enojo, frustración, alegría e ilusión que tuve.

A mis compañeros Marco y Adrián, gracias por su presencia e interés.

A la máster Rocío Campos Guevara, educadora en servicio del Cenare y a mis colegas de esa institución que colaboraron en el inicio de la propuesta, que aunque no pudo llevar a cabo, me dieron insumos a nivel personal para seguir adelante.

A mis compañeros, Vivian y Denis, por su asesoría, apoyo y acompañamiento que fue muy importante para poder finalizar la investigación.

A mis compañeros y compañeras docentes de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica, que día a día se esmeran por brindar una formación al estudiantado basada, además del conocimiento científico, en la ética, la calidez y el respeto, valores que son transmitidos a quienes se egresan de nuestra institución y que caracterizan la calidad de esta carrera.

Y, a mis compañeros, compañeras, profesores y profesoras que a lo largo de la carrera conocí y con quienes pude compartir, ya que de cada uno (a) aprendí algo.

Realmente, Dios me ha bendecido con haberles conocido y que de diferentes maneras hayan formado o formen aún, parte de mi vida.

¡GRACIAS!

TRIBUNAL EXAMINADOR


Dr. Manuel Luján Ferrer
Representante del Director
Escuela Administración Educativa



Dra. Adilia Solís Reyes
Directora de Proyecto



Lic. Silvia Camacho Calvo
Lectora



M. Sc. Ana Guzmán Aguilar
Profesora invitada



Tabla de contenido

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Hoja de aprobación.....	v
CAPÍTULO I: EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN.....	1
Introducción.....	2
Antecedentes.....	6
Justificación.....	12
Problema de investigación.....	17
Objetivos.....	20
Objetivos generales.....	20
Objetivos específicos.....	20
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL.....	21
Educación No Formal.....	22
Competencias.....	34
Percepción.....	41
Perfil del personal docente universitario.....	43
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	51
Enfoque de investigación.....	52
Tipo de estudio.....	53
Población.....	58
Personas informantes.....	59

Instrumentos de recolección de la información.....	60
Revisión documental.	60
Cuestionario por entrevista personal.....	60
Entrevista semiestructurada.....	62
Consideraciones éticas.....	63
Categorías de análisis.....	64
Estrategia de análisis.....	71
Alcances.....	75
Limitaciones.....	75
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS.....	76
Objetivo específico 1.....	77
Objetivo específico 2.....	86
Objetivo específico 3.....	95
Objetivo específico 4.....	109
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	114
CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS.....	121
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
ANEXOS.....	149

Resumen

Medina Arias, Kattia Marcela

Título: “Análisis de la pertinencia de los procesos de educación continua que se brindan al personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica: Propuesta para la creación de un programa de educación continua basado en competencias”

Proyecto de graduación

San José, Costa Rica: K. Medina A, 2016. 149 pág: 8 gráf – 65 ref.

La Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica es la institución pionera de la disciplina en la Educación Superior, que desde sus inicios se ha propuesto graduar personas con la más alta calidad ético – profesional, motivo por el cual debe enfocar sus procesos de educación no formal hacia el fortalecimiento de las competencias del personal docente y que cumplan, además, con las exigencias actuales del contexto nacional y de las demandas de los empleadores, de manera que haya una transmisión de este conocimiento hacia el estudiantado.

Este proyecto tuvo como objetivo analizar la pertinencia de los procesos de capacitación que se brindan al personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica respecto del desarrollo de sus competencias profesionales, para lo cual se desarrolló bajo un enfoque de investigación cualitativa con diseño descriptivo. Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos un cuestionario por entrevista personal y una entrevista semiestructurada, la población constó de 35 docentes.

Mediante la aplicación de una Escala de Likert incluida en el cuestionario se pudo medir la percepción del nivel competencial del personal docente, la cual dio como resultado general un alto puntaje en las competencias seleccionadas para la investigación.

Se evidencia la importancia de los procesos de educación continua en la Unidad Académica, la anuencia del personal de participar en ellos y la necesidad de establecer una estructura que contemple todos los aspectos de la Administración de la Educación No Formal, por medio de un programa que además de favorecer el fortalecimiento de las competencias del personal docente, sirva como insumo para el mejoramiento continuo de la Escuela de Enfermería.

Palabras clave: educación continua, competencias docentes, educación no formal

Lista de Tablas

Tabla 1. Diferencia de las competencias con otros conceptos cercanos.....	35
Tabla 2. Perfil de competencias genéricas para el profesorado de la Universidad de Costa Rica.....	46
Tabla 3. Categorías de análisis.....	65
Tabla 4. Temas de capacitación abordados en los años 2013 a 2015.....	78
Tabla 5. Escala de clasificación de puntaje total sobre la percepción del nivel competencial.....	83
Tabla 6. Clasificación del nivel competencial del personal docente de la Escuela de Enfermería, según la Escala de Likert	83
Tabla 7. Clasificación de procesos de capacitación desarrollados en la Escuela de Enfermería, según área de aplicabilidad, 2013 – 2015.....	86
Tabla 8. Aspectos relacionados con los procesos de capacitación incluidos en el Compromiso de Mejora 2010- 2014.....	105

Lista de Figuras

Figura 1. Etapas de la educación del personal de salud	28
Figura 2. Factores que contribuyen a la transferencia de las características individuales, las de la capacitación y de la organización.....	31
Figura 3. Triangulación de la información.....	73
Figura 4. Distribución del personal de la Escuela de Enfermería según la ejecución de labores del quehacer docente	81
Figura 5. Distribución del personal de la Escuela de Enfermería según tiempo de laborar en la Unidad Académica	89
Figura 6. Distribución del personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica según grupo de edad.....	90
Figura 7. ¿Considera que las actividades de capacitación en las cuales usted ha participado y que fueron organizadas por la Escuela de Enfermería han promovido que su desempeño profesional sea de mayor calidad?.....	94
Figura 8. ¿Considera que todas o algunas de las competencias mencionadas en el cuadro anterior usted las desarrolló por medio de los procesos de capacitación recibidos en la Unidad Académica?.....	112

CAPÍTULO I
EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Enfermería es una profesión que se ha desempeñado, principalmente, en el cuidado de las personas a nivel hospitalario, pero con el transcurrir del tiempo su espacio de desarrollo profesional ha aumentado. En la actualidad, profesionales en enfermería trabajan en diversas áreas de investigación, docencia, administración de servicios de salud y otros espacios, que exigen un contacto directo con la población. Se desempeñan además, cumpliendo funciones en centros especializados o comunidades.

Con el transcurso del tiempo, la profesión ha tenido un gran avance en su historial, donde antes preponderaba la función cuidadora, hasta la actualidad donde fundamenta su quehacer en el conocimiento científico y su labor se reconoce como parte importante de la protección de la salud de las personas y los colectivos.

La Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica es la institución pionera de la disciplina en la Educación Superior, que desde sus inicios se ha propuesto graduar personas con la más alta calidad ético – profesional, motivo por el cual debe enfocar sus procesos de educación no formal hacia el fortalecimiento de las competencias del personal docente y que cumplan, además, con las exigencias actuales del contexto nacional y de las demandas de los empleadores, de manera que haya una transmisión de este conocimiento hacia el estudiantado.

Se hace necesario que el personal docente posea habilidades en comunicación, liderazgo, trabajo en equipo, iniciativa, efectividad personal, sensibilidad para el trato de las personas entre otras, esas competencias se

adquieren según la trayectoria educativa y laboral. Sin embargo, los procesos de educación continua a los cuales se ve expuesto durante su trabajo las fortalecen de diferente forma e influyen en su desempeño laboral.

Este proyecto tiene como objetivo analizar la pertinencia de los procesos de capacitación que se brindan al personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica respecto del desarrollo de sus competencias profesionales, la valoración que se realizará, sentará las bases para la elaboración de un programa de educación continua basado en competencias, para lo cual se presenta bajo un enfoque de investigación cualitativa de la siguiente forma:

CAPÍTULO I: se presentan los antecedentes del problema en investigación, los objetivos para el desarrollo de la investigación. Se planteó como objetivo general el análisis de la percepción de los procesos de capacitación que brinda la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica al personal docente y la relación que estos tienen con el desarrollo de sus competencias. Para su cumplimiento se establecieron objetivos específicos que incluyen las competencias específicas para el ejercicio docente, los procesos de educación no formal, específicamente educación continua y la percepción del personal docente hacia ellos, aspectos que sentaron las bases para el desarrollo del segundo objetivo general que plantea un programa de educación continua basado en competencias.

Capítulo II: se presentan las bases referenciales que le dan el sustento teórico a la investigación, detallando la educación no formal como un aspecto

importante para el fortalecimiento de la formación profesional, de igual manera se trata el tema de competencias genéricas para el ejercicio docente y la percepción considerada como punto central de análisis en el presente estudio.

Capítulo III: detalla la estructura metodológica establecida para el desarrollo de la investigación, enmarcada dentro del enfoque cualitativo. Presenta un diseño descriptivo, porque se estudió un contexto específico y conocido por la población participante, la cual se eligió por medio de censo, lo que facilitó el aporte de información. En este apartado se detallan los instrumentos de recolección de datos, las categorías de análisis de la información y los pasos para realizarlo. También se indican los alcances y las limitaciones.

Capítulo IV: expone por objetivo específico, los resultados y análisis. Para lo cual, se hace una triangulación de las fuentes de información seleccionadas y el marco referencial que sustenta la investigación. Se presentan tablas y gráficos que facilitan la comprensión y visualización de la información.

Capítulo V: detalla las conclusiones y recomendaciones que se generaron a partir de la investigación, en relación con el análisis de los datos y el desarrollo de los objetivos.

CAPÍTULO VI: presenta la "Propuesta del Programa de educación continua basado en competencias para el personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica", con el cual se espera fortalecer

los procesos de desarrollo a lo interno de la Unidad Académica, así como el crecimiento individual y profesional del personal docente.

Antecedentes

Enfermería es una profesión que se caracteriza por la prestación de servicios relacionados con el mejoramiento de la salud de las personas y, por lo tanto, de su calidad de vida. El ejercicio profesional implica no solo el contacto directo con estas, sino que involucra aspectos tecnológicos, investigativos, éticos, legales, entre otros.

A lo largo de los años, se ha visto un crecimiento de la disciplina fundamentándose en el conocimiento científico y en la práctica basada en hechos reales, que enriquecen la profesión y no únicamente en una labor humanitaria para el bien común.

Según Sanjuán (2007) "...cada vez que se hace uso de un conocimiento en un contexto junto a personas que son únicas, el conocimiento se reaprende y la competencia profesional y las capacidades del individuo aumentan" (p. 36). Este argumento fundamenta la importancia del desarrollo de competencias del personal docente en el contexto laboral.

Es importante recalcar que la adquisición de conocimientos no es un proceso estático, ni que finaliza al momento en que la persona termina sus estudios universitarios, ya que el conocimiento aumenta con el paso de los años y se va enriqueciendo con la experiencia personal y laboral.

La educación continua debe tenerse presente en tanto que es el espacio de trabajo uno de los que más demanda tiempo en la vida productiva del ser humano, y se vuelve un aspecto inherente a esta condición de persona profesional trabajadora.

Chiodelli & Do Prado (2007) mencionan que "Las instituciones deben emprender acciones educativas, para estimular el crecimiento del equipo para que pueda atender las exigencias del avance tecnológico, así como y, principalmente, servir al ser humano en su vocación de crear, crecer, producir y obtener placer del trabajo" (p.101).

Ambas enfermeras indican que la práctica de la enfermería no solo se basa en el conocimiento que se adquiere en las aulas universitarias, pues cuando se ingresa al espacio laboral cada profesional enriquece su aprendizaje de forma diaria, principalmente por la necesidad de la constante actualización en diferentes áreas, por ejemplo, el manejo de nuevas tecnologías para ciertos tratamientos.

Sin embargo esta necesidad de educación continua se ve afectada inicialmente por "...las tendencias pedagógicas tradicionales" (p.102) que a criterio de las autoras genera una separación de la teoría con la práctica, además no se apega a las necesidades del personal y tampoco se valora el resultado de manera cualitativa razones por las cuales el éxito de la educación continua no es el esperado.

Ellas concluyen que la aplicación de diferentes estrategias pedagógicas, la planeación que tome en cuenta la diversidad de quienes participan y las necesidades de las personas humaniza la educación continua, articula la teoría-práctica y garantiza el fortalecimiento de las competencias en el personal de enfermería.

Caciquinho & Rosangela (2006) señalan que la educación en las personas que forman parte del equipo de trabajo es importante para el desarrollo no solo de

cada funcionario (a), sino que va en pro del desarrollo social y la constante transformación de la realidad, encaminada al mejoramiento de las condiciones de trabajo y bienestar general.

Estos autores plantean en su investigación que existe una desarticulación entre los procesos de capacitación desarrollados a lo interno del hospital y el trabajo que realiza el personal de enfermería.

Por ello propusieron cambios durante el estudio, que se relacionaron directamente al "...enfoque conceptual y metodológico que articula los procesos de capacitación" (p.6), de manera directa con el hacer y saber del personal profesional en enfermería, generando la adquisición de competencias principalmente el pensamiento crítico-reflexivo y en liderazgo, ya que este dentro de la organización es el especialista en el cuidado de la persona, por lo que requiere que las vivencias de su práctica sean consideradas en el momento de planear y ejecutar actividades de educación continua.

En concordancia con lo anterior, pero a nivel general, Tejada & Fernández (2007) mencionan que "...la formación en la empresa se plantea como una de las más importantes estrategias de desarrollo de los recursos humanos; es un factor de excelencia y clave para el éxito" (p. 2); por lo tanto, proponen un modelo evaluativo de la formación dada al trabajador en la cual se resalta el cambio de conductas en pro del aumento de la calidad en su labor como uno de los aspectos más importantes por medir, ya que, según ellos, la "...evaluación de impacto nos remite a la actuación personal, profesional e institucional de los participantes de la formación en contextos específicos, fuera ya del programa desarrollado" (p. 10).

Por consiguiente, los procesos de capacitación deben estar fundamentados en la realidad de cada profesional y con ellos permitir un mejoramiento en su labor, la promoción de cambios que lleven a quienes participan a aplicar el conocimiento, mejorar sus habilidades y la capacidad de enfrentarse a los desafíos diarios del cuidado de las personas de manera óptima.

Asimismo, en el año 2011, Ramírez & Garrido, investigaron sobre la asociación entre la formación de los trabajadores y su desempeño, confirmando que "...la mayor participación formativa tiene un efecto positivo en la mejora de la posición formal o informal del trabajador" (p. 18), asimismo rescatan que los efectos de esta acción no solo se visualizan en el espacio laboral, sino que también tienen que ver con el crecimiento personal y social de cada trabajador.

También Venegas (2012), al investigar sobre la gestión universitaria hace una relación muy importante entre la educación continua, el desarrollo y fortalecimiento de las competencias profesionales y el crecimiento de la institución, mencionando que, en los procesos de educación continua "...el participante concibe como un profesional poseedor de conocimientos y experiencias previas, las cuales requiere actualización para el mejoramiento de su desempeño en el ámbito laboral que le compete" (p.219), al igual que investigaciones antes citadas rescata el hecho de que la persona ya tiene un bagaje de conocimientos relacionados con su historia de vida que no pueden dejarse de lado y que serán un insumo muy significativo para la implementación y desarrollo de actividades educativas.

Margery (2010) indica que no necesariamente ser portador del conocimiento va de la mano con el desarrollo de competencias, ya que estas se van visualizando

conforme la persona utiliza el saber para crecer personal y profesionalmente, por lo tanto gran parte de este tema está relacionado con la actitud de las personas hacia su deseo de aprender a aprehender y sus capacidades emocionales.

Relacionado con lo anterior, Mena (2010) en una investigación donde se plantea cuáles son las competencias necesarias para ejercer como docente en la enseñanza de la química en la Educación Diversificada, aplicó metodología cualitativa y reunió un grupo de docentes con gran experiencia en la materia con quienes trabajó para llegar a definir un grupo de cinco categorías de competencias: instrumentales, personales, sistémicas, de la disciplina y profesionales, las cuales se consideran fundamentales para el ejercicio docente en esa área y surgen como propuesta para la evaluación del desempeño docente.

El investigador concluye que un enfoque por competencias puede aplicarse en espacios distintos y se adecuan a "...las necesidades impuestas por el contexto" (p.75). Es importante destacar que el autor no deja de lado la formación académica que tiene la persona, ya que por medio de ella se empiezan a desarrollar las competencias en la especialidad y se fortalecen durante el desempeño profesional.

Ese mismo año, Astúa, Barrantes, González & Méndez (2010) realizan una investigación sobre la evaluación del desempeño con un enfoque de competencias en gestores educativos, ellas entrevistaron a directores (as) y supervisores (as) de educación primaria para verificar si la evaluación del desempeño aplicada en ese momento, se relacionaba con el desarrollo de las competencias docentes, llegando a la conclusión de que el instrumento implementado no es idóneo para ello, pues existen vacíos importantes en algunos temas como comunicación, resolución de

conflictos entre otros; las investigadoras resaltan la importancia de que exista un perfil profesional basado en competencias para de esta forma "...contribuir con la eficacia y eficiencia de la organización educativa, así como con la calidad de la educación" (p.14), como puede notarse el beneficio de que el personal docente vea fortalecidas sus competencias en el espacio laboral, pues, además de colaborar con el crecimiento de la institución, tiene una mayor capacidad para proyectar mejor sus conocimientos al estudiantado y favorecer un ambiente de aprendizaje en las aulas.

Porras, en el año 2013, propone un modelo de gestión docente por competencias para la carrera de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica, el cual desarrolla por medio de metodología cualitativa. En este estudio solo se realiza una extensa revisión bibliográfica que concluye con la propuesta antes mencionada, el mismo tomó como base el Perfil de competencias genéricas del personal docente de la Universidad de Costa Rica, establecido por el Consejo Universitario en el año 2004.

Tras la revisión de diferentes investigaciones se espera que el presente estudio contribuya al fortalecimiento de la educación continua que se desarrolla en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica y refuerce las competencias del personal en las diferentes áreas de su quehacer docente, pues como se nota se hacen necesarios espacios de crecimiento profesional en los cuales se abarquen diferentes temas relacionados con la profesión y la realidad que se proyecten a la práctica diaria como lo es en este caso, es la formación de futuros profesionales en enfermería.

Justificación

La educación superior tiene un gran impacto en el crecimiento social, económico y político del país, ya que brinda un espacio de formación profesional, por medio de diferentes dinámicas de trabajo que favorecen tanto la profesionalización de la población como la articulación del proceso educativo con la realidad nacional e internacional.

La Universidad de Costa Rica, según Ruiz (2001):

...posee una responsabilidad histórica especial. Tanto por el volumen de sus recursos materiales y humanos, por la amplitud de su oferta académica, como por ser la institución de mayor trayectoria histórica (30 años más de vida que las otras universidades), lo que esta universidad haga o deje de hacer tendrá repercusiones decisivas en la educación superior del país (p. 211).

Esta institución cuenta con un alto prestigio tanto dentro del país como fuera de él, ya que tiene profesionales destacados en los distintos poderes de la República así como en las diversas áreas del conocimiento: investigación, acción social y, principalmente, docencia. Para Camargo y otros (2004):

El docente es concebido como un actor fundamental del proceso educativo, sobre quien descansa la transmisión y reconstrucción del conocimiento, que permite al individuo que se forma, relacionarse con el legado de la humanidad y desarrollar las comprensiones que la transformación de las sociedades demanda (p. 80).

La docencia tiene como eje principal de su función el establecimiento de relaciones interpersonales con grupos heterogéneos de estudiantes, por lo que la influencia que tiene en el futuro de ellos es muy importante.

Las tendencias de crecimiento mundial exigen que la educación superior tenga altos estándares de calidad, no solo con el crecimiento académico, también el aspecto personal es importante, ya que se espera la formación ética de seres humanos que respeten la integridad de las personas y los bienes.

En concordancia con lo antes expuesto, esta institución creó el *Perfil de competencias genéricas para el profesorado de la Universidad de Costa Rica*, en el año 2004, según Murillo (2009):

La discusión sobre el desempeño docente según un perfil de competencias genéricas, se sustenta en la idea que ha ocupado a autoridades y profesionales en la Universidad de Costa Rica (UCR) respecto del mejoramiento de la calidad del personal docente. Dicha mejora se plantea considerando particularmente las contrataciones futuras, así como la formación y permanencia del personal actual (p. 5).

Este perfil docente basado en competencias abarca cinco áreas a saber: docencia, investigación, acción social, personal y ético institucional, los cuales condensan el quehacer del personal docente universitario y buscan aumentar la calidad en el trabajo que se realiza a diario. Con respecto a esto Camargo y otros,

(2004) apuntan que “La docencia de calidad y el propio profesor son aspectos clave en todo este proceso” (p. 104).

El desarrollo de competencias profesionales no se da por sí solo, existen mecanismos que favorecen su desarrollo, en donde se consideran los tres tipos de educación que influyen en este proceso como lo son: la educación informal, la no formal y la formal, una no es independiente de la otra, sino que los aprendizajes que se acumulan en cada una de ellas son los que generan que se desarrollen y fortalezcan las competencias individuales y particulares del espacio de crecimiento personal y profesional del ser humano.

En este caso en específico, se abordó el desarrollo de las competencias del personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica, a partir de los procesos de educación continua en los cuales participaron dentro de la Unidad Académica durante el periodo del año 2013 a enero del 2015. Se eligió este periodo, porque en el año 2013 se inicia con el Plan Estratégico de la nueva dirección y es concordante con los resultados del Proceso de Autoevaluación que se llevó a cabo para obtener la reacreditación de la carrera Licenciatura en Enfermería, en ambos se visualiza la necesidad del fortalecimiento de los procesos de educación continua para el personal docente en aras del aumento de la calidad del ejercicio docente (Escuela de Enfermería, 2014).

Esto último lo fortalecen autores como Camargo y otros (2004) al aseverar que:

Una de las funciones de la capacitación docente es contribuir al análisis serio y riguroso de la institución educativa y permitir, por una

parte, el mejoramiento y aprendizaje de los agentes educativos y, por otra, el desarrollo de la organización. La institución educativa actúa como unidad de análisis en ella y sobre ella se construye el desarrollo de la organización (p. 88).

La visión presentada evidencia la necesidad de una actualización y capacitación constante del personal docente, ya que como se ha mencionado la responsabilidad que se tiene es fundamental para la formación adecuada de los (as) futuros (as) profesionales.

También, debe considerarse que dentro de la institución estos procesos generan crecimiento académico y personal, lo cual colabora con la fluidez del progreso de la organización, principalmente porque existen las oportunidades de mejora constante a lo interno de la Unidad Académica.

Esta investigación, espera contribuir a la mejora continua de la Escuela de Enfermería, pues llena un vacío identificado en los procesos de autoevaluación, referente a la inexistencia de una estructura formal de educación continua y su seguimiento, de igual forma no está basado en un diagnóstico de necesidades claramente definido por el personal docente.

En la actualidad, los procesos de educación continua se planean, según las necesidades de la Unidad Académica, lo cual fortalece la calidad de ésta, de igual forma se ha considerado importante tomar en consideración las necesidades de cada persona para el fortalecimiento individual, ya que la trayectoria clínica, académica y docente es muy diferente dentro de esta población.

Lo anterior da pie a la pregunta de investigación: ¿Son pertinentes los procesos de educación continua que se brindan al personal docente de la Escuela de Enfermería con el desarrollo de sus competencias?

Problema de investigación

El problema que se analizó en la investigación fue la pertinencia de los procesos de educación continua que se brindan al personal docente de la Escuela de Enfermería, para lo cual se analizó la percepción que el personal docente tiene sobre ellos y su relación con el desarrollo de las competencias genéricas establecidas por el Consejo Universitario en el año 2004.

Por medio de los procesos de acreditación y reacreditación que ha tenido la Escuela de Enfermería desde el año 2009, se han generado diferentes espacios de análisis y reflexión entre el personal docente y administrativo que la componen, sobre todos los aspectos que conciernen a la carrera de la Licenciatura en Enfermería.

Estos puntos no solo se relacionan con el plan de estudios y los aspectos docentes, sino que hace referencia a otros temas como la relación con el contexto, recursos (plan de estudios, personal académico, personal administrativo, infraestructura, centro de información y recursos, equipo y materiales, finanzas y presupuestos), proceso educativo (metodología de enseñanza y aprendizaje, gestión de la carrera, investigación, extensión, vida estudiantil) y resultados (graduados, proyección de la carrera).

El análisis de todos esos componentes ha permitido generar un crecimiento acelerado de la carrera en beneficio del estudiantado, la atención que brindarán posterior al proceso educativo a la población beneficiaria de sus cuidados y también de la Unidad Académica como espacio de desarrollo personal y profesional de los diferentes puestos administrativos y docentes que existen dentro de ella.

En el ámbito docente se han fortalecido los procesos de trabajo en equipo, crecimiento académico y profesional mediante diferentes estrategias, una de ellas son los procesos de capacitación que genera la Unidad Académica, basándose en los compromisos de mejora producto de la acreditación y reacreditación, en los cuales la participación del personal docente es muy importante dado el beneficio que esto genera a la organización.

Por todo ello se hace necesario indagar la percepción del personal docente sobre los procesos, ya que son los actores principales más aún pensando no solo en el beneficio de la Escuela, sino que, además, por pertenecer a una institución de educación superior de alto prestigio a nivel nacional e internacional, debe cumplirse con el Perfil de Competencias Genéricas Docentes establecido por el Consejo Universitario desde el año 2004.

La vinculación de la educación continua con el desarrollo de competencias cobra vital importancia en este caso, considerando primero que el plan de estudios tiene algunas particularidades que no hay en otras carreras de la salud, y segundo la gran responsabilidad que el personal docente tiene en esta área, donde cualquier acción equivocada podría afectar seriamente a un ser humano.

La esencia de esta carrera reside en el cuidado de las personas, que se brinda mediante diferentes acciones, determinadas por las necesidades particulares, lo cual implica la aplicación de distintas estrategias de acercamiento para crear alianzas y adaptarse a las prioridades que ellas establezcan, ello significa que no es un cuidado inconsistente con el contexto, ni se proporciona de forma

arbitraria, debido a que se basa en el conocimiento científico que caracteriza al profesional de enfermería.

Con los resultados de esta investigación se realizará la propuesta de un programa que integre, además de las necesidades reales de educación continua, una estrategia de seguimiento que evidencie el impacto de los procesos en el crecimiento personal y profesional del personal docente.

Con todas estas consideraciones, se comprende la importancia que ejerce la capacitación en el desarrollo de competencias, por lo tanto se indagará y analizará cuál es la percepción que el personal docente tiene de estos, generando como producto una propuesta de educación basada en competencias.

Objetivos

Objetivos generales.

- Analizar la pertinencia de los procesos de educación continua que se brindan al personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica respecto de las competencias propuestas como necesarias para el desempeño idóneo en el campo laboral.
- Proponer un programa de educación continua basado en competencias para el personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica.

Objetivos específicos.

- Determinar las competencias específicas necesarias para el ejercicio docente en la Universidad de Costa Rica.
- Describir los procesos de educación continua de la Unidad Académica realizados en el periodo 2013 - 2015.
- Analizar la percepción del personal docente de la Escuela de Enfermería sobre los procesos de educación continua que se imparten en la Unidad Académica.
- Diseñar un programa de educación continua basado en competencias para el personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica.

CAPÍTULO II
MARCO REFERENCIAL

En esta sección se parte de la Educación no Formal como el gran referente que sustenta la investigación, luego se aborda el tema de competencias, el cual establece una vinculación del primero con la percepción y el perfil profesional docente, temas que en conjunto dan el fundamento teórico para el análisis de los resultados.

Educación No Formal

La palabra educar proveniente del latín *educāre* se define según la Real Academia Española (2014) como “Dirigir, encaminar, doctrinar” y también como “Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos”. Como puede evidenciarse el acto de educar es bidireccional, ya que es un proceso en el cual no solo se está transmitiendo conocimiento sino que, a su vez, hay un receptor de esta información que la capta, la analiza y la introyecta con una finalidad específica. Por lo tanto, aparte de la acción de enseñar, también hay una transformación del conocimiento por medio del aprendizaje.

Este proceso no se da solo en la infancia por medio de la educación escolar, ya que esta es solo la base para el aprendizaje que la persona tiene en el transcurso de su existencia; mismo que ya viene condicionado por su historia de vida, factores de crianza y entorno, aspectos que le dan la primera educación al ser humano, esta es definida como educación informal, la cual según Touriñán (1983), citado por Torres & Pareja (2007) se caracteriza porque en ella no hay una intencionalidad por parte de las acciones educativas, por lo tanto es asistemática.

Coombs *et al.* (1973), citados por Pastor (2001) detallan con respecto al tema:

Al hablar de educación informal nos referimos exactamente al proceso a lo largo de toda la vida por medio del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno –de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación (p.527).

Se ha considerado que este tipo de educación lo que pretende es la conservación de las costumbres y la trasmisión de habilidades que caracterizan una comunidad. Aguirre (1954), citado por Colom (2005) mencionan al respecto que “Es una educación etérea, con influencias desconocidas, pero que el propio ambiente, el vivir cotidiano, el contacto con la gente, o el desarrollo de actividades que nada tienen que ver con la educación, aportan; sin embargo, procesos de aprendizaje útiles para desarrollar con mayor eficacia nuestra vida” (p.12).

Ambos autores coinciden en que este tipo de educación se ve fuertemente influida por la educación formal, la cual se considera sistemática, organizada y obligatoria en la mayoría de los países a partir de la infancia.

Este último autor menciona que la educación formal tiene un aspecto legal de por medio, ya que finaliza con la obtención de un título que acredita a la persona además del grado académico obtenido, con el reconocimiento de las leyes educativas establecidas en cada país: por lo tanto, debe impartirse en instituciones

que cuenten con la aprobación del Estado (Colom, 2005), dándole esto el carácter formal.

De igual forma, Coombs *et al.* (1973), citado por Pastor (2001), al respecto indican que:

La educación formal significa, desde luego, el «sistema educativo» jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado, que va desde la escuela primaria hasta la universidad e incluye, además de los estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e instituciones para la formación profesional y técnica a tiempo completo (p. 527).

La educación no formal tiene una estrecha relación con entidades educativas de diferente índole, aunque no bajo la normalización estricta del Estado como la anteriormente mencionada, en similitud con ella también debe cumplir con determinados objetivos de aprendizaje y una estructura para su desarrollo.

Un aspecto importante de este tipo de educación es que no presenta la rigidez de desarrollarse en un grupo etario determinado o en horarios estrictamente escolarizados, tal y como lo apunta Coombs *et al.* (1973), citado por Pastor (2001) (...) definimos la educación no formal como cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido —tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia— que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables (p. 527).

Asimismo, existe una vinculación importante entre el sistema escolarizado y no escolarizado, ya que como se ha mencionado, la educación no formal complementa el proceso de aprendizaje en el espacio formal, creando herramientas para desempeñarse mejor en diferentes puestos de trabajo o como una forma de utilización del tiempo libre de las personas, permitiéndoles obtener conocimientos de un tema en específico, abriéndole, de esta forma, la oportunidad de aumentar su desarrollo personal y sus destrezas en determinadas áreas.

Es importante mencionar que de la misma manera los tres tipos de educación existentes (formal, no formal e informal) son complementarios, permitiendo el desarrollo personal y profesional de cada individuo.

Torres y Pareja (2007) mencionan que la educación no formal tiene las siguientes características:

- Propósitos: los mismos se basan en las necesidades específicas de un grupo, por lo cual tiene que ver con el deseo de aprendizaje de determinado tema o el mejoramiento de las capacidades personales.
- Agentes: esta característica hace referencia a las personas que participan del proceso educativo, tanto al instructor como a quienes se beneficiarán de la actividad, las cuales no necesariamente deben cumplir con requisitos estrictos para su ingreso, los autores mencionan que por medio de la educación no formal existen posibilidades de que quienes participen del pueden, en algunas ocasiones, complementar de forma óptima un grado académico, porque dependiendo de las necesidades de la persona se llega a “equiparar el nivel profesional” (p.22).

- Contenidos y metodologías: se considera que estos dos aspectos suelen ser más “activos y flexibles” (p.22), ya que se adaptan a las necesidades del momento y en contextos diferentes.
- Espacio-temporales: no hay un espacio determinado para desarrollar la educación no formal, ya que dependiendo de las actividades que se deseen implementar y a los grupos a los cuales vayan dirigidas, así se definirá el espacio y el horario que genere mayores oportunidades de aprendizaje.
- Financiación y gestión: por lo general, cada participante se hace cargo de sufragar el pago de este tipo de educación, sin embargo pueden recibirse donaciones o aportes institucionales para beneficiar a diferentes grupos. Un detalle importante con respecto a este punto, es que se ha considerado que el bajo costo no tiene incidencia negativa en la calidad de la actividad que se desarrolla. En relación con la última característica cada institución tiene la libertad de definir los procesos de educación no formal que desee desarrollar, basándose en las necesidades emergentes o de tipo personal.

Algunas de las ventajas que ofrece este tipo de educación son: el deseo u obligación de participar, la ausencia de requisitos y el desarrollo grupal de las actividades que se implementan, entre otras.

La identificación de necesidades educativas en los diferentes espacios genera diferentes tipos de educación no formal, ya que, como se mencionó en párrafos anteriores, esta llega a fortalecer el conocimiento de las personas que participan; en el sector salud específicamente, estos procesos de educación

continua llegan no solo a fortalecer la preparación académica que tiene cada profesional, sino que, además, brinda nuevas herramientas para mejorar el desempeño, y establecer nuevas competencias en su modo de trabajo.

En general, la educación no formal es una forma de organizar, conducir y pensar la educación en contextos no escolarizados, la educación permanente incluye a la educación continua y esta, a su vez, es educación no formal, pero referida a formación profesional.

Apuntando a lo anterior, López, Ortega, Albert & Ortega (2009) indican que la educación permanente:

...pretende englobar todas las formas de formación, dirigidas a toda la población y a todas las edades, busca el desarrollo personal, social y profesional en el transcurso de la vida con el fin de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos (p.154).

Entonces, la educación permanente hace referencia a las diferentes opciones de instrucción a lo largo de la vida, Salas (2014) refuerza lo mencionado, pues acota que esta es más amplia "...porque se hizo extensiva a toda la vida" (p.60).

En relación con la educación continua Mejía, en el año 1986, la define como:

...el conjunto de experiencias que siguen a la formación inicial y que permiten al trabajador de salud mantener, aumentar y mejorar su competencia, para que esta sea pertinente al desarrollo de sus responsabilidades, una educación continua pertinente debe responder a las necesidades de salud y ser congruente con los recursos de la comunidad y los planes para mejorarla (Mejía, 1986, p.43).

Este autor esquematiza en la siguiente figura cuáles son las etapas que se realizan por medio de la educación formal para adquirir un grado profesional y posteriormente iniciar con la educación continua, en esta caso específico él habla del personal de salud.

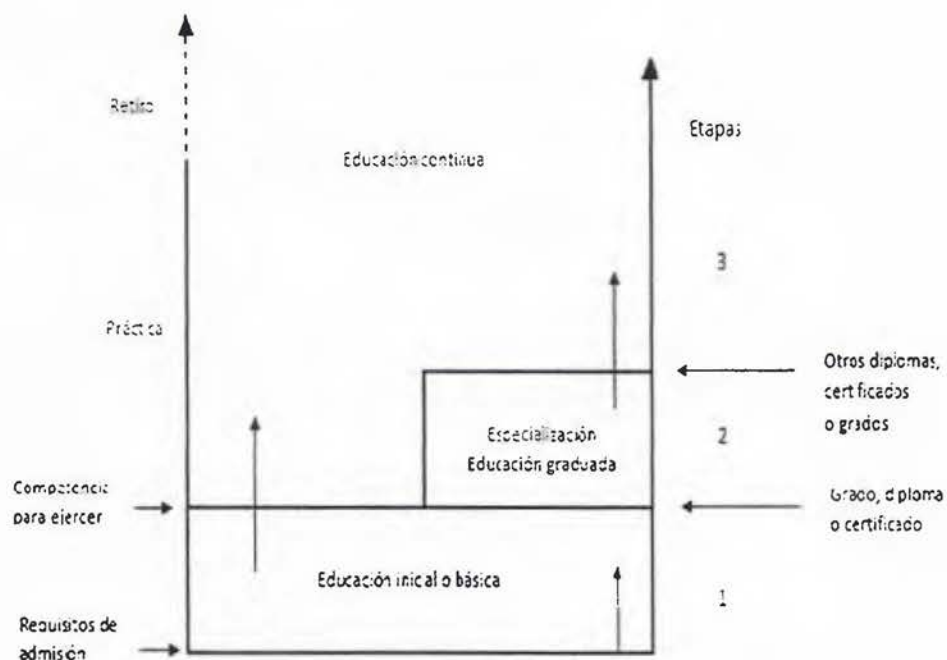


Figura 1. Etapas de la educación del personal de salud.
Fuente: Mejía (1986, p.45).

En la figura anterior el autor plantea que en el primer nivel se ubica la formación básica para adquirir el grado de profesional lo que sirve de base para el ejercicio de la profesión o como se visualiza, continuar en otro nivel de especialización, ambos niveles se fortalecen con la educación continua.

Sumado a lo anterior, Davini (2002) indica que la educación continua es "Una *continuidad* del modelo escolar o académico, centrada en la actualización de conocimientos, generalmente de enfoque disciplinario, en ambientes áulicos y

basada en técnicas de transmisión con fines de actualización” (p.5). Esta autora hace referencia a la importancia de la base académica en cada profesional, ya que con esta se adquiere el conocimiento y, posterior al egreso universitario se pone en práctica siendo necesario su fortalecimiento por medio de la educación continua.

En esta misma línea, Salas (2014) menciona que “...se relaciona históricamente con la formación vinculada al trabajo y la empleabilidad de las personas” (p.60),

De forma complementaria, Marensi (2001) indica que “...la capacitación es un espacio institucional que, además de favorecer el aprendizaje como fenómeno individual, lo convierte en organizacional” (p.32) esto porque se considera la importancia de estos procesos dentro del quehacer institucional, en los cuales no solamente se llega a un aprendizaje por parte de las personas participantes, sino que hay un traslado de este a la dinámica institucional, esperando una generación de cambios positivos; a su vez, López, Ortega, Albert & Ortega (2009) mencionan que este tipo de educación se dirige a la población laboralmente activa.

Un punto que debe considerarse ante la planeación de la educación continua es la información que la persona tiene previa a estos procesos, “...cuando se habla de educación continua es preciso entender que el trabajador, cuando asume una actividad profesional, trae un conocimiento previo, resultado de su historia de vida y de la preparación profesional formal exigida” (p.103).

En contraposición con este último punto, Davini (2002) menciona que: “Aún cuando en algunos casos se alcanzan **aprendizajes individuales** por medio de la

capacitación, estos no siempre se traducen en **aprendizaje organizacional**. Esto es, no se trasladan a la acción colectiva” (p.3).

Ante este punto se menciona que hay una estrecha relación entre el fracaso de los procesos de capacitación y la forma en que las personas aprenden, aparte de diferentes fallas en la planeación. De acá surge la importancia del conocimiento no solo de la cultura organizacional y las necesidades de capacitación, sino que, además, es indispensable detallar a las personas que se desempeñan en la institución, para optimizar los recursos educativos que se brindan y favorecer el desarrollo personal mediante estrategias para el aprendizaje individualizado.

En concordancia con esto, Marensi (2001) indica que “...los resultados de la capacitación se ven favorecidos u obstaculizados por un conjunto de condiciones institucionales. Toda institución, más allá del discurso oficial, da señales concretas sobre la importancia de la capacitación como instrumento de cambio, desarrollo y progreso por medio de esas “condiciones” (p.32).

Esta autora menciona que existen situaciones dentro del espacio laboral que llevan al fracaso de los procesos de capacitación como lo son: reconocimiento al mérito cuando no existe una política de capacitación; castigo, ya que se incluyen en los procesos a las personas que cometen errores al ejercer su trabajo, el “porque sí” (p.33), porque debe participarse sin una razón aparente y la imposición, lo cual hace que la persona participante no sea la idónea para replicar lo aprendido dentro de la organización; por lo tanto, agrega que “La función de la capacitación no es que el trabajo se haga, es poner a las personas en condiciones de hacerlo” (Marensi, 2001, p.35).

Mitnik, Coria & García (2006) mencionan la importancia del punto antes tratado de la siguiente forma: “La relevancia de comprender el proceso de aprendizaje que se produce durante la capacitación surge también de la contribución que esta puede realizar a la configuración progresiva de una organización que aprende...” (p. 210).

En la figura 2 se visualizan los aspectos que esos autores consideran importantes para que exista una transferencia adecuada de los procesos de capacitación.

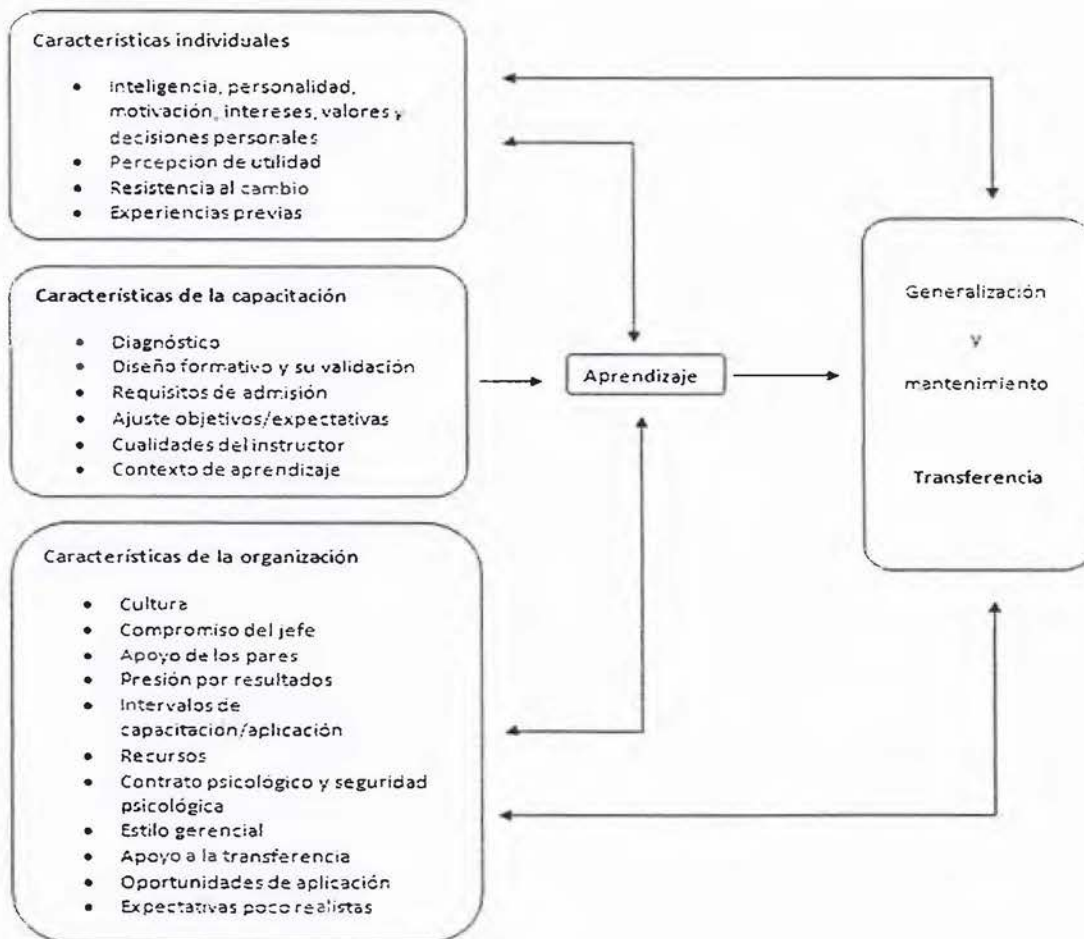


Figura 2. Factores que influyen en la transferencia de las características individuales, las de la capacitación y de la organización.

Fuente: Mitnik, Coria & García (2006, p. 223).

Como se puede observar estos autores enfocan su aporte teórico con una perspectiva del mejoramiento en la calidad de la capacitación, argumentando que la transferencia de competencias del instructor a la persona es importante, pero también lo es la existencia de un análisis previo del conocimiento de las personas que participan, así como la cultura organizacional y las características de la capacitación.

Sobre esta misma línea, Gairín, (1999) citado por López (2005), indica que existen ocho referentes que deben considerarse al planear procesos de formación, tomando en consideración que la organización es un sistema de aprendizaje y facilita este para su transformación y mejoramiento:

- La formación debería ser centralizada y al servicio del proyecto institucional: la cual se adapta a las particularidades de la organización, tomando en consideración los recursos, las líneas de trabajo, la divulgación y la valorización de las personas formadoras.
- Las instituciones gestionan su formación: es importante que basándose en las necesidades específicas de la organización se coordinen los procesos formativos adecuados a esta.
- La formación es obligatoria para los trabajadores y se vincula a incentivos colectivos: según este autor, "...la importancia que la formación tiene para el cambio institucional no puede quedar supeditada a la voluntad individual de las personas" (p.2), en este punto, hace referencia a que la organización como un espacio de crecimiento colectivo está por sobre la individualidad de sus componentes y debe verse como un todo, de manera

que los beneficios obtenidos por medio de los diferentes procesos llegan a todas las personas.

- No se excluye la formación de interés personal, aunque no se promociona: la prioridad para establecer procesos formativos se ve directamente relacionada con los intereses de la organización, favoreciendo aspectos como tiempo y gastos al personal, a diferencia de los procesos de intereses propios, en lo que cada persona debe sufragar sus gastos por participación y adaptarse a los horarios establecidos. Lo anterior se da porque la primera se considera más importante para el mejoramiento en la calidad de las labores de la institución.
- La formación se vincula al desarrollo profesional: aparte del aporte teórico que brindan los procesos formativos, ve un beneficio importante al establecer nuevas relaciones con otros profesionales.
- La formación asume modelos de intervención actuales: actualiza sobre los cambios específicos del contexto y favorece la adquisición de competencias de manera que permite el aprendizaje de nuevos saberes.
- La formación comparte e incorpora planteamientos de evaluación, investigación e innovación: estos procesos dan instrumentos para meditar en torno a los resultados y, además, la gestión de futuros procesos de capacitación.
- La formación se identifica y promueve determinados valores: no solo enalteciendo los propios de la organización, sino que enriqueciéndolos de manera individual.

Considerando los puntos anteriormente indicados se afirma que los procesos de educación continua deben basarse en los objetivos institucionales y, además, deben tomar en consideración las ideas nuevas de las personas que participan y que toman el conocimiento adquirido previo a los procesos en conjunto con el nuevo conocimiento para darle su propio significado que va a servir como fortaleza para el buen desempeño laboral.

Lo antes mencionado, engloba la educación continua a parte de la recepción de información, en una perspectiva integral, en la cual el aprendizaje es el protagonista de todo el proceso, favoreciendo, de esta forma, el desarrollo y fortalecimiento de competencias a nivel personal y profesional.

Competencias

La educación y desempeño profesional en la actualidad destacan por la aplicación de un enfoque basado en competencias, esto se ha generalizado no solo en los espacios de trabajo, sino que, además, ya tiene su influencia en los procesos educativos tanto formales como no formales.

La competencia está definida como "...procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad" (Tobón, 2006, p.5), sumado a este concepto Margery (2010), indica que las competencias deben agruparse en el saber "saber, saber hacer y saber actuar" (p.21).

Para este autor, el saber engloba toda la información que cada individuo tiene sobre diferentes campos, el saber hacer lo relaciona con la ejecución de diferentes actividades conductuales para lograr un objetivo y el saber actuar se relaciona con

tomar lo que la persona sabe y generar **diferentes** respuestas a las circunstancias que se presentan, además menciona que este último saber está mediado por diferentes factores como son: la autopercepción, actitudes, rasgos, motivos, autoestima y creencias de autoeficacia.

En concordancia con lo anterior, Gallegos (1999) citado por Tobón (2005) indica que las competencias "...están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo – afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican elaborar algo de sí para los demás con rigurosidad" (p.69).

Dado lo antes expuesto, el concepto de competencia difiere, en gran medida, de algunos otros con los cuales suele confundirse como lo son: "...inteligencia, conocimientos, funciones, calificaciones, aptitudes, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes" (Tobón, 2005). A continuación se detalla la diferencia entre estos.

Tabla 1. Diferencia de las competencias con otros conceptos cercanos

Concepto	Definición	Diferencia con las competencias
Inteligencia	La inteligencia es la estructura general mediante la cual los seres vivos procesan la información para relacionarse con los entornos en los cuales se hallan inmersos, con base en procesos de percepción, atención, memoria e inferencia.	Las competencias son <i>propias</i> de los seres humanos y constituyen una puesta en actuación de la inteligencia en procesos de desempeño específicos, ante actividades y problemas, buscando la idoneidad.
Conocimientos	Son representaciones mentales sobre diferentes hechos. Existen dos tipos de conocimiento: el declarativo y el procedimental. El primero se refiere a que, son las cosas , lo	Las competencias se basan en el conocimiento, pero, además, implican la puesta en acción de este con autonomía, autocrítica, creatividad y unos fines

Concepto	Definición	Diferencia con las competencias
	<p>cual nos permite comprenderlas y relacionarlas entre sí. El segundo tipo de conocimiento hace referencia a como se realizan las cosas y tiene que ver con el saber hacer.</p>	<p>específicos. Además, las competencias integran en toda actuación el qué con el cómo dentro del marco de la resolución de problemas.</p>
Funciones	<p>Las funciones expresan las actividades que una persona debe ejecutar en el contexto laboral.</p>	<p>Una clase específica de competencias, las competencias laborales, también tienen como base la realización de actividades de trabajo, pero, además, implican la actuación con idoneidad, la articulación del saber hacer con el saber conocer y el saber ser, y los criterios bajo los cuales el desempeño puede considerarse competente.</p>
Calificaciones	<p>Se ha empleado el término de "calificaciones profesionales" para referirse a la capacidad general de desempeñar todo un conjunto de tareas y actividades relacionadas con un oficio (Bacarat y Graziano, 2002). Las calificaciones eran la base para establecer los salarios y se determinaban por la antigüedad de los empleados y el diploma acreditativo de sus estudios (Bacarat y Graziano, 2002).</p>	<p>Las competencias, a diferencia de las calificaciones, enfatizan en procesos laborales y profesionales específicos, donde lo central no son los títulos ni la experiencia, sino la flexibilidad, la adaptación al cambio y la idoneidad en el desempeño de actividades.</p>
Aptitudes	<p>Se refieren a potencialidades innatas que los seres humanos poseen y que necesitan ser desarrolladas mediante la educación (Murillo, 2003). Son equiparables a las funciones cognitivas de Feuerstein, las cuales son prerequisites para que pueda darse todo proceso</p>	<p>Las competencias son actuaciones que se basan en el desarrollo efectivo de las aptitudes y su puesta en acción en situaciones concretas, para comprender y resolver los problemas.</p>

Concepto	Definición	Diferencia con las competencias
	de aprendizaje: percepción, exploración, orientación espacial, posibilidad de lenguaje, etc.	
Capacidades	Son condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices fundamentales para aprender y denotan la dedicación a una tarea. Son el desarrollo de las aptitudes.	Las competencias tienen como uno de sus componentes las capacidades (afectivas, cognitivas y psicomotrices) con el fin de llevar a cabo una actividad. Las capacidades son posibilidad y tenerlas no implica que se va a actuar con idoneidad; las competencias, en cambio, si implican la actuación idónea con un alto grado de probabilidad.
Destrezas	Originariamente, este término significaba lo que se hacía correcto con la mano derecha. Luego, pasó a significar las habilidades motoras requeridas para realizar ciertas actividades con precisión.	Las competencias tienen como base las habilidades motoras en la actuación, pero difieren de estas en que integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de objetivos tanto a corto plazo como a largo plazo.
Habilidades	Consisten en procesos mediante los cuales se realizan tareas y actividades con eficacia y eficiencia.	Las competencias son procesos que se ponen en acción buscando la eficiencia y la eficacia, pero, además, integran comprensión de la situación, conciencia crítica, espíritu de reto, responsabilidad por las acciones y desempeño basado en indicadores de calidad.
Actitudes	Son disposiciones afectivas a la acción. Constituyen el motor que impulsa al comportamiento en los seres humanos. Inducen a la toma de decisiones y a desplegar un determinado tipo de	Las competencias se componen de tres saberes: saber hacer, saber conocer y saber ser. El saber ser, a la vez, está integrado por valores, estrategias psicoafectivas y actitudes. Por

Concepto	Definición	Diferencia con las competencias
	comportamiento acorde con las circunstancias del momento. No son observables de forma directa. Se detectan a partir de cómo se comportan las personas, que dicen y cómo es su comunicación no verbal (gestos, posiciones corporales, señalizaciones, etc.)	lo tanto, las competencias son un proceso de actuación amplio donde las actitudes son solamente uno de sus componentes.

Fuente: Tobón (2005, pp.75-78).

Las diferencias entre diversos conceptos en relación a la definición de competencias mostradas en la tabla 1 aclaran el concepto de competencias que se utilizó en esta investigación y cómo integra otros significados dentro de su concepción.

Tobón (2005) menciona que las competencias tienen cinco características:

- Contexto: hace referencia a los diferentes ámbitos en los cuales la persona establece distintos tipos de relaciones, espacios de conocimiento y crecimiento personal y social.
- Idoneidad: se refiere a las características que determinan si una persona es competente para desempeñarse en diferentes contextos con calidad.
- Actuación: se relaciona a la forma en que el individuo se adapta a un contexto específico, como lo analiza y logra transformarlo.
- Resolución de problemas desde la complejidad: esta característica se desarrolla por medio de la comprensión del problema, determinar las

estrategias de solución, valorar las consecuencias del problema, los efectos de la solución y tomar la experiencia para futuras situaciones similares.

- Integralidad del desempeño: acá se visualiza a la persona como un todo, con la capacidad de hacer transformaciones en el entorno.

Sanz (2012), en concordancia con Tobón (2005), indica que las competencias se clasifican en básicas, genéricas y específicas.

- Competencias básicas: se consideran esenciales para la cotidianeidad, según Tobón (2005) "...son fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral" (p.87). Este autor incluye acá la competencia comunicativa, matemática, de autogestión del proyecto ético de vida, el manejo de las nuevas tecnologías de información y la comunicación, el afrontamiento del cambio y el liderazgo.

Sanz (2012), por su parte, indica que: "Estas competencias, que se consideran primordiales en la Educación Secundaria Obligatoria, están al alcance de la mayoría, son comunes para una amplia variedad de situaciones y contribuyen al aprendizaje a lo largo de toda la vida" (p.19).

- Competencias genéricas: se refiere a las competencias que se desarrollan por medio de los procesos educativos, independientemente del plan de estudio o de la disciplina que se llegue a desarrollar, estas le dan las herramientas necesarias a las personas para que puedan hacer frente a cambios en su labor profesional. Tobón (2005) incluye competencias como el emprendimiento, la gestión de recursos, el trabajo en equipo, la gestión de

información, la comprensión sistemática, la resolución de problemas y la planificación del trabajo.

- Competencias específicas: hacen referencia a las competencias propias de cada disciplina u ocupación. Sanz (2012) dice que "Suponen un conjunto de conocimientos declarativos (teóricos), procedimentales (prácticos) y condicionales sobre cuándo y cómo ejecutar determinadas acciones" (p.22).

En lo referente a las competencias profesionales del docente universitario, Bozu & Canto (2009) las definen "...como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad" (p.91).

Para estos autores, el beneficio de un perfil docente basado en competencias no se limita solo a nivel personal o de su propia institución, sino que se ve reflejado, además, en la adquisición de ellas por parte del estudiantado y, principalmente, en el fortalecimiento de su disciplina.

Mas (2012) indica que el profesorado universitario cumple tres funciones fundamentales: docencia, investigación y gestión, las cuales están estrechamente vinculadas al mejoramiento continuo por parte de cada docente, asimismo, comenta la ausencia de una formación inicial como docente para desarrollar las competencias necesarias en este campo, aunque se den procesos educativos dentro de la institución, los cuales, por lo general, son de participación voluntaria lo que no garantiza la adquisición de competencias pedagógicas.

El punto anterior es una de las principales razones que dio pie a la realización de esta investigación como insumo relevante en el establecimiento de procesos de

educación continua que favorezcan el fortalecimiento de las competencias del personal docente de la Escuela de Enfermería.

Percepción

El concepto de percepción ha sufrido cambios radicales en el transcurso de los años, ya que, inicialmente, se consideraba una interpretación cerebral de los estímulos del entorno, hasta lo que hoy se conoce como un proceso de análisis en el cual se organizan las experiencias que sirven como base para determinado comportamiento.

Oviedo (2004) indica que en los inicios del siglo XX, el movimiento Gestalt revolucionó la psicología definiendo la percepción como "...un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez concerniente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante" (p.90), esto evidencia un cambio de perspectiva que pasa de la parte biológica por considerar otro aspecto de la persona como lo es su capacidad de análisis de la realidad.

Por su parte, Vargas (1994) la define como:

...el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (p.48).

Esta última conceptualización hace especial referencia al aprendizaje, ya que, según la autora, el proceso cognitivo no se limita al conocimiento puro de un hecho, sino que, además, se logra una identificación de experiencias que sirven como base para darle un significado similar o diferente a nuevas vivencias.

Aguaded (1998), por su parte, explica que la percepción comprende dos aspectos importantes, inicialmente se da una serie de mensajes sensoriales que le dan a la persona herramientas para conocer su entorno, para luego poder reaccionar de diferente forma a los estímulos del medio, teniendo total libertad de elegir a qué situaciones desea o no responder.

Algunos autores mencionan que la percepción está relacionada estrechamente con la presencia de aprendizaje, lo cual se resume en un proceso complejo que comprende la escogencia, análisis y modificación de sensaciones que determinan cierto comportamiento.

Apoyando lo anterior, Aguaded (1998) indica que "La percepción es una experiencia personal y única. No es exactamente igual para dos personas. Un hecho puede percibirse en forma de experiencias pasadas, de motivación presente y de vivencias actuales" (p.30).

Dada esta conceptualización, puede afirmarse que la percepción es un criterio sumamente subjetivo, ya que parte de las particularidades personales, las cuales se basan en la experiencia derivada de las sensaciones experimentadas por diferentes situaciones del medio en el que cada persona se desarrolla.

En relación con el punto anterior Aguaded (1998) indica que: "En consecuencia, dos personas no pueden atribuir exactamente el mismo significado

a las cosas observadas, pero las experiencias comunes tienden a producir una significación participada, la cual hace posible la comunicación” (p.30).

De acuerdo con este enunciado y relacionándolo de forma directa con el aprendizaje debe recalcar que si existe una experiencia educativa que brinde el estímulo adecuado podrán propiciarse y fortalecerse los saberes individuales y, por lo tanto, el crecimiento y/o mejoramiento de la organización, surgiendo de este punto la importancia del establecimiento de un perfil específico para el personal docente universitario.

Perfil del personal docente universitario

El perfil profesional es definido por Ramos (2005), citado por Alfaro y otros (2011) como “...un conjunto de rasgos que expresan la identidad de un (a) profesional determinado (a), la cual incluye las características que debe reunir la persona y que pueden clasificarse, según diferentes criterios: académico, personal y social” (p.38).

En general, un perfil profesional da una expectativa de cómo debe ser la persona que va a desempeñarse en determinada labor, para el caso relativo a la docencia, no es solo que se caracterice por lo antes mencionado, también, “...requiere de nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presentan cada día” (Galvis, 2007, p. 49), esto considerando el mundo cambiante que se presenta a diario y las exigencias que se dan a cada profesional en su campo de trabajo, las cuales tienen como base el aprendizaje transmitido en las aulas universitarias.

Debe recalcar que la mayor parte del personal docente universitario no ha sido formado para desempeñarse como tal, así lo afirma Badiia-Saxe (2011), citada por Ruiz (2014) "...posiblemente ejercemos el oficio, sin conocerlo y muchos, incluso, sin vocación" (p.233), motivo por el cual es necesario establecer estrategias de trabajo que amplíen el perfil del personal docente y mejoren su desempeño a nivel laboral, personal y profesional, cumpliendo así con la formación de un estudiantado que se sienta un profesional satisfecho del proceso académico, ejerciendo a plenitud la profesión elegida.

Apuntando a lo anterior, Bain (2007) menciona lo siguiente:

...los profesores extraordinarios conocen su materia extremadamente bien... están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas... en resumen, pueden conseguir intelectualmente, física o emocionalmente lo que ellos esperan de sus estudiantes (p. 27).

Sumado a esto, Rodríguez (2003), citado por Agueda (2011, p. 19), indica que un buen profesor universitario debe reunir las siguientes competencias:

- Dominar tanto el conocimiento de su disciplina como la gestión de este.

- Innovar sobre su propia práctica docente, lo que implica reflexionar e investigar integrando el conocimiento disciplinar y el pedagógico como vía de mejora continua.
- Dominar las herramientas relacionadas con el currículo (diseño, planificación y gestión del mismo).
- Saber favorecer entre los alumnos un clima de motivación hacia un aprendizaje de calidad.
- Saber trabajar en colaboración con colegas y potenciar el aprendizaje colaborativo en los alumnos.
- Poseer las habilidades comunicativas y de relación que la función docente requiere.
- Estar comprometido con la dimensión ética de la profesión docente.

Como puede observarse estos autores apuntan al crecimiento del personal docente de forma integral, profesional e individual así como a la colaboración que ejercen con el estudiantado en el proceso formativo y a la transmisión de valores éticos y morales.

Fortaleciendo lo anterior, el Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica (2004) indica:

El profesorado de la educación superior, como uno de los pilares y gestor esencial de los procesos educativos, necesita poseer competencias fundamentales que le permitan convertirse en un verdadero agente de cambio social, facilitador de los procesos de aprendizaje y escutor de los conocimientos, habilidades y actitudes

del cuerpo de profesionales, técnicos, científicos, artistas, que liderarán los procesos de transformación de las naciones latinoamericanas (p. 27).

En cumplimiento con lo antes citado, la Universidad de Costa Rica, en su representación máxima como lo es el Consejo Universitario, a partir del 2004 estableció un perfil docente basado en competencias, el cual contempla además de las tres áreas del quehacer universitario (docencia, investigación y acción social) el área personal y ético institucional, aspectos de suma importancia necesarios para cumplir con la calidad en educación superior que la institución mantiene desde hace 75 años, esto porque en el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente de la Universidad de Costa Rica, no hay especificaciones estrictas sobre las cualidades que en el campo de la docencia deberían tenerse para formar parte del profesorado universitario.

A continuación se detalla el perfil establecido.

Tabla 2. Perfil de competencias genéricas para el profesorado de la Universidad de Costa Rica

Docencia	Investigación	Acción Social	Personal	Ético - institucional
Conocimiento experto en su disciplina	Capacidad para analizar y resolver problemas	Conocimiento de la realidad nacional e internacional	Ser flexible y adaptable a los cambios y las nuevas perspectivas e innovaciones en el conocimiento	Conocimiento y compromiso con la normativa institucional
Conocimiento de diversas perspectivas pedagógicas, metodologías	Capacidad para negociar y gestionar proyectos de investigación	Capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios	Ser emprendedor, dinámico y crítico	Compromiso con los principios y funciones de la Institución

Docencia	Investigación	Acción Social	Personal	Ético - institucional
y técnicas didácticas				
Capacidad para orientar el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo con necesidades de aprendizaje del estudiantado	Pensamiento crítico y reflexivo hacia sí mismo, los demás y el entorno	Capacidad para intercambiar conocimiento con las comunidades, personas y organizaciones	Ser tolerante y respetuoso de los derechos de las otras personas sin discriminación de ningún tipo	Fomentar los valores y principios éticos del humanismo
Capacidad para planificar y organizar eficazmente el proceso de la enseñanza aprendizaje	Capacidad para trabajo en equipos unidisciplinarios, interdisciplinarios y multidisciplinarios	Capacidad para gestionar y liderar proyectos	Ser empático y comprensivo con las otras personas y consigo mismo	Velar y promover el mejoramiento continuo de los procesos institucionales
Habilidad para comunicar en forma clara y precisa las ideas y reflexiones	Capacidad para planificar, organizar, dirigir y ejecutar procesos investigativos de naturaleza básica o aplicada	Capacidad para planificar, organizar y ejecutar programas dirigidos a comunidades, personas y organizaciones	Ser autónomo y disciplinado	Respetar los derechos de las demás personas
Capacidad para utilizar las diversas tecnologías de la comunicación e información	Capacidad de síntesis y sistematización de procesos	Capacidad para contribuir con el desarrollo y fomento de la cultura en la sociedad	Ser crítico y reflexivo consigo mismo, con los demás y el entorno	Aceptar la diversidad de la humanidad
Capacidad de trabajo en equipo con sus pares y el estudiantado	Habilidad para el uso de equipos, instrumentos y herramientas de alta tecnología	Capacidad para contribuir a mejorar el dialogo y la comprensión entre la ciencia,	Ser acucioso, perspicaz y perseverante	Capacidad para articular en la dinámica universitaria las

Docencia	Investigación	Acción Social	Personal	Ético - institucional
		las artes y la sociedad		actividades de docencia, investigación y acción social
Enseñar a aprender al estudiantado	Capacidad de comunicarse con expertos nacionales e internacionales, tanto en su disciplina como en otras	Habilidad para relacionar la experiencia adquirida en acción social con el proceso formativo del estudiantado	Ser solidario y respetuoso de los principios de la igualdad y equidad	
Evaluar y retroalimentar el proceso formativo del estudiantado	Capacidad para liderar equipos de trabajo		Comprometido con el aprendizaje continuo	
Capacidad para participar activamente en el diseño y mejoramiento del currículum	Capacidad para gestionar recursos y cooperación para la investigación		Ser creativo e innovador	
	Habilidad para comunicar los resultados de la investigación			
	Habilidad para relacionar la investigación con el proceso formativo del estudiantado			
	Capacidad para organizar el proceso investigativo para generar escuelas de pensamiento			

Fuente: Consejo Universitario. 2004. Política Académica Sesión N° 4932. Perfil de competencias para el profesorado de la Universidad de Costa Rica.

En esta investigación, se excluyen las competencias en las áreas de investigación y acción social, ya que no todo el personal docente de la institución cumple con estas tres características del quehacer universitario.

A partir de la creación de este perfil, la Universidad en sus diferentes Unidades ha impulsado distintos proyectos que trabajan por el mejoramiento del desempeño docente como lo son: Red Institucional de Formación y Evaluación Docente, Talleres de formación docente, Programa de Formación Continua para el profesorado universitario, Portafolio de vida docente, Programa radial "Lenguajes", Metics: Unidad de apoyo a la docencia mediada con tecnologías de la información y la comunicación, Cátedra U de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación, Congresos internacionales y talleres de profesionalización docente, Congreso Internacional para la Innovación en Docencia, entre otros, todos ellos con diferentes resultados, y según Ruiz (2014) "...con la falta de un marco institucional que permita darle un mayor soporte normativo para definir y concretar la identidad profesional del profesorado" (p. 245).

En todo momento debe tenerse presente la responsabilidad que se adquiere al formar parte de la comunidad docente universitaria, ya que en concordancia con lo anterior el rol no está supeditado a la trasmisión de la información, sino que va más allá de esto, lo más relevante es la influencia que se tiene en la profesionalización del estudiantado.

Según lo referido en este capítulo, se hace evidente de que la educación continua tiene como base la formación académica durante la profesionalización de

las personas, durante la cual se van adquiriendo competencias específicas de la disciplina y se van fortaleciendo aquellas que se relacionan con la personalidad.

Posterior a la incorporación laboral se hace necesaria la presencia de la educación continua que enriquezca las competencias ya adquiridas años atrás y que favorezca el crecimiento personal, profesional y organizacional.

Algunos autores citados mencionan que este objetivo se logra cuando la organización toma en cuenta sus necesidades y la opinión del personal participante, lo cual se ve influenciado por la percepción de este último, pues la predisposición ya sea positiva o negativa va a garantizar el resultado positivo o negativo de la capacitación brindada.

CAPÍTULO III
DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado se detallará la metodología utilizada para desarrollar la investigación, se presentará, a su vez, la población abarcada, las técnicas de recolección de datos y la estrategia para su análisis, así como los alcances y las limitaciones que se presentaron en el proceso investigativo.

Enfoque de investigación

Esta investigación titulada “Análisis de la pertinencia de los procesos de educación continua que se brindan al personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica: Propuesta para la creación de un programa de educación continua basado en competencias” se planteó en la modalidad de proyecto, que de acuerdo con el Reglamento de Trabajos Finales de Graduación de la Universidad de Costa Rica, se dirige: “...al diagnóstico de un problema, su análisis y la determinación de los medios válidos para resolverlo” (Consejo Universitario, 1980. p. 2).

Por la naturaleza de su planteamiento, este trabajo tiene un enfoque cualitativo, ya que según indican Hernández, Fernández & Baptista (2014) “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación, se fundamenta en un proceso inductivo, que va de lo particular a lo general” (p. 8).

Algunos aspectos que caracterizan este enfoque según (Vázquez, Ferrerira, Mogollón, Fernández, Delgado & Vargas (2011) son:

- Se reconoce la existencia de múltiples y diversas realidades en vez de una realidad única y objetiva. Por lo tanto, los conocimientos desarrollados serán

también múltiples, recogiendo la variedad de perspectivas de los diferentes actores sociales.

- El propósito de la investigación cualitativa es comprender la complejidad y significados de la experiencia humana.
- La investigación se desarrolla en un contexto natural, sin someterlos a distorsiones ni controles experimentales.

Según lo antes planteado, se indagó la percepción que tiene el personal docente de la Escuela de Enfermería sobre los procesos de educación continua que se les brinda en la Unidad Académica, expresando de forma abierta su posición ante el tema en cuestión.

Por medio del análisis de las diferentes opiniones obtenidas con la aplicación de los instrumentos de recolección se logró obtener un panorama de lo que representan los procesos de educación continua para el personal docente, rescatando así una de las principales características de la investigación cualitativa “comprender a las personas dentro de su contexto” (Vázquez, Ferrerira, Mogolió, Fernández, Delgado & Vargas, 2011, p. 33), esto último facilitando el acercamiento a la población en estudio y, por lo tanto, la aplicación del instrumento seleccionado.

Tipo de estudio

Este estudio es descriptivo, ya que según Polit & Hungler, (2000) “...su objetivo es observar, describir y documentar aspectos de una situación que ocurre de manera natural” (p. 190), lo que corresponde a, los procesos de educación continua recibidos por el personal docente, documentándose así la percepción que

tienen de ellos. De igual forma, Hernández *et al.* (2010) indican que "...se pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren" (p. 80), que para este caso relaciona el desarrollo de competencias genéricas, perfil sociodemográfico, perfil profesional y la percepción del personal docente sobre los procesos de capacitación.

El primer objetivo general planteado en esta investigación fue analizar la pertinencia de los procesos de educación continua que se brindan al personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica respecto a las competencias propuestas como necesarias para el desempeño idóneo en el campo laboral, por medio de la investigación descriptiva se logró "...caracterizar globalmente el evento de estudio e identificar sus cualidades específicas" (Hurtado, 2010, p. 413), que hace referencia además de lo antes planteado a la relación de los procesos de educación continua con las competencias genéricas docentes creadas por la institución.

Es importante mencionar que los procesos de educación continua en la Escuela de Enfermería, dirigidos al personal docente, se fundamentan en la Propuesta de Desarrollo Docente, planteada por la dirección de la Unidad Académica, que surge en el año 2013, a raíz del proceso de autoevaluación con fines de reacreditación, por lo tanto son actividades con las cuales la población en estudio ya se encuentra familiarizada, de acuerdo con esto, la investigación descriptiva está acorde con los objetivos planteados, ya que "...capta la presencia o ausencia de un evento en un contexto independiente de que el contexto sea amplio o reducido" (Hurtado, 2010, p. 413).

Diseño de la investigación descriptiva.

A continuación se presentan las fases propuestas por Hurtado (2010), para el desarrollo de la investigación descriptiva:

- Fase exploratoria: "...consiste en delimitar el tema y precisar el enunciado noiopráxico, es decir, qué se quiere investigar, acerca de cuál característica, en quiénes, en cuál contexto y cuándo" (Hurtado, 2010, p. 415).

Esta fase dio inicio con la elección del tema referente a competencias y educación continua, la selección de la población y el lugar en el cual se realizó el estudio, que para este caso fue el personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica. La síntesis de esta fase se encuentra en el título de la investigación "Análisis de la pertinencia de los procesos de educación continua que se brindan al personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica: Propuesta para la creación de un programa de educación continua basado en competencias".

- Fase descriptiva: "...comprende la descripción de las necesidades que originaron el estudio, y los objetivos por lograr con la investigación" (Hurtado, 2010, p. 415).

Para esta fase, se hizo la búsqueda de antecedentes relacionados con estudios sobre competencias docentes, la importancia de la educación continua como parte del crecimiento profesional y la percepción de esta en diferentes espacios laborales. Así mismo, se plantearon los objetivos que dan pie al desarrollo de la investigación.

- Fase analítica, comparativa y explicativa: “se requiere revisar las teorías y definiciones existentes con respecto al evento a describir, compararlas, valorarlas e integrarlas, o seleccionar aquellas que permitan identificar sinergias e indicios precisos para la caracterización del evento” (Hurtado, 2010, p. 417).

En esta parte se realizó la revisión documental, tal y como lo menciona la autora, la cual se detalla en el marco referencial con la finalidad de lograr la comprensión del tema en cuestión y darle soporte al análisis de los resultados obtenidos.

- Fase predictiva: en esta etapa se enlazaron todas las fases anteriores mediante la revisión bibliográfica y valoración de las estrategias por utilizar para la obtención y triangulación de los resultados. Lo anterior se fortalece con lo mencionado por Hurtado (2010):

La revisión de investigaciones anteriores le permite (al investigador) estimar las posibilidades reales de llevar a cabo la investigación, le proporciona ideas acerca de las técnicas por utilizar y los instrumentos existentes para la descripción de los eventos de estudio, y le permite prever las posibles dificultades y limitaciones de la investigación (p. 417).

- Fase proyectiva: para Hurtado (2010) esta fase “...abarca las especificaciones de diseño, técnicas para la recolección de datos, abordaje tipo de investigación... de modo tal que se pueda lograr la descripción del evento” (p.418).

Esta fase dio pie a la justificación y el tipo de abordaje de la investigación, la elección del diseño del estudio, la selección y construcción de los instrumentos de la recolección de información y la técnica para el análisis de los datos, así como a la categorización la cual se detalla más adelante.

- Fase interactiva: "...consiste en poner en marcha el diseño de la investigación y llevar a cabo los procedimientos. En esta fase, se aplican los instrumentos a las unidades de estudio, para recolectar la información necesaria para lograr la descripción" (Hurtado, 2010, p. 420).

En esta investigación se aplicó un cuestionario a 33 docentes de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica durante el mes de mayo del presente año (2015), también se aplicaron dos entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron grabadas para su análisis posterior. Para esto, cada persona leyó y firmó el consentimiento informado por medio del cual aceptó su participación en el estudio de forma voluntaria.

- Fase confirmatoria: "...en esta fase el investigador procesa la información obtenida durante la aplicación de los instrumentos" (Hurtado, 2010, p. 420). Se tabuló la información de los cuestionarios por entrevista personal de forma manual, para ello se asignó un número a cada cuestionario al azar del uno al 33 y se codificaron con las siglas CEP de manera que al citar CEP5, hace referencia al cuestionario por entrevista personal número cinco, en cuanto a las entrevistas se codificó como ES1, referido a entrevista semiestructurada uno. Se aplica esta codificación para proteger la identidad de las personas participantes y, además, facilitar el manejo de la información en el momento

de su tabulación. También se realizó la triangulación de toda la información recolectada para su posterior análisis, según las categorías establecidas.

- Fase evaluativa: "...en esta fase se precisan los alcances del proceso investigativo, a partir de lo ocurrido durante la recolección de datos. Integra inquietudes, consecuencias, aspectos no resueltos y posibles líneas de acción para investigaciones futuras. Involucra la presentación escrita del estudio y la divulgación oral de los resultados" (Hurtado, 2010, p. 421). Esta parte del estudio finiquita con la presentación de las conclusiones y recomendaciones obtenidas por medio del análisis de la información y la presentación ante el tribunal examinador de la investigación llevada a cabo.

Población

Se llevó a cabo en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica, que forma parte de la Facultad de Medicina desde el año 1977, a partir de un acuerdo generado por la Asamblea Colegiada Representativa de la Universidad de Costa Rica, la cual aprobó la incorporación de la Escuela de Enfermería a la Facultad y, a su vez, la división de esta en dos Escuelas, la de Enfermería y la de Medicina.

En el año 1985 la Escuela de Enfermería se traslada al Campus Universitario. En la actualidad, esta Unidad Académica destaca no solo por la calidad en la formación de profesionales en enfermería, sino también por la labor investigativa y en acción social que su personal desarrolla diariamente.

Para el año 2015, se contó con la reacreditación del plan de estudios por parte del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), lo cual ha favorecido además de la constante actualización del plan de estudios, la calidad en los profesionales graduados y también ha fortalecido el crecimiento académico y particular del personal que labora en la Unidad Académica.

Es importante destacar que como parte de los propósitos de la Escuela se menciona “Desarrollar la docencia en Enfermería por medio de la educación permanente y la integración docencia servicio” (Enfermería, 2014) aspecto que da pie para que se desarrollen actividades investigativas como el presente trabajo que contribuyen al aumento en la calidad del personal docente que labora en ella.

Para realizar la investigación se contó con el permiso de la Dirección de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica (Anexo 1).

Personas informantes

Se trabajó con la modalidad de censo para ello Polit y Hungler (2006) mencionan que “...abarca el total de la población” (p. 195), la cual fue de 26 personas con nombramiento en propiedad y 13 con nombramiento de tiempo completo interino en continuidad, para un total de 39 docentes. El total de personas entrevistadas fue de 35.

De igual forma, para la aplicación del cuestionario por entrevista personal se excluyeron dos docentes en propiedad, porque se consideró que el mejor aporte de su parte pudo obtenerse mediante la entrevista semiestructurada, para aprovechar

su experticia y amplio conocimiento de la materia, además de que son referentes en cuanto al abordaje que se le ha brindado al tema hasta la actualidad.

Instrumentos de recolección de la información

Revisión documental.

Se recolectó información sobre los procesos de educación continua, brindados desde el año 2013 a enero del 2015, y los aspectos que dieron pie para determinar la pertinencia de estos con respecto a la labor realizada por el personal docente, como se mencionó en apartados anteriores este periodo se eligió, porque inicia un nuevo Plan Estratégico de la dirección concordante con las necesidades evidenciadas en el proceso de autoevaluación relacionadas con el fortalecimiento de la educación continua en la Escuela de Enfermería.

Asimismo, se dio sustento teórico a los hallazgos por medio de una revisión en las bases de datos en las cuales se consultaron artículos científicos relacionados con la temática.

Cuestionario por entrevista personal.

Se aplicó esta técnica para determinar aspectos como la percepción que existe en el personal sobre los procesos de capacitación, la pertinencia de estos con su labor, entre otros (Anexo 2).

Se consideró importante utilizar esta técnica cara a cara para facilitar la recolección de la información, además de garantizar que "...se culmine exitosamente cada entrevista, evitando que decaiga la concentración e interés del

participante, además de orientar a este en el tránsito del instrumento” (Hernández *et al.*, 2010, p.239).

Es importante mencionar que este instrumento fue aplicado a la población participante en la Unidad Académica, manteniendo las consideraciones éticas pertinentes.

Asimismo, este medio de recolección de datos fue validado por medio de jueces para lo que Supo (2013) indica, “Convencionalmente se eligen jueces en un número de cinco y estos, en lo posible, deben ser multidisciplinarios, es decir, deben pertenecer a distintos campos del conocimiento para evitar percepciones sesgadas y opiniones subjetivas acerca del tema o concepto que estamos evaluando” (p. 23).

Estos jueces valoraron la pertinencia, suficiencia y claridad de los instrumentos. Los profesionales elegidos para esta parte se desempeñan como docentes de la Universidad de Costa Rica desde hace varios años, y pertenecen a las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Básicas e Ingenierías, por lo que el aporte brindado desde su experiencia fue de gran valor para el proceso.

Este paso, según Grinnell, Williams y Unrau (2009), citado por Hernández *et al.* (2010) “...se refiere a qué tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico” (p. 203), lo cual permitió realizar la interpretación de los datos obtenidos y establecer la relación entre las categorías establecidas para la investigación.

El cuestionario contó con una Escala de Likert, la cual según Malave (2007):

Es un tipo de instrumento de medición o de recolección de datos que se dispone en la investigación social para medir actitudes. Consiste en

un conjunto de items bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción (favorable o desfavorable, positiva o negativa) de los individuos (p. 2).

Para efectos de la investigación este tipo de instrumento se utilizó para medir la percepción del personal docente de la Escuela de Enfermería sobre sus competencias docentes, personales y ético – institucionales y su relación con los procesos de capacitación que han recibido en la Unidad Académica, en consecuencia con esto Malave (2007) indica que:

Es un tipo de escala que mide actitudes, es decir, que se emplea para medir el grado en que se da una actitud o disposición de los encuestados sujetos o individuos en los contextos sociales particulares. El objetivo es agrupar numéricamente los datos que se expresen en forma verbal, para poder luego operar con ellos, como si se tratara de datos cuantitativos para poder analizarlos correctamente (p. 4).

La Escala construida tuvo un total de 24 afirmaciones, 11 relacionadas con las competencias en docencia, nueve personales y cuatro ético – institucionales, todas ellas basándose en el Perfil de competencias genéricas para el ejercicio docente establecido por el Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica en el año 2004.

Entrevista semiestructurada.

Se aplicó este instrumento a las autoridades de Escuela de Enfermería que han tenido relación directa con la planeación, coordinación y ejecución de los

procesos de educación continua que se brindan al personal docente de la Unidad Académica (Anexo 3), ellas son la directora y la coordinadora de la Comisión de Docencia de la misma.

Estas entrevistas facilitaron la interpretación de la información recolectada por medio del cuestionario, ya que brindó datos que no son conocidos por el personal participante en las actividades educativas, las categorías abarcadas en este instrumento son: pertinencia y necesidades de capacitación.

Según Aravena, Kimelman, Micheli, Torreaiba & Zúñiga (2006) citando a Flick (2004), "Una meta de las entrevistas semiestructuradas es revelar el conocimiento existente de manera que pueda expresarse en forma de respuestas y, por lo tanto, hacerse accesible a la interpretación" (p.65), por lo cual esta técnica complementó la información recolectada con las dos anteriores.

Se realizó la grabación de la misma para evitar la pérdida de información, previo consentimiento de la persona entrevistada.

Consideraciones éticas

Esta investigación cumple con los siguientes principios éticos básicos, estipulados en el Reporte Belmont (National Institutes of Health, 2013) referido al "Informe Belmont Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación":

- Respeto por las personas
- Beneficencia
- No maleficencia

- Justicia

Para cumplir con lo antes mencionado se aplicó el consentimiento informado avalado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica (Anexo 4), en el cual se detallaron los objetivos de la investigación, riesgos y otra información importante para el personal docente que participó.

Según Kottow (2007) "El consentimiento debe ser totalmente voluntario, sin imposiciones ni desinformaciones" (p.97).

Una vez firmado el consentimiento informado se aplicó el cuestionario por entrevista personal y la entrevista semiestructurada, ambas se realizaron en el espacio laboral de cada docente, asegurando un espacio de confianza. Se recalca que únicamente las entrevistas semiestructuradas fueron grabadas.

Categorías de análisis

La categorización se realizó a partir de los objetivos planteados, Cisterna (2005) define este paso como "la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información" (p. 64), por lo tanto se establecieron las categorías, seguidamente se elaboró la definición conceptual a partir del marco referencial y finalmente la elaboración operacional que dio origen a los instrumentos de recolección de datos utilizados.

A continuación se presenta la tabla que contiene la categorización realizada.

Tabla 3. Categorías de análisis

Objetivo específico	Categoría	Definición conceptual	Definición operacional	Instrumento
<p>Determinar las competencias específicas necesarias para el ejercicio docente en la Universidad de Costa Rica.</p>	<p>Competencias genéricas</p>	<p>“...procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (Tobón, 2006, p.5)</p>	<p>Soy flexible y adaptable a los cambios y nuevas perspectivas e innovaciones en el conocimiento.</p> <p>Soy una persona emprendedora y dinámica.</p> <p>Soy tolerante y respetuoso de los derechos de las otras personas sin discriminación de ningún tipo.</p> <p>Soy una persona empática y comprensiva con las otras personas.</p> <p>Soy una persona empática y comprensiva conmigo misma.</p>	<p>Cuestionario por entrevista personal Ítem 11 y 12</p>

Objetivo específico	Categoría	Definición conceptual	Definición operacional	Instrumento
			<p>Soy una persona autónoma y disciplinada.</p> <p>Soy una persona crítica y reflexiva conmigo misma, con los demás y el entorno.</p> <p>Soy una persona acuciosa, perspicaz y perseverante.</p> <p>Soy una persona solidaria y respetuosa de los principios de igualdad y equidad.</p> <p>Tengo conocimiento y compromiso con la normativa institucional.</p> <p>Conozco los principios y funciones de la institución.</p> <p>Tengo compromiso con los principios y funciones de la institución.</p>	

Objetivo específico	Categoría	Definición conceptual	Definición operacional	Instrumento
			Fomento los valores y principios éticos del humanismo en la institución.	
Describir los procesos de educación continua de la Unidad Académica realizados en el periodo 2013 - 2015.	Procesos de educación continua	"Una continuidad del modelo escolar o académico, centrada en la actualización de conocimientos, generalmente de enfoque disciplinario, en ambientes áulicos y basada en técnicas de transmisión con fines de actualización" (Davini, 2002, p.5)	¿Cuál es el apoyo institucional para desarrollar los procesos de capacitación en la Unidad Académica? ¿Cuál es el papel de la Vicerrectoría de Docencia? ¿Los procesos de capacitación son solo iniciativa de la Unidad Académica?	Entrevista semiestructurada Ítem 7
Analizar la percepción del personal docente de la Escuela de Enfermería sobre los procesos de educación continua que	Caracterización del personal docente	"Es una fase descriptiva con fines de identificación... es una descripción u ordenamiento	Edad en años Sexo	Cuestionario por entrevista personal Ítems del 1 al 5

Objetivo específico	Categoría	Definición conceptual	Definición operacional	Instrumento
se imparten en la Unidad Académica.		conceptual, que se hace desde la perspectiva de la persona que la realiza" (Sánchez, 2010, p. 20)	<p>¿Cuánto tiempo tiene de trabajar como docente en la Escuela de Enfermería?</p> <p>¿Qué tipo de nombramiento tiene? En plaza o interinazgo con continuidad.</p> <p>Sírvase indicar si las labores que usted realiza en la Unidad Académica tienen relación con las siguientes características del quehacer universitario:</p> <p>Docencia Investigación Acción Social</p>	
	Percepción	"...el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento,	¿Ha existido alguna fortaleza en los procesos de capacitación que brinda la Unidad Académica?	Cuestionario por entrevista personal Ítem 6

Objetivo específico	Categoría	Definición conceptual	Definición operacional	Instrumento
		<p>interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización" (Vargas, 1994, p.48).</p>	<p>¿Ha existido alguna debilidad en los procesos de capacitación que brinda la Unidad Académica?</p> <p>¿Qué sugerencias brinda para los procesos de capacitación?</p> <p>¿Considera que todas o algunas de las competencias mencionadas en el cuadro anterior usted las desarrolló por medio de los procesos de capacitación recibidos en la Unidad Académica?</p> <p>¿Cuáles son los inconvenientes comunes que se dan durante los procesos de capacitación del personal docente?</p>	<p>Entrevista semiestructurada Ítem 4, 5 y 8</p>

Objetivo específico	Categoría	Definición conceptual	Definición operacional	Instrumento
			<p>¿Considera usted que la capacitación brindada en los últimos dos años concuerda con las necesidades institucionales, del personal docente y del contexto nacional?</p> <p>¿Qué temas propondría que se aborden en futuros procesos de capacitación?</p> <p>¿Cuál es la realidad del mercado que está llevando a que se hagan capacitaciones?</p>	

Estrategia de análisis

Una vez obtenida la información por medio de los instrumentos de recolección de datos se inicia su respectivo análisis, el cual busca inicialmente determinar las competencias específicas necesarias para el ejercicio docente en la Universidad de Costa Rica, para luego describir los procesos de educación continua de la Unidad Académica realizados en el periodo 2013 – 2015 y finalmente llegar al análisis de la percepción del personal docente de la Escuela de Enfermería sobre los procesos de educación continua que se imparten en ella.

Lo anterior es fortalecido por Hurtado (2010), pues indica que “El análisis requiere la aplicación de un conjunto de técnicas que le permitan al investigador obtener el conocimiento que estaba buscando, a partir del adecuado tratamiento de la información recogida” (p.325)

El proceso de análisis que se llevó a cabo se basa en las etapas propuestas por la misma autora (pp.329-360):

- Revisión y organización del material: se hizo una revisión detallada de cada cuestionario aplicado, como se mencionó en un apartado anterior se codificaron bajo las siglas CEP y ES (cuestionario por entrevista personal y entrevista semiestructurada) más el número de cada instrumento puesto al azar. Se realizó la transcripción de las entrevistas y se organizó la información documental de acuerdo con el orden de los objetivos específicos planteados.
- Categorización de la información: en esta fase se agrupó la información de acuerdo a las categorías de análisis propuestas anteriormente las cuales

están "...en función de los eventos en estudio" (Hurtado, 2010, p.331). y como se mencionó en el apartado anterior se derivan de los objetivos planteados.

- Codificación de la información: en relación con esto Hernández *et al.* (2010) indica que este paso "significa asignarles un valor numérico o símbolo que los represente. Es decir, a las categorías..." (p. 213). Por lo que, esta etapa fue facilitada gracias a la aplicación de la Escala de Likert, pues estableció claras diferencias en la determinación de las competencias genéricas establecidas en la Universidad de Costa Rica. Del mismo modo, se delimitaron los grupos de edad y los años de trabajo en la Escuela de Enfermería del personal docente, así como sus años de experiencia profesional.
- Tabulación, organización de los datos y triangulación: en esta fase se realizó el registro manual de toda la información recolectada en tablas lo que facilitó la interpretación y posterior análisis de la información. Asimismo se realizó la triangulación de la información, la cual según Vázquez y otros (2011) "...consiste en la comparación de múltiples puntos de vista, informantes, fuentes de información, métodos, técnicas, perspectivas teóricas" (p.119). Para ello, se utilizaron los datos obtenidos por medio de la revisión bibliográfica, el cuestionario por entrevista personal y la entrevista semiestructurada, como se muestra en la siguiente figura.

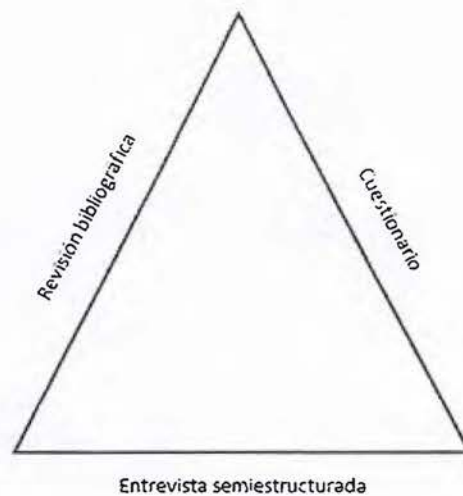


Figura 3. Triangulación de la información.

Fuente: Elaboración propia.

- Procesamiento de los datos o análisis: "...el paso correspondiente al procesamiento consiste precisamente en establecer las relaciones apropiadas para llegar a la interpretación que permite responder a la pregunta de investigación" (Hurtado, 2010, p.341). En este particular, se determinaron cuáles fueron las relaciones de correspondencia en la información recolectada, porque se identificaron aspectos en las entrevistas y los cuestionarios que son concordantes con la documentación utilizada, así mismo se establecieron relaciones de similitud o diferencia que hubo en las respuestas de los instrumentos aplicados, lo cual permitió la realización del proceso de análisis, y se presenta en el siguiente capítulo.
- Graficación de los resultados: se presentan varios gráficos circulares, ya que según Lerma (2007), citado por Hurtado (2010), "...recomienda utilizar este gráfico cuando se trabaja con pocas categorías" (p.350), debido a que la

población es reducida y las categorías establecidas precisas, se facilita la visualización de los resultados.

- Interpretación de los resultados: de la mano con el paso anterior en esta etapa se presentan los resultados con el significado obtenido, según los objetivos propuestos.
- Discusión de los resultados: en esta fase se tomaron todos los datos del análisis identificando diferentes aspectos de la percepción del personal docente hacia los procesos de educación continua y su relación con el desarrollo de competencias, con lo cual se elaboró una comparación y relación de los hallazgos que generaron al cumplimiento de los objetivos.

Alcances

- Esta investigación pudo enlazarse con algunos aspectos del compromiso de mejora de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica, la cual acaba de ser reacreditada por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SiNAES), por lo que se espera sea un buen insumo para futuras decisiones, en los procesos de capacitación se refiere.
- Pretende establecerse un programa de educación continua en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica, basado en el fortalecimiento de las competencias del personal docente, el cual cuente con una estructura coherente con las competencias genéricas establecidas en la institución y las estrategias de seguimiento adecuadas.
- Se espera que esta investigación sea un insumo para otras unidades que requieran formalizar su programa de educación continua.

Limitaciones

- La principal limitación encontrada radicó en el escaso tiempo que tiene el personal docente para la participación como población en estudio, ya que las obligaciones relacionadas con el quehacer universitario no permitieron la integración de algunas personas.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE DATOS

A continuación se muestran los resultados de la recolección de datos y de forma simultánea se realiza el análisis de estos, para facilitar su entendimiento se presentan, según los objetivos específicos y las categorías de análisis planteadas en esta investigación, el mismo contemplará la información más relevante obtenida por medio de los instrumentos de recolección de datos utilizados y la confrontación con el marco referencial expuesto.

Objetivo específico 1

Determinar las competencias específicas necesarias para el ejercicio docente en la Universidad de Costa Rica.

La Universidad de Costa Rica por ser una institución de alto prestigio académico en la Educación Superior, estableció desde el año 2004 una serie de competencias dirigidas al desempeño docente de calidad, como pueden observarse en la tabla 2.

Estas competencias detalladas en el Acta de la Sesión N° 4932 del Consejo Universitario, se dividen en cinco grandes grupos, tres relacionados con el quehacer universitario y dos relacionadas con aspectos actitudinales y de comportamiento, ellas son:

- **Docencia:** exige no solo un conocimiento amplio y detallado de la disciplina sino que, además, especifica aspectos relacionados con las buenas prácticas docentes, entre las cuales se detallan: perspectivas pedagógicas, metodologías, técnicas didácticas, proceso enseñanza – aprendizaje, habilidades comunicativas, uso de tecnologías de la información

y comunicación, evaluación de aprendizajes y trabajo en equipo. Para el desarrollo de estas competencias la institución ha hecho esfuerzos por capacitar al personal docente sobre los aspectos relacionados con el mejoramiento de su desempeño y su relación con los estudiantes. De igual manera, la Escuela de Enfermería, como se puede visualizar en la siguiente tabla.

Tabla 4. Temas de capacitación abordados en los años 2013 a 2015

Tema	Año
Plan de atención de Enfermería	2013
Elaboración de rúbricas [de evaluación de desempeño para estudiantes]	
Manejo pedagógico del contenido	
Capacitación de la pizarra interactiva	
Clima organizacional	
Conferencias de actualización en Salud Pública	2014
Conferencias de proceso de atención de enfermería a personas con discapacidad	
Actualización de normativas y lineamientos para los Trabajos Finales de Graduación	
Componentes epistemológicos del plan de estudios	
Actualización en simulación clínica	
Actualización en didáctica universitaria	
Actualización en evaluación	
Actualización en investigación	
Clima organizacional	
Aprendizajes en los diferentes módulos y curso de Gerencia	
Taller de construcción de material didáctico	
I Encuentro Académico de la Facultad de Medicina	2015
Conversatorio "Las implicaciones del uso de las taxonomías en la formación profesional"	
Taller "Implicaciones en la práctica del uso de diagnósticos de la NANDA, atención comunitaria y atención hospitalaria"	
Conferencia "Situación actual de las taxonomías y las líneas de investigación posibles"	

Fuente: Comisión de autoevaluación y acreditación de la Escuela de Enfermería, 2015.

- Investigación: esta área comprende competencias específicas que se relacionan con la gestión de los proyectos de investigación, también tienen que ver con la capacidad de trabajo en equipo, utilización de equipos de alta tecnología, habilidades comunicativas, liderazgo, manejo de recursos, divulgación, vinculación de estos con su labor docente y, además, la generación de escuelas del pensamiento. Estas competencias tienen una alta relevancia en la Institución, dado que la investigación es una de las funciones más importantes que se desarrollan. Además, existe una inversión importante de recursos para cada proyecto, por lo tanto es de esperarse que exista un alto nivel de exigencia en su cumplimiento y que las personas que la realizan realmente produzcan aparte del conocimiento estrategias que favorezcan la calidad de vida de la población, como hasta el momento se ha hecho. Debe rescatarse que este apartado cuenta con mayor detalle de competencias que los demás, lo que podría hablar de la trascendencia que tiene en la comunidad universitaria.

Este tema es uno de los que en la Escuela de Enfermería, a pesar de contar con un Programa de Investigación en Enfermería, el personal docente considera que debe fortalecerse, por lo que en un apartado posterior se tratará con detalle este aspecto.

- Acción social: detalla competencias como; conocimiento del contexto nacional o internacional, trabajo en equipo, intercambio de conocimientos, gestión de proyectos, contribución al desarrollo de la cultura, habilidades comunicativas y la vinculación de estos aspectos con la labor docente. La

Escuela de Enfermería cuenta, actualmente, con 156 cursos de extensión docente, seis trabajos comunales universitarios y una actividad cultural, por lo que puede visualizarse además de la amplia proyección hacia la población del país, el trabajo intenso que realiza el personal docente de la Unidad en esta área específica.

- Personal: este aspecto espera competencias relacionadas con: la capacidad de adaptación al medio, tolerancia, respeto, empatía, comprensión, disciplina, capacidad crítica y reflexiva, perseverancia, solidaridad, creatividad y con compromiso para el aprendizaje continuo.
- Ético – institucional: estas competencias están dirigidas hacia la identidad y el sentido de pertenencia del personal docente con la institución, por medio del conocimiento y compromiso con las normativas, principios, funciones, valores de la Universidad y, también, con la promoción del mejoramiento continuo de esta, el respeto y la articulación de los tres pilares del quehacer universitario (docencia, investigación y acción social).

Se valoró la percepción que tiene el personal docente de la Escuela de Enfermería de su propio desempeño por medio de las competencias relacionadas con la docencia, el área personal y ético – institucional, como se mencionó en el capítulo anterior se excluyeron investigación y acción social, dado que en indagaciones previas se evidenció que no todo el personal ejecuta acciones relacionadas con estos aspectos, como se visualiza en la siguiente figura.

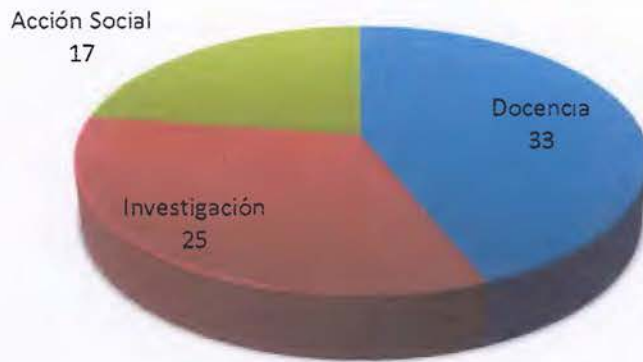


Figura 4. Distribución del personal de la Escuela de Enfermería según la ejecución de labores del quehacer docente, mayo 2015.

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas aplicadas al personal docente. Mayo, 2015.

Los datos mostrados en la figura 4 concuerdan con lo establecido en el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente, Artículo 52, inciso e, donde detalla textualmente:

Todo el profesorado de la Universidad de Costa Rica debe hacer docencia, ya sea teniendo al menos un curso bajo su responsabilidad o, bien, participando en cursos colegiados, de acuerdo con los lineamientos emitidos por la Vicerrectoría de Docencia en esta materia (Consejo, 2008, p.17).

En cumplimiento con lo antes expuesto, la totalidad del personal docente entrevistado se desempeña en esta área.

Varias de las personas entrevistadas mencionaron que en alguna oportunidad de su carrera docente han participado en las tres áreas. Sin embargo, en el momento actual se observa que solo 17 docentes participan en las tres áreas

sustantivas del quehacer universitario, según el Informe de autoevaluación de la carrera de Licenciatura de Enfermería, se indica que:

La carrera de Licenciatura de Enfermería... garantiza la participación del docente en actividades de docencia, investigación y acción social; el tiempo destinado a la investigación y acción social, se refleja en la asignación de la carga académica de cada docente; sin embargo, la elaboración de proyectos en las áreas sustantivas, depende de la motivación y apertura que tenga el docente para realizar estos proyectos (p. 100).

Es adecuado indicar que esta cantidad es sólo de participación en el momento de la realización de las entrevistas y no quiere decir que no tengan las competencias necesarias para desarrollarse en ellas, principalmente el personal con más de 20 años de laborar en la institución.

Las tres áreas de las competencias genéricas docentes establecidas para este estudio se analizaron por medio de una Escala de Lickert, la cual constó de cinco ítems, 1 equivalente a nunca, 2 rara vez, 3 algunas veces, 4 casi siempre y 5 siempre, como se puede notar el 1 y el 2 son las puntuaciones más bajas, el tres representa el punto medio de la escala y el 4 y 5 las más altas, considerando que la población fue de 33 personas, el puntaje mínimo de la escala es de 33, el medio de 99 puntos y el máximo de 165 puntos, ya que se multiplicó el total de las personas por los puntos de cada ítem, para poder realizar un análisis grupal sobre la percepción de sus competencias.

Con base en lo anterior y para efectos de análisis se construyó la siguiente escala.

Tabla 5. Escala de clasificación de puntaje total de la percepción del nivel competencial

Percepción competencial	Puntaje
Baja	33 – 66
Media	67 – 69
Alta	100 – 165

Durante la aplicación de este instrumento se realizó un registro de las opiniones y comentarios que se dieron al margen de las preguntas realizadas, lo cual se consideró como insumo en el desarrollo de la investigación.

Se excluyó la puntuación 1, dado que ninguna persona se enmarcó en ella para alguna competencia.

Tabla 6. Clasificación del nivel competencial del personal docente de la Escuela de Enfermería, según la Escala de Likert

Competencias	2 ¹	3	4	5	Total
Competencias docentes					
Conocimiento experto de la disciplina		12	72	55	139
Conocimiento de diversas perspectivas pedagógicas, metodológicas y técnicas didácticas		15	72	50	137
Capacidad de orientar el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo con las necesidades del estudiantado		6	72	65	143
Capacidad para planificar y organizar eficazmente el proceso de enseñanza aprendizaje		3	68	75	146
Habilidad para comunicar en forma clara y precisa las ideas y reflexiones		6	72	65	143
Capacidad para utilizar las diversas tecnologías de la comunicación e información	2	18	64	50	134
Capacidad de trabajo en equipo con pares	2	6	40	100	148

¹1: nunca 2: rara vez 3: algunas veces 4: casi siempre 5: siempre

Competencias	2¹	3	4	5	Total
Capacidad de trabajo en equipo con el estudiantado		3	44	105	152
Enseñar a aprender al estudiantado			72	75	147
Evaluar y retroalimentar el proceso formativo del estudiantado		6	52	90	148
Capacidad de participar activamente en el diseño y mejoramiento del currículum	2	18	52	65	137
Competencias personales					
Ser flexible y adaptable a los cambios y nuevas perspectivas e innovaciones en el conocimiento			44	110	154
Ser una persona emprendedora y dinámica			32	125	157
Ser tolerante y respetuoso de los derechos de las otras personas sin discriminación de ningún tipo			28	130	158
Ser una persona empática y comprensiva con las otras personas	3	32	115		150
Ser una persona empática y comprensiva conmigo misma	3	52	95		150
Ser una persona autónoma y disciplinada	12	32	105		149
Ser una persona crítica y reflexiva conmigo misma, con los demás y el entorno			48	105	153
Ser una persona acuciosa, perspicaz y perseverante	6	48	95		149
Ser una persona solidaria y respetuosa de los principios de igualdad y equidad			20	140	160
Competencias ético - institucionales					
Conocimiento y compromiso con la normativa institucional		15	32	100	147
Conocer los principios y funciones de la institución		9	44	95	148
Compromiso con los principios y funciones de la institución		6	28	120	154
Fomentar los valores y principios éticos del humanismo en la institución			16	145	161

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas aplicadas al personal docente. Mayo, 2015.

Se destacan como datos relevantes que el personal docente de la Escuela de Enfermería se evalúa, en general, con muy buen puntaje, a pesar de que no hay un desarrollo máximo competencial en ninguna de las tres áreas. Es importante resaltar que en el área en la cual se evalúan con menor puntaje es en la docencia

con un promedio de 143 puntos, seguida de la ético – institucional con 152 puntos y la personal con 153 puntos, lo cual evidencia, según la tabla 5, que su percepción competencial es alta.

Aunque los puntajes están bastante cerca del máximo (165), llama la atención que siendo una Unidad Académica que ha venido trabajando en el componente de habilidades docentes por medio de procesos de capacitación, el personal no considere que está a un nivel máximo en lo relativo a las competencias docentes. En términos teóricos se puede relacionar este hallazgo con lo mencionado por Badilla-Saxe (2011), citada por Ruiz (2014) que indica "...posiblemente ejercemos el oficio, sin conocerlo y muchos incluso, sin vocación" (p.233).

En este caso en particular se considera pertinente mencionar el siguiente comentario de una de las personas entrevistadas "Somos enfermeras no docentes" CEP2, asimismo es notorio indicar que se encontraron en la investigación varias acotaciones similares en los cuestionarios aplicados como el siguiente "mi carrera es en enfermería no docente" CEP13.

Estas observaciones de las personas entrevistadas no significan la falta de vocación en el personal docente de la Unidad Académica, si no que remite a que el ejercicio de la docencia en sus inicios no tiene base pedagógica más que la aprendida y transmitida en sus años de formación universitaria. Un criterio análogo al que se expone se puede fortalecer mediante el comentario de Ferrerira (2011) quien indica "El profesor universitario la mayoría de las veces aprende a enseñar en

la práctica, utilizando los referenciales aprendidos en su formación superior, y los graduados más antiguos aprovechan el aprendizaje del posgrado” (p. 74).

Lo anterior resalta la importancia del acompañamiento que se le debe dar al nuevo personal, ya que no cuenta con las bases pedagógicas necesarias para ejercer la docencia al inicio de su práctica y, de igual manera, se evidencia la necesidad del fortalecimiento de esas bases de manera constante.

Seguidamente se da pie al análisis del segundo objetivo de la investigación.

Objetivo específico 2

Describir los procesos de educación continua de la Unidad Académica realizados en el periodo 2013 - 2015.

En el apartado anterior se mencionó cuáles han sido los procesos de capacitación llevados a cabo en la Escuela de Enfermería durante los años 2013, 2014 y a inicios del 2015. A continuación se presentan clasificados, según el área a la que pertenecen.

Tabla 7. Clasificación de procesos de capacitación desarrollados en la Escuela de Enfermería según área de aplicabilidad, 2013 – 2015.

Área	Cantidad
Quehacer docente	7
Disciplinar	6
Investigación	4
Aspectos curriculares	2
Clima organizacional	2
Total	20

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas aplicadas al personal docente. Mayo, 2015.

Estas capacitaciones han surgido gracias a los procesos de acreditación y reacreditación por los que ha pasado la Unidad Académica, en donde se ha hecho manifiesta la necesidad de brindar herramientas al personal docente para que fortalezca sus competencias de forma integral, en concordancia con esto Davini (2002) acota que la educación continua es "...centrada en la actualización de conocimientos, generalmente de enfoque disciplinario, en ambientes áulicos y basada en técnicas de transmisión con fines de actualización" (p.5), lo cual, en este caso, específico sí se cumple, los procesos tienen una adecuada fundamentación para llevarse a cabo, más aún considerando que el personal docente en esta área debe estar altamente capacitado en distintos temas relacionados con el contexto y la demanda del mercado, pues siempre habrá una transferencia del conocimiento adquirido hacia el estudiantado.

A pesar de lo manifiesto en la tabla 7 donde los aspectos relacionados con el quehacer docente son los que más se han abarcado y sumándolo a los resultados del objetivo anterior, queda en evidencia de que los procesos de capacitación llevados a cabo hasta el momento, a pesar de que han abarcado diferentes aspectos relacionados con la docencia, no han sido suficientes para que todo el personal sienta que satisface las competencias genéricas establecidas por la institución en esta área.

Con respecto a esto, Mas (2012) afirma que:

...la función docente, muy reconocida en los discursos oficiales actuales, está poco considerada en los sistemas y procesos de promoción, acreditación y evaluación del profesorado universitario y,

tampoco, posee una formación inicial específica que facilite la adquisición de las competencias necesarias para desarrollarla. Ciertamente es que cada universidad (algunas de modo coordinado) desarrolla acciones y/o programas formativos orientados a la adquisición de unas competencias pedagógicas por parte del profesorado, aunque, generalmente, la participación en estas acciones o programas formativos no deja de ser un acto voluntario del propio colectivo docente (pp. 302–303).

Por otro lado, podría pensarse que, a pesar de que se han abierto espacios de trabajo relacionados con el fortalecimiento de las prácticas docentes, mostrándose con la mayor cantidad de procesos en el periodo analizado y que sea el área donde menor puntaje se adjudica al personal, el criterio individual esté más relacionado con la debilidad conceptual que podría tenerse, que, aunque se hayan brindado las herramientas necesarias para el ejercicio docente, haya temas que se asignan en el desarrollo de los cursos que no son fortaleza para algunas personas, lo que influye en su desempeño generando la autocrítica que se muestra.

Lo anterior se relaciona con los siguientes comentarios:

“Damos clases de un tema y no nos acordamos” CPE5

“La capacitación mejora los conocimientos de la disciplina” CPE6

“Algunas de las capacitaciones han aportado nuevo conocimiento y otras han reforzado el existente” CPE28

“Las capacitaciones son tardías, se asume que todos los docentes tienen una homogeneidad de aspectos básicos de la disciplina” CPE8

Basándose en estos comentarios, puede afirmarse que la experiencia laboral en la disciplina y en el ejercicio de la docencia influye en el manejo de diferentes aspectos básicos de la enfermería como se muestra a continuación.

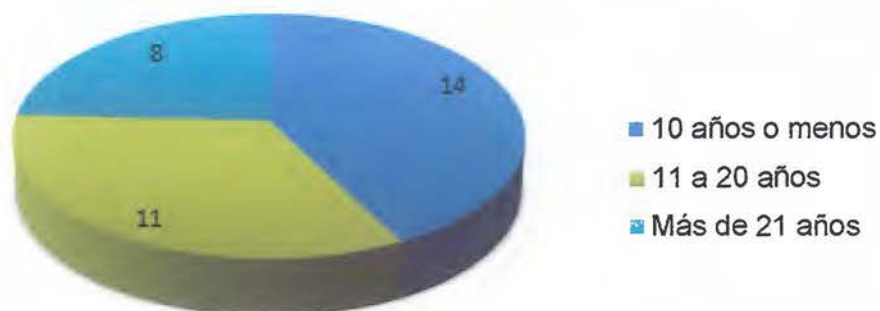


Figura 5. Distribución del personal de la Escuela de Enfermería según tiempo de laborar en la Unidad Académica. Mayo, 2015. Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas aplicadas al personal docente. Mayo, 2015.

Según la figura anterior, existe una notable disparidad en la experiencia docente, debido a que hay ocho personas que superan los 21 años de trabajo en la Unidad Académica, mientras que la mayoría (14 personas), tienen menos de diez años en esta función, lo que muestra un nivel de conocimiento y experiencia diferente, dado que los planes de estudios bajo los que cada grupo se formó tienen enfoques muy distintos, además la experiencia laboral en la disciplina es menor en el segundo grupo, sobre todo, lo que respecta al desempeño clínico.

En este punto también influye la edad en la que se encuentra la población entrevistada, ya que según la siguiente figura, hay 20 personas que tienen más de

40 años y 13 que tienen menos de esta edad. Lo que refleja una brecha generacional, como se muestra a continuación.

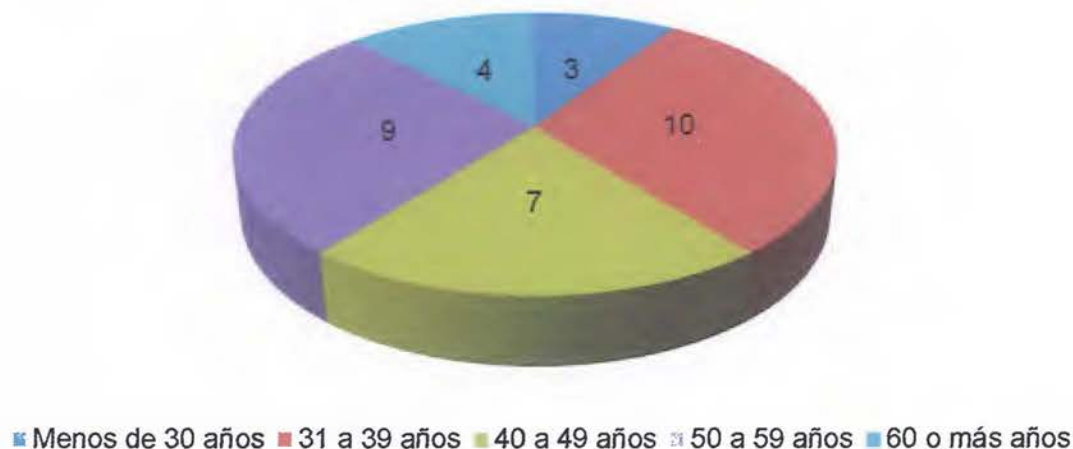


Figura 6. Distribución del personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica según grupo de edad, mayo, 2015. Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas aplicadas al personal docente. Mayo, 2015.

Estas diferencias en tiempo de laborar y en edad, hacen que se enmarque al grupo de menos edad como “los jóvenes” o “los nuevos”. En cuanto a esto, el informe de autoevaluación para la reacreditación de la carrera indica que “La directora actual de la Escuela de Enfermería, en estos cuatro años ha contratado a personal docente joven, de distintas generaciones, para lograr el reemplazo paulatino de docentes prontos a jubilarse” (p. 224).

Esta situación de cambio generacional y los procesos de educación continua se relaciona con la pregunta siete planteada en el cuestionario por entrevista personal, la cual generó comentarios como los siguientes:

“Da crecimiento a los docentes que se van incorporando” CEP27

“Para el personal joven mejora los procesos evaluativos...” CEP6

“No responden a ninguna necesidad (en mi caso)” CEP31

“Deberían dar más, principalmente al nuevo personal” CEP11

Lo anterior deja en evidencia de que la percepción hacia el nuevo personal es que es inexperto en la disciplina y la docencia, por lo tanto a juicio de algunas personas entrevistadas, hacia ellos o ellas es a quienes deben dirigirse los procesos de capacitación. Pero independientemente de la edad o del tiempo de laborar en la Escuela, la presencia en los procesos de educación continua es obligatoria.

Al respecto Mitnik, Coria, & García (2006) mencionan “La relevancia de comprender el proceso de aprendizaje que se produce durante la capacitación surge también de la contribución que esta puede realizar a la configuración progresiva de una organización que aprende...” (p.210); por lo tanto, se hace necesaria la presencia de todo el personal en las capacitaciones.

En el informe de autoevaluación para la reacreditación de la carrera se menciona:

Respecto a la opinión del personal docente, un 97,6% (n=43) está de acuerdo o muy de acuerdo en que existen estrategias institucionales para capacitarlos en temas de didáctica universitaria. Así mismo, un 79,1% (n=43) está de acuerdo o muy de acuerdo en que se les incentiva para actualizar conocimientos de la disciplina (p. 112).

Como puede observarse la opinión con respecto a los procesos relacionados con la docencia y la disciplina coinciden con los resultados de la tabla 7, que muestra una mayor capacitación en temas relacionados con el quehacer docente en

contradicción con los resultados de la tabla 6, donde se evalúan con bajo puntaje en las competencias docentes; Marenzi (2001) menciona que “La función de la capacitación no es que el trabajo se haga, es poner a las personas en condiciones de hacerlo” (p.35), razón por la cual podría esperarse que el nivel competencial docente sea mucho mayor.

Otro contenido que resalta es la investigación, situándose con menos actividades de capacitación; considerando que hay 25 docentes que se dedican también a esta área, cabría la posibilidad de que no se considere necesario fortalecer aspectos investigativos, cabe destacar que en la Unidad Académica, existe una considerable producción de investigación por medio de los trabajos finales de graduación que realizan los estudiantes (los cuales deben estar asesorados por docentes de la Escuela), y además, existe un Programa de Investigación en Enfermería que requiere personal docente trabajando de forma activa y con conocimiento actualizado en este campo.

En este Programa, al mes de mayo del año 2015, había 14 proyectos de investigación inscritos todos relacionados con el área disciplinar.

Dos temas más se evidencian en las capacitaciones recibidas, según la tabla 7, que son el clima organizacional y los aspectos curriculares, estos últimos de gran importancia dado el crecimiento que en los últimos años ha tenido la Escuela con la acreditación y reacreditación del plan de estudios, estas capacitaciones fueron desarrolladas durante varios días e implicó un análisis exhaustivo de parte del cuerpo docente sobre variaciones que debían realizarse, así como fortalezas y debilidades, todo esto en aras del mejoramiento de la carrera.

La capacitación en la Unidad Académica se considera un incentivo para poder desarrollar adecuadamente su labor, con referencia a esto el informe de autoevaluación para la reacreditación (2013) de la carrera menciona:

Respecto a la opinión del personal docente, un 79,1% (n=43) está de acuerdo o muy de acuerdo en que la institución les incentiva a actualizar sus conocimientos. Entre los beneficios que se le ofrecen a los docentes para realizar estas capacitaciones está el permiso con goce de salario, la asignación de viáticos que le otorga la institución y la posibilidad de implementar en la docencia su actualización profesional. Referente a la opinión de los docentes, un 74,5% (n=43) está de acuerdo o muy de acuerdo en que la institución les capacita para realizar su trabajo exitosamente (p. 114).

Resalta el hecho de que la mayor parte de la población entrevistada en ese momento reconoce los procesos de capacitación como medidas para mejorar su desempeño, lo cual coincide con la opinión derivada del cuestionario aplicado, según se muestra en la figura 7 donde, 31 personas de las entrevistadas opina que las actividades han promovido que su desempeño profesional sea de mayor calidad.

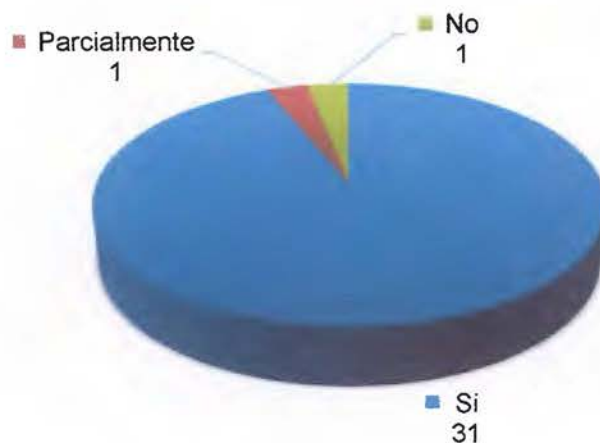


Figura 7. ¿Considera que las actividades de capacitación en las cuáles usted ha participado y que fueron organizadas por la Escuela de Enfermería han promovido que su desempeño profesional sea de mayor calidad? Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas aplicadas al personal docente. Mayo, 2015.

Al respecto, Marensi (2001) indica que "...la capacitación es un espacio institucional que, además de favorecer el aprendizaje como fenómeno individual, lo convierte en organizacional" (p.32), se observa una clara certeza que la capacitación sí influye de forma positiva en el fortalecimiento de las competencias y favorece un óptimo crecimiento organizacional.

Lo antes mencionado se refleja en los siguientes comentarios realizados por las personas entrevistadas, "Hay una satisfacción de las necesidades educativas para desarrollar la docencia de una mejor forma" CEP3, "Se habla en un mismo idioma, se enriquece el trabajo, mejora el trabajo en equipo dentro del módulo" CEP11.

Según los datos presentados queda en evidencia que la educación continua abre espacios de construcción del conocimiento y por tanto, del fortalecimiento de las competencias, las cuales son fundamentales para el aumento en la calidad del ejercicio docente.

A continuación se presenta el análisis del tercer objetivo.

Objetivo específico 3

Analizar la percepción del personal docente de la Escuela de Enfermería sobre los procesos de educación continua que se imparten en la Unidad Académica.

En este apartado se analizarán los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario por entrevista personal los cuales evidencian la percepción del personal docente.

En la figura anterior se observa que la mayor parte del personal entrevistado opina que los procesos de capacitación sí han colaborado en que su desempeño profesional sea de mayor calidad, esto concuerda con lo estipulado en el informe de autoevaluación (2013) que indica:

La directora de la Escuela de Enfermería ha puesto en marcha desde el 2011 la *Propuesta de desarrollo de formación del personal docente y administrativo a nivel nacional e internacional*, que tiene como propósito el mejoramiento y actualización en aspectos de la carrera y

la capacitación en estrategias didácticas y de evaluación constructivista, según el modelo pedagógico del plan de estudios (p. 111)

Esto muestra que el esfuerzo realizado en la Unidad Académica ha surtido un buen efecto.

Esta valoración es de suma importancia, Aguaded & Martínez (1998) indican que “La percepción es una experiencia personal y única. No es exactamente igual para dos personas. Un hecho puede percibirse en forma de experiencias pasadas, de motivación presente y de vivencias actuales” (p.43). De acá surge la importancia de las opiniones dadas, ya que 31 de ellas concuerdan en los beneficios resaltados.

Con respecto a lo mencionado, Landeros (2002) apunta que:

El conocimiento sobre lo que hacemos a diario en Enfermería se construye en la medida que damos importancia y nos detenemos a reflexionar acerca de ello en forma consciente. En ese momento hacemos un acto de comprensión y nos podemos apropiar de aquella experiencia que puede quedar olvidada. Al ser rescatada como experiencia consciente se la puede integrar a otras vivencias parecidas como un todo y crear nuevas ideas (p. 2).

Considerando lo anteriormente detallado, se evidencia que la apropiación de la información recibida en los procesos de capacitación es parte del ser de enfermería, competencia que se ve reforzada con la experiencia que se va adquiriendo.

Las personas han considerado que principalmente les ha brindado actualización, ha favorecido el crecimiento profesional, ha mejorado el desempeño docente, les ha dado herramientas didácticas y que ha beneficiado el mejoramiento continuo, aspectos que han influido en el fortalecimiento de las competencias docentes, con respecto a esto Mitnik, Coria, & García (2006) indican que:

La eficacia se logra si, como resultado de la capacitación, se transfieren al capacitando las competencias previstas por el capacitador. Es una condición necesaria de la calidad, pero no una condición suficiente, ya que no asegura ninguno de los elementos restantes: la transferencia de las competencias al ámbito laboral (p.209).

Observando los resultados, puede decirse con certeza de que los procesos de capacitación son eficaces y, además de eso, sí ha habido una transferencia importante al espacio laboral, ya que la mayoría de las personas entrevistadas manifiestan satisfacción con los procesos en los que han participado.

Por otro lado, la diferencia de opinión de dos personas fortalece el hecho de que la percepción es una característica meramente subjetiva y que está mediada por experiencias previas, por lo tanto no va a ser igual en toda la población.

También, se observa que hay seguridad sobre las fortalezas que tienen los procesos de educación continua llevados a cabo en la Unidad Académica. Camargo y otros (2004), en este sentido, apuntan que:

La formación permanente (o capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar

su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales a los que se inscribe y a las poblaciones que atiende (p. 81).

En este sentido, la capacitación ha aportado a quienes participaron en la investigación; crecimiento profesional, motivación, estrategias para desarrollar el trabajo en equipo y unificación de criterios, un aspecto altamente importante por el tipo de profesión base.

Lo antes expuesto es un detalle importante que se ha visto como preponderante para la articulación teórico – práctica, ya que la integración en este sentido es fundamental para el buen desempeño docente, con respecto a esto, Camargo y otros (2004), haciendo referencia a los procesos de capacitación, mencionan que:

Es así como dicha formación se presenta articulada al ejercicio mismo de la práctica pedagógica y a formas de entenderla e inscribirla en los contextos sociales donde se realiza. Y, en esta misma forma, se concibe al docente como un profesional capacitado (idóneo) para reconstruir el pensamiento pedagógico, a partir de la experiencia a que se enfrenta cotidianamente (p. 81).

La docencia en enfermería es particular en el sentido de que el desarrollo del plan de estudios se da por medio de módulos que integran teoría, práctica y materias especializadas, de acá surge la importancia que el personal docente logre participar en capacitaciones que le brinden las herramientas necesarias para poder

hacer las vinculaciones correspondientes en el campo clínico, aspecto que podría decirse si se cumple basándose en la opinión de las personas entrevistadas.

Por otro lado, se hacen evidente algunas debilidades relacionadas con el proceso y pocas con el contenido, en este caso, resaltan los trabajos en grupo que realizan algunos expositores como estrategia pedagógica, aspecto que no gusta a quienes participan; con respecto a esto, Mitnik, Coria, & García (2006) mencionan que "Es posible sostener, sobre la base de lo expuesto, que la forma en que los trabajadores enfrentan la resolución de problemas prácticos en los espacios laborales dependerá de un conjunto de variables que no necesariamente pueden formalizarse en las propuestas de capacitación" (p. 213).

Es evidente de que la dinámica organizacional influye en que esta estrategia no sea bien vista. El grupo de personas entrevistadas antes de ser docentes a nivel universitario, se desempeñaron como profesionales en enfermería, parte de las acciones que se desarrollan en el campo clínico es la propuesta y puesta en marcha de actividades educativas relacionadas con diferentes temas, dependiendo la población a la cual va dirigida, que pueden ser personas usuarias de los servicios de salud o personal a su cargo, relacionado con esto, Rochera (1996) menciona "El proceso de enfermería establece actualmente que la educación del enfermo y de su familia, en lo que concierne a los problemas y mantenimiento de la salud, es también una responsabilidad fundamental del profesional de enfermería" (p.1), por lo que al ser una función inherente a la disciplina en cualquier ámbito de trabajo puede deducirse que el personal docente es exigente en cuanto a la educación que se le brinda, máxime si a lo anterior se le va sumando la experiencia docente, por lo que

de este punto podría derivar la exigencia en la calidad de los procesos de educación continua en los que participan y la utilización de estrategias educativas novedosas que favorezca el desarrollo de la actividad y, con ello, el aprendizaje.

Por otro lado, la falta de seguimiento es otro aspecto que genera disconformidad en el personal. Con respecto a esto, Mitnik, Coria & García (2006) indican que “Existe evidencia de que señala que, pese a la entusiasta intención de los participantes a un curso para poner inmediatamente en práctica lo aprendido, al cabo de cierto tiempo los conocimientos, habilidades o actitudes adquiridos tienden a perderse por falta de uso y el incremento de productividad esperado no se materializa” (p. 222).

Este detalle se ve fortalecido por la información recabada en las entrevistas donde se acepta la debilidad en el seguimiento de los procesos de educación desarrollados, ya que, no se cuenta con estrategias que logren evidenciar el impacto de los mismos en el desempeño docente en un plazo definido.

Destaca también como una debilidad percibida por el personal docente entrevistado la obligatoriedad a participar para esto. González & Tarragó (2008) dicen que “Las personas que acuden obligadas muestran, en principio, poca receptividad. En este caso, el coordinador/facilitador deberá invertir muchas energías y tiempo hasta lograr la creación de un clima de confianza y una postura de receptividad entre los participantes” (p. 6). Este aspecto a nivel de coordinación se ha considerado una ventaja, ya que garantiza la participación de la mayor parte de la Unidad Académica, aunque esto no garantice ni la satisfacción, ni la disposición por aprender.

Podría pensarse que la participación voluntaria en los procesos de capacitación paliaría un poco la situación antes mencionada y que mejoraría la disposición hacia el aprendizaje, sin embargo dejaría de lado el crecimiento conjunto y lo más importante el intercambio de experiencias entre el personal.

Enlazado con el punto anterior, se menciona también que los procesos no responden a necesidades reales para este caso González & Tarragó (2008) resaltan la importancia de determinar las necesidades de la institución de esta forma, "Se han de determinar claramente cuáles son las necesidades de capacitación existentes en la organización y, al mismo tiempo, definir el tipo de capacitación idóneo: capacitación teórica, práctica, técnica, específica, psicológica, etcétera" (p.3), esto se relaciona de forma estrecha con la experiencia de la persona y también con el interés.

Se ha considerado que los procesos son generalizados, con respecto a este punto Aguaded (1998), indica que "En consecuencia, dos personas no pueden atribuir exactamente el mismo significado a las cosas observadas, pero las experiencias comunes tienden a producir una significación participada la cual hace posible la comunicación" (p.23), de acá la importancia de que se desarrollen estrategias para lograr la interacción en el personal desde sus vivencias identificando de forma conjunta los temas que deseen, de acuerdo con sus necesidades, actualización o capacitación.

Un detalle muy importante que destacó es que se identifica de forma generalizada que no se le da énfasis al aspecto clínico en la docencia, para esto debe tenerse presente que "...el cuidado de enfermería profesional, se distingue del

cuidado innato de los seres humanos, porque este trata de establecer un proceso intencional altruista de querer ayudar a los otros en sus procesos de salud y enfermedad, muerte y renacimiento, fundando y guiando este cuidado en conocimiento teórico" (Contreras, 2013, p.327). Esta reflexión indica que debe tenerse la teoría para poder brindar el cuidado enfermero, por supuesto, que ese fundamento teórico es dado, en su mayoría, durante la formación profesional, pero se refuerza en el campo de trabajo, a nivel docente es necesario de que se mantenga una constante actualización al respecto, dado que, allí es donde la mayor parte del personal realiza su trabajo con el estudiantado y es un espacio de alta responsabilidad.

Otros aspectos mencionados en este apartado son la duración de los procesos, la no certificación, la poca expertis de algunos expositores, la repetición de algunos temas y la ausencia de una estructura formal.

Este último punto se contradice con lo expresado en las entrevistas y en la revisión documental, ya que se evidencia una planeación y estructuración de los procesos que se ha basado en los informes de autoevaluación, aquí se rescata que las percepciones de las personas coordinadoras es diferente a la del personal beneficiario, que, para este caso, es el cuerpo docente, muy probablemente este aspecto esté estrechamente relacionado con la falta de seguimiento, la duración de los procesos, la experticia de quienes fungen como facilitadores y la obligatoriedad de participar, ya que todos estos puntos deben considerarse previo a la formulación de una capacitación.

Con respecto a las sugerencias para futuros procesos de capacitación destacan, principalmente, lo relacionado con la estructuración del proceso como son: aplicabilidad y pertinencia, dar seguimiento adecuado, determinar las necesidades actuales, estructurarlos debidamente, flexibilizar los horarios, mayor divulgación, mayor profundización, motivación y trabajar con personal docente, exclusivamente, además se mencionó la importancia de establecerlos bajo la evidencia científica, haciendo referencia a que todos los temas que se abarquen tengan un fundamento que haya sido analizado y discutido dentro de la comunidad científica tanto nacional como internacionalmente.

Es importante rescatar el interés del personal por mejorar los procesos y con ellos su propio desempeño, la solicitud de trabajar con evidencia científica habla del nivel de especialidad que exige la profesión y el mercado laboral, por lo tanto un proceso encaminado hacia este detalle fortalece al personal docente y, por lo tanto, se beneficia el estudiantado, González & Tarragó (2008) acotan que “Es imprescindible para que una persona se disponga a un evento de capacitación que esta posea una amplia información sobre cuál es la postura de la dirección con respecto al programa y la acción de cambio que se desea emprender” (p.7) este tipo de estructuración es evidente que se hace necesaria para favorecer un ambiente adecuado de aprendizaje.

En consecuencia Landeros (2002), apunta que “Trabajamos en situaciones, con personas y acontecimientos integrales y somos seres integrales en un dinamismo constante. Nuestro conocimiento, por tanto, debe comprender al máximo esa totalidad, al menos debe ser una aspiración ser lo más conscientes posibles

ante la realidad en la que participamos como profesionales” (p.6), esto evidencia el nivel de responsabilidad que como profesional en enfermería se tiene, y acá es donde radica la importancia de la constante actualización de conocimientos, máxime por ser una institución de educación superior de alto prestigio y, además, una carrera reacreditada, lo cual justifica el desarrollo de procesos basados en necesidades identificadas en consenso con el personal, así como situaciones emergentes.

Temas como docencia universitaria, enfermería basada en la evidencia, epistemología enfermera, ética, farmacología, fisiopatología, investigación, manejo de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), nuevas teorizantes, Proceso de Enfermería, publicación científica, relaciones laborales, salud mental, semiología, simulación clínica y taxonomías, destacan como necesidades en la población entrevistada, en función de actualización, ya que en su mayoría son conocimientos propios de la formación académica que todos han tenido, bajo planes de estudio diferentes, por la diferencia generacional, pero con la misma esencia.

Entre los temas que son parte de las nuevas tendencias pedagógicas figuran el uso de las TIC y la simulación clínica que aunque la Unidad Académica ha favorecido procesos de capacitación en este sentido, el personal no se da por satisfecho, al ser estrategias integradas al plan de estudios y que han generado muy buenos resultados en el aprendizaje del estudiantado, principalmente la última, ya que garantiza mayor seguridad del grupo al ejecutar su trabajo en el campo clínico y también para las personas beneficiarias del cuidado, pues se relaciona con personal entrenado en escenarios simulados profesionalmente.

Esto se interpreta como una adecuada apertura de la mayor parte del personal a utilizar otras estrategias que favorezcan el aprendizaje de los y las estudiantes, por ello es que lo mencionan.

De igual forma el resto de temas coinciden con lo mostrado en la siguiente tabla y la número 4, y aunque ya existe una necesidad expuesta y un compromiso de la Unidad Académica no hay nada concretado, de ahí la importancia del último capítulo de esta investigación.

Tabla 8. Aspectos relacionados con los procesos de capacitación incluidos en el Compromiso de Mejora 2010- 2014. Escuela de Enfermería, Universidad de Costa Rica

Componente	Criterio relacionado con la debilidad	Actividad	Fecha de cumplimiento
Correspondencia con el contexto	El plan de estudios debe responder al estado actual de avance o desarrollo de la disciplina –estado del arte– y a la realidad del contexto nacional e internacional, así como al mercado laboral.	Actualización del documento de diseño curricular del plan de estudios.	2016
Plan de estudios	La carrera debe contar con una descripción explícita de los referentes universales y las corrientes del pensamiento que fundamentan el plan de estudios.	Desarrollo de capacitaciones semestralmente.	2018
	La carrera debe contar con un perfil profesional de salida claramente establecido, congruente con el ejercicio de la profesión y con los contenidos	Actualización de las prácticas profesionales a partir de la información aportada por empleadores,	2016

Componente	Criterio relacionado con la debilidad	Actividad	Fecha de cumplimiento
	curriculares que constituyen su fundamento.	egresadas y autoridades de enfermería. 2. Construcción del perfil de salida.	
	Los criterios de evaluación de los aprendizajes deben estar explícitos en cada programa de curso.	Continuación de talleres de capacitación en elaboración de instrumentos y rúbricas para la evaluación de los aprendizajes anualmente.	2016
Personal Académico	La carrera debe garantizar que su personal académico puede participar en actividades de docencia, investigación y extensión social.		2015 a 2019
	Debe propiciarse la diversidad del personal académico en cuanto a género, edad y universidades en que se ha formado.		2015 a 2020
Infraestructura	La infraestructura que utiliza la carrera debe cumplir con las disposiciones de la normativa para la construcción o habilitación de edificios educativos, en particular debe cumplir con todo lo establecido en el Reglamento de Construcciones de la Ley 4240, del 15 de noviembre de 1968 y lo ordenado por la ley de igualdad de	Capacitaciones al personal docente y administrativo en acciones de mitigación del riesgo y prevención de desastres.	2015 a 2020

Componente	Criterio relacionado con la debilidad	Actividad	Fecha de cumplimiento
	oportunidades para las Personas con Discapacidad.		
Metodología de enseñanza y aprendizaje	Las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben ser congruentes con la naturaleza de la carrera y la asignatura, los objetivos propuestos, las características de los estudiantes, la información, los materiales y los equipos didácticos disponibles, con el tamaño de los grupos y con la más adecuada teoría de aprendizaje.	Cursos de didáctica en el I, II y III ciclos lectivos de cada año.	2016
Gestión de la carrera	La carrera debe contar con un plan estratégico que oriente su desarrollo y su funcionamiento, el cual debe contener como mínimo: los objetivos, las acciones, los indicadores de cumplimiento y un cronograma.	Actualización del plan estratégico organizando las acciones en corto, mediano y largo plazo.	2015 a 2020
	La dirección tiene la responsabilidad de informar al personal académico y a los estudiantes sobre los cambios en el plan de estudios, con anticipación a su puesta en vigencia.	Encuentros académicos, conversatorios, reuniones con los profesores de materias básicas impartidas durante el primer año de la carrera.	
Investigación	Existencia de políticas institucionales y de la carrera que incentiven el pensamiento	Capacitación a docentes en investigación	2015 a 2020

Componente	Criterio relacionado con la debilidad	Actividad	Fecha de cumplimiento
	científico riguroso y cuantitativa y guien todo lo cualitativa. relacionado con la realización y la utilización de investigaciones.		
	La carrera debe tener estrategias claramente establecidas, y desarrollar acciones para que el personal académico esté al día en su campo de conocimiento, por medio de la consulta y la utilización de investigación reciente.	<p>1. Incorporación en el Programa de Desarrollo Personal Docente y Administrativo la temáticas de capacitaciones por especialidad.</p> <p>2. Realización de un diagnóstico de necesidades de actualización por especialidad con los y las docentes de cada uno de los cursos y módulos.</p> <p>3. Coordinación con la Oficina de Asuntos Internacionales para contar con la visita de profesores invitados, mediante el Programa de Académicos Visitantes.</p> <p>4. Gestiones ante la Oficina de Asuntos Internacionales para que docentes de la EE realicen pasantías cortas en universidades extranjeras en temas de su especialidad.</p>	2015 a 2020

Componente	Criterio relacionado con la debilidad	Actividad	Fecha de cumplimiento
	La investigación que realiza la carrera debe ser congruente con su naturaleza.	1. Discusiones y sesiones de reflexión con el personal docente investigador sobre el cuidado como esencia de la disciplina 2. Capacitación al personal docente en el tema del cuidado, por medio de las teorizantes y modelos conceptuales de enfermería.	2015 a 2020
	El personal docente debe contar con una producción académica proveniente de su trabajo de investigación y extensión al interior de la carrera.	Curso de capacitación en: materiales didácticos, artículos científicos y metodologías de investigación.	2015 a 2020

Fuente: Comisión de autoevaluación y acreditación de la Escuela de Enfermería, 2015.

Seguidamente se aborda el análisis del objetivo específico 4.

Objetivo específico 4

Diseñar un programa de educación continua basado en competencias.

Según la tabla 8, expuesta en el objetivo anterior, hay un compromiso de mejora relacionado con la reacreditación de la carrera que amerita diferentes capacitaciones, y que se esperan desarrollar en los próximos cuatro años. Es importante considerar que dada la percepción que el personal docente tiene sobre

estos procesos, es necesario realizar algunos ajustes para que los mismos sean considerados en primer lugar, como crecimiento personal y en segundo lugar para crecimiento de la organización.

Hasta el momento no se cree que los procesos de capacitación sean inadecuados pues la opinión de las personas entrevistadas indica que existen debilidades pero con oportunidad de mejora y lo más importante es la disposición del cuerpo docente a participar en ellos; este detalle es indicador del compromiso que se tiene hacia la Unidad Académica en aras del mejoramiento continuo.

Apuntando a esto, Caciquinho & Rosangela (2006) mencionan que "El reto de la educación permanente, considerando su contexto, es estimular el desarrollo de la conciencia en los profesionales bajo su responsabilidad en los procesos permanentes de capacitación" (p.3), aspecto que sí se evidencia en los cuestionarios, porque a pesar de que se identifican debilidades no se le resta importancia a los procesos que brinda la Unidad.

Un aspecto importante es que las capacitaciones deben abordar los temas no solo de interés institucional sino que además los de interés personal, en los cuales quienes participen se sientan motivados e identificados con los temas por tratar. Al respecto, Marensi (2001) indica que "...los resultados de la capacitación se ven favorecidos u obstaculizados por un conjunto de condiciones institucionales. Toda institución, más allá del discurso oficial, da señales concretas sobre la importancia de la capacitación como instrumento de cambio, desarrollo y progreso por medio de esas "condiciones" (p.32).

La importancia de todo este tema radica en la responsabilidad que el personal docente de esta Unidad Académica tiene no solo laboral, sino que también académica y socialmente, al considerar que son formadores de profesionales en enfermería, una profesión especializada en el cuidado de las personas con solidez científica y que por obligación ética deben estar a la vanguardia de los cambios en el contexto para fortalecer sus competencias y favorecer las del estudiantado.

Con respecto a esto, Bain (2007) menciona que:

...los profesores extraordinarios conocen su materia extremadamente bien... están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas... en resumen, pueden conseguir intelectual, física o emocionalmente lo que ellos esperan de sus estudiantes (p. 27).

Basándose en la percepción de los/as participantes, se manifiesta la excelencia en el ejercicio de la docencia de la Unidad Académica. Sin embargo, esto no puede convertirse en una excusa para evadir los procesos de capacitación, al contrario, la integración en ellos debe ser mayor en aras del mantenimiento de la calidad de la carrera y la experiencia que la mayoría tiene en los niveles profesional y de docencia.

Sanz (2012) indica que a nivel de Educación Superior cuando se trabaja con el enfoque de competencias "...a) fomenta la transparencia en los programas académicos y enfatiza los resultados del aprendizaje; b) asume una educación centrada en el estudiante, en su capacidad de aprender y en su compromiso y responsabilidad; c) satisface las demandas de una sociedad en constante cambio y con nuevos retos formativos" (p. 20), considerando los resultados de la tabla 5 y los lineamientos establecidos en la tabla 2, se sugiere trabajar bajo este enfoque los futuros procesos de capacitación que se brinden al personal docente en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica, debido a que vincula de forma concreta en el hacer, saber y el ser de la disciplina

Con respecto al desarrollo de competencias en relación con los procesos de capacitación se presentan en la siguiente figura.

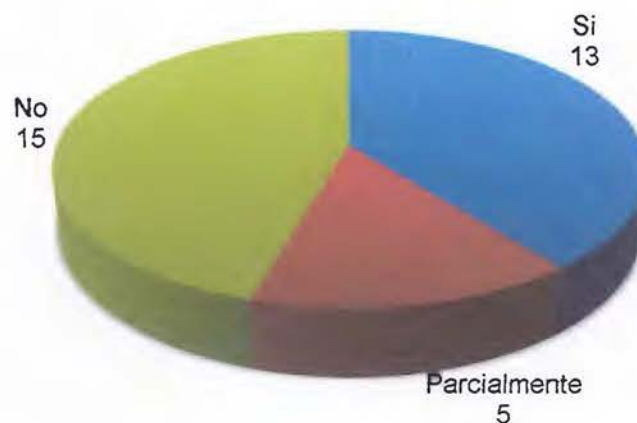


Figura 8. ¿Considera que todas o algunas de las competencias mencionadas en el cuadro anterior²usted las desarrolló por medio de los procesos de capacitación recibidos en la Unidad Académica? Fuente: Personal docente entrevistado (2015).

²Hace referencia a la Escala de Likert incluida en el Cuestionario por Entrevista Personal.

Según los resultados obtenidos en la figura 8, la mayor parte del personal opina que las competencias detalladas en la Escala de Likert no fueron desarrolladas mediante los procesos de capacitación, puesto que ya existía un aprendizaje previo a su inserción laboral en la institución, que desde cualquier punto de vista se considera una fortaleza importante para el desarrollo docente, pero no es un proceso que a pesar de tener un inicio tiene un fin, por lo tanto y en concordancia con el enfoque del plan de estudios del desarrollo humano, es que se propone un programa que fomente el desarrollo de competencias y además fortalezca las ya existentes, reiterando que el aprendizaje es el protagonista de todo el proceso y no acaba con el pasar del tiempo.

CAPÍTULO 5
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Después de haber analizado la percepción del personal docente de la Escuela de Enfermería, con respecto a los procesos de educación continua que se imparten en la Unidad Académica y su relación con el perfil de competencias genéricas docentes establecido por la institución, se presentan las siguientes conclusiones como resultado de la investigación realizada.

Objetivo específico 1.

- En la institución existen competencias genéricas para el ejercicio docente que son desconocidas por la mayoría del personal docente de la Escuela de Enfermería, estas competencias guían el desempeño en distintas áreas del quehacer académico.

Objetivo específico 2.

- Existe un plan de educación continua establecido en la Escuela de Enfermería, que surge del plan de trabajo propuesto por la dirección, el cual tiene su justificación en el "Informe de autoevaluación con fines de reacreditación oficial de la carrera de Licenciatura en Enfermería". Este plan se relaciona de forma directa con el fortalecimiento de las competencias genéricas docentes analizadas en la presente investigación.
- La Escuela de Enfermería tiene una cantidad importante de su personal docente, trabajando en las tres áreas sustantivas del quehacer universitario, en el área de investigación es donde se visualiza una integración mayor, que se relaciona de forma directa con la presencia del Programa de Investigación

en Enfermería, el cual se encarga de establecer los lineamientos para el cumplimiento del debido proceso en la inscripción de los proyectos ante las instancias correspondientes. El área que tiene menor participación docente es la acción social. Estas dos áreas no son obligatorias para el desarrollo de la labor docente, sin embargo sí se consideran importantes como acciones sustantivas a la labor educativa.

- Se resalta la importancia de que el ser profesional enfermería no garantiza que se tengan bases pedagógicas para ejercer la docencia, aunque la profesión tenga como parte de su labor la educación a personas, familias y comunidades beneficiarias de sus cuidados. Esta formación pedagógica se adquiere en el quehacer docente y se va fortaleciendo por medio de las actividades de educación continua en las cuales se participa, tanto las que ofrece la Unidad Académica como a nivel institucional.
- Se han desarrollado procesos de capacitación que, mayoritariamente abarcan temas relacionados con la docencia, los cuales buscan fortalecer las competencias docentes. También, se contemplan temas disciplinares que buscan la actualización del personal en diferentes áreas que se relacionan con la enfermería.
- Existe una brecha generacional que influye los procesos de educación continua, ya que al considerarse que el personal joven es quien requiere que se le promuevan y fortalezcan las competencias docentes, se desestima la necesidad de participar en las actividades por parte del personal con mayor tiempo laborado en la Unidad Académica.

Objetivo específico 3.

- No hay un plan de inducción al nuevo personal cuando se incorpora al área docente que le brinde competencias genéricas en esta área; las mismas las va adquiriendo en el día a día y durante su participación en los procesos de educación continua cuando se da la oportunidad, ya que estos no coinciden con el inicio del semestre momento en el que inician los nombramientos interinos.
- Los procesos de educación continua son considerados de suma importancia para el desarrollo profesional y personal de cada docente, pero a pesar del esfuerzo que se ha hecho para establecer un plan acorde con las necesidades no hay un programa establecido, ni la sistematización de las actividades llevadas a cabo en la cual se visualice la opinión de quienes participan y el impacto en el desarrollo docente y disciplinar y en el fortalecimiento de la carrera.
- La mayoría del personal docente de la Escuela de Enfermería ve como adecuadas las actividades que brinda la Unidad Académica, lo cual facilita la integración teórico – práctica en el desempeño docente.
- Se evidencia malestar de una parte de la población entrevistada por considerar los procesos de educación continua obligatorios y en tiempo de vacaciones, motivo que puede indisponer el aprendizaje en las actividades.
- Existe un interés del personal docente por participar en actividades educativas con un alto grado de calidad, haciendo referencia a temas de actualidad, profundización y experiencia de quien facilita el proceso, ya que

esto aumenta la motivación y el interés para participar y por ende la disposición para adquirir el conocimiento.

- Los procesos de educación continua propuestos en el compromiso de mejora son coherentes con el perfil de competencias genéricas establecido por la institución; sin embargo, ni el personal docente ni la Unidad Académica lo enmarca en él, lo cual se relaciona directamente con la priorización de las necesidades de la Escuela y el desconocimiento del perfil existente.
- Aunque existe una propuesta educativa dentro de la Unidad, pueden desarrollarse actividades que se consideren pertinentes, y que surgen de la iniciativa del personal docente, por lo que hay flexibilidad en el establecimiento de temas por desarrollar.

Recomendaciones

Escuela de Enfermería.

- Establecer un Programa de Educación Continua que contemple todos los aspectos de la Administración de la Educación No formal.
- Coordinar con las diferentes especialidades con que cuenta la Unidad Académica para organizar actividades educativas que favorezcan la actualización y homogeneización del conocimiento entre el personal docente.
- Divulgar las actividades educativas con diferentes estrategias de motivación que favorezcan la disposición a participar.
- Sistematizar las actividades que se realizan en la Unidad Académica, que sirva como referente para futuros procesos.
- Realizar una devolución posterior a la realización de las actividades en Asamblea de Escuela, en donde se evidencie la importancia de la participación en ellos.
- Favorecer espacios de discusión posterior a las actividades en los cuales se puedan analizar los temas tratados, esto como estrategia de seguimiento.
- Establecer un programa de inducción al nuevo personal docente que se incorpore a la Unidad Académica, con el cual se favorezca el acompañamiento.

Escuela de Administración Educativa.

- Favorecer la integración de otras disciplinas para el desarrollo de los Trabajos Finales de Graduación, ya que al tener diferentes perspectivas se enriquece el trabajo a desarrollar.
- Buscar estrategias de divulgación de la carrera de manera que se facilite el acceso a las instituciones para la realización de investigaciones.

Universidad de Costa Rica.

- Divulgar ampliamente el perfil de competencias genéricas a lo interno de la institución, de manera que orienten al personal docente en su quehacer.

CAPÍTULO VI
PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN BASADO EN
COMPETENCIAS

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS PARA EL
PERSONAL DOCENTE DE LA ESCUELA DE ENFERMERÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Elaborado por:
Kattia M. Medina Arias

Febrero, 2016

PRESENTACIÓN

El programa de educación continua está basado en la investigación “Análisis de la pertinencia de los procesos de educación continua que se brindan al personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica: Propuesta para la creación de un programa de educación continua basado en competencias” que tuvo como insumo el “Informe de autoevaluación con fines de reacreditación oficial de la carrera de Licenciatura en Enfermería” elaborado en el año 2013, y que fue fundamental para lograr la reacreditación en el año 2015. Este documento identifica algunas situaciones que deben mejorarse y que se relacionan directamente con el desempeño docente, también se basa en los resultados obtenidos del análisis de la percepción que tiene el personal de la Unidad Académica sobre los procesos en los cuales han participado.

Se identificaron las debilidades de las capacitaciones desarrolladas, así como sus fortalezas y oportunidades de mejora. Se considera, en general, lo valioso del profesional en enfermería y la responsabilidad que representa esta profesión a nivel académico y en el contexto nacional e internacional, más aún pensando en que esta institución es responsable de la formación de personas que tienen a cargo del cuidado integral de otras por lo que la seriedad del abordaje de diferentes temas es uno de los puntos importantes que se destaca en este documento.

Se espera que sirva de base para el reforzamiento de las competencias profesionales y docentes del personal, por medio de una estructura adecuada y basada en las necesidades identificadas, asimismo podrá favorecer espacios crítico

– reflexivos en torno a la labor docente que se lleva a cabo en la Unidad Académica mediante el intercambio de experiencias entre colegas y estudiantado.

Se toma como base el Perfil de competencias para el profesorado de la Universidad de Costa Rica, establecido por el Consejo Universitario en el año 2004, por lo que se encontrará dividido en las cinco áreas determinadas las cuales son: docencia, acción social, investigación, personal y ético – profesional, de igual forma los objetivos planteados se sustentan en estas áreas sustantivas del quehacer universitario. (Anexo 5)

Así mismo, se acoge la definición de competencias establecida por Tobón (2006) “...procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p.5), la cual identifica este programa propiamente con la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica.

Objetivos

Objetivo general.

Fortalecer las competencias genéricas del personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica.

Objetivos específicos.

- Fortalecer las competencias en el área docente.
- Fortalecer las competencias en investigación.
- Fortalecer las competencias en acción social.
- Fortalecer competencias personales.
- Fortalecer competencias relacionadas con la identidad institucional.

Descripción del programa

La estructura de este programa se presenta de la siguiente manera:

Área: se relaciona con el nivel competencial que se desea desarrollar o fortalecer.

Competencia: se especifica la (s) competencia (s) que se desea desarrollar o fortalecer, se reitera que serán tomadas textualmente del Perfil de competencias genéricas para el profesorado de la Universidad de Costa Rica, establecido por el Consejo Universitario en el año 2004.

Tema: hace referencia a la materia que desea tratarse. Este aspecto se basa en lo expresado por el personal docente de la Escuela de Enfermería en la investigación “Análisis de la pertinencia de los procesos de educación continua que se brindan al personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica: Propuesta para la creación de un programa de educación continua basado en competencias”.

Actividades: detalla los pasos a seguir para concretar, divulgar e implementar cada tema, así como entes colaboradores para el desarrollo de cada uno.

Gestión de seguimiento: establece estrategias de acompañamiento al personal docente, mediante las cuales la coordinación del programa pueda visualizar la implementación de los temas brindados en la práctica docente, sistematizar la experiencia educativa y realizar cambios que se consideren pertinentes para la mejora del proceso.

Es importante mencionar que en cada punto se proponen fechas de ejecución que dependerán de las capacidades de la Unidad Académica para implementar el programa.

Gestión de calidad

La calidad del programa de educación continua se valorará por medio de las siguientes estrategias:

- Evaluación de las acciones de educación continua referida a la opinión sobre la persona facilitadora y el tema desarrollado en general.
- La articulación de los procesos de educación continua con el fortalecimiento de competencias.
- La satisfacción de las necesidades educativas del personal docente.
- Encuesta de satisfacción relacionada con los procesos.
- Pertinencia de los procesos de educación continua con respecto al compromiso de mejora y futuros procesos de reacreditación.
- Sistematización de las evaluaciones de los cursos realizadas por el estudiantado.

Gestión del programa

Se propone que sea implementado por la Comisión de Docencia de la Escuela de Enfermería, debido a que es la instancia encargada de los procesos de educación continua y del seguimiento que se le da a todas las actividades que se llevan a cabo en la Escuela, pues son insumos relevantes para la autoevaluación.

Para que este programa sea sostenible lo recomendable es que se evalúe en general de manera anual teniendo como referencia la *Propuesta de desarrollo de formación del personal docente* existente en la Unidad Académica y que, al menos, al final de cada año se realice un diagnóstico de necesidades de modo individual o grupal de manera que surjan los temas de trabajo para el año siguiente.

Con respecto al nuevo personal se propone que el acompañamiento inicie desde el momento de la contratación para que se le den los insumos adecuados para el inicio del ejercicio docente.

Área: Desarrollo y fortalecimiento de competencias en el área de docencia
Competencia: Conocimiento experto de la disciplina de enfermería
Temas: <ul style="list-style-type: none"> • Epistemología enfermera. • El cuidado como esencia de la disciplina.
Actividades: <ul style="list-style-type: none"> • Coordinar con el personal docente especialista en el tema el desarrollo del mismo mediante al menos dos sesiones magistrales. • Definir las fechas, horario y lugar en conjunto con el personal facilitador. • Elección de los subtemas, materiales y estrategias por utilizar.
Fecha de implementación: inicio del primer semestre.
Gestión de seguimiento: mesa redonda desarrollada por el personal docente que asistió a la capacitación.
Evidencia del dominio disciplinar en el desarrollo de la práctica clínica.
Participación en conferencias.
Búsqueda de evidencia sobre nuevas tendencias epistemológicas relacionadas con el cuidado.
Aplicación de los fundamentos teóricos de la disciplina en la práctica docente.
Fecha: final del segundo semestre.

Área: Desarrollo y fortalecimiento de competencias en el área de docencia
Competencia: Conocimiento experto de la disciplina de enfermería
Temas: <ul style="list-style-type: none"> • Farmacología. • Fisiopatología. • Semiología.
Actividades de gestión: <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar personal docente de cada módulo para que realice un refuerzo conceptual de cada temática. • Coordinar con la Facultad de Farmacia la colaboración de docentes que faciliten la actualización del tema específico. • Definir las fechas, horario y lugar en conjunto con el personal facilitador. • Elección de los subtemas, materiales y estrategias por utilizar. • Esta actividad se realizará por módulo, dada la especificidad de cada uno.
Fecha de implementación: al inicio de cada semestre.
Gestión de seguimiento: solución de casos.
Dominio de la materia frente al grupo de estudiantes.
Identificación de las alteraciones en la salud de las personas.
Identificación de conductas inadecuadas de autocuidado.
Participación en actividades de promoción de la salud.
Fecha: bimensual.

Área: Desarrollo y fortalecimiento de competencias en el área de docencia
Competencia: Conocimiento experto de la disciplina de enfermería
Temas: <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de Enfermería. • Taxonomías. • Actualización de las prácticas profesionales a partir de la información aportada por empleadores, egresadas y autoridades de enfermería. • Teorizantes y modelos conceptuales de enfermería.
Actividades: <ul style="list-style-type: none"> • Selección del personal para la implementación de la actividad. • Definir las fechas, horario y lugar en conjunto con el personal facilitador. • Elección de los subtemas, materiales y estrategias por utilizar. • Desarrollo de un panel con personas expertas en el tema que faciliten el pensamiento crítico de quienes participen. Fecha de implementación: inicio del primer semestre. Gestión de seguimiento: jornadas de presentación de experiencias. Establecimiento de pautas de cuidado acordes con la realidad de las personas que atiende. Dominio de plataformas relacionadas con las taxonomías. Dominio de referentes teóricos para fundamentar el cuidado. Utilización de las taxonomías con el grupo de estudiantes. Fecha: final del segundo semestre.

Área: Desarrollo y fortalecimiento de competencias en el área de docencia
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de diversas perspectivas pedagógicas, metodologías y técnicas didácticas. • Capacidad para orientar el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo con las necesidades de aprendizaje del estudiantado. • Capacidad para planificar y organizar eficazmente el proceso de la enseñanza aprendizaje.
Tema: <ul style="list-style-type: none"> • Docencia universitaria. • Elaboración de instrumentos y rúbricas para la evaluación de los aprendizajes.
Actividades de gestión: <ul style="list-style-type: none"> • Selección del personal docente para la implementación de la actividad. • Coordinación con personal del Departamento de Docencia Universitaria para complementar las actividades por desarrollar. • Definir las fechas, horario y lugar en conjunto con el personal facilitador.

- Elección de los subtemas, materiales y estrategias por utilizar.
- Implementación de al menos dos talleres que abarquen los temas propuestos.

Fecha de implementación: inicio del primer semestre.

Gestión de seguimiento: registro de logros obtenidos.

Incorporación del constructivismo en el planeamiento didáctico y desarrollo de los temas.

Utilización de diferentes estrategias metodológicas en la clase.

Utilización de Tecnologías de la Información para el desarrollo de algunos temas.

Elaboración de evaluaciones acorde a la realidad académica y al contexto nacional.

Participación en actividades de actualización.

Fecha: final de cada semestre.

Área: Desarrollo y fortalecimiento de competencias en el área de docencia

Competencias:

- Conocimiento de diversas perspectivas pedagógicas, metodologías y técnicas didácticas.
- Capacidad para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades de aprendizaje del estudiantado.
- Capacidad para planificar y organizar eficazmente el proceso de la enseñanza aprendizaje.

Tema:

- Simulación clínica.

Actividades de gestión:

- Coordinación con personal del Centro de Simulación de la Unidad Académica para definir las actividades por desarrollar.
- Detallar las fechas, horario y lugar en conjunto con el personal facilitador.
- Elección de los escenarios por desarrollar.
- Implementación de al menos un taller en el cual se abarquen los aspectos básicos de la simulación clínica y una pasantía en el centro durante el cual se corra un escenarios.

Fecha de implementación: Inicio del primer semestre.

Gestión de seguimiento: registro de logros obtenidos.

Actualización de conocimientos en simulación clínica.

Participación activa en el desarrollo de escenarios.

Elaboración de rúbricas de evaluación de escenarios.

Adecuada manipulación de los modelos anatómicos.

Integración de algunos aspectos de la simulación en la práctica clínica.

Fecha: finalización de cada semestre.

Área: Desarrollo y fortalecimiento de competencias en el área de docencia
Competencia: Capacidad para utilizar las diversas tecnologías de la comunicación e información.
Tema: <ul style="list-style-type: none"> · Uso de las tecnologías de la información y la comunicación
Actividades de gestión: <ul style="list-style-type: none"> · Coordinación con personal de Mediación Virtual y el Núcleo para el Desarrollo Educativo en Salud de la Facultad de Medicina, como facilitadores del tema. · Definir las fechas, horario y lugar en conjunto con el personal facilitador. · Elección de los medios tecnológicos por utilizar. · Implementación de al menos un taller por semestre.
Fecha de implementación: inicio de cada semestre.
Gestión de seguimiento: portafolio virtual de las estrategias implementadas. Participación en capacitaciones fuera de la Unidad Académica. Innovación en las metodologías de enseñanza. Elaboración de plataformas virtuales para favorecer el intercambio académico con y entre el grupo de estudiantes. Utilización de redes sociales con fines académicos. Elaboración de material sobre la disciplina y la carrera.
Fecha: final de cada semestre.

Área: Desarrollo y fortalecimiento de competencias en el área de docencia
Competencia: Capacidad para participar activamente en el diseño y mejoramiento del currículum.
Tema: <ul style="list-style-type: none"> · Actualización del documento de diseño curricular del plan de estudios. · Construcción del perfil de salida del estudiantado que egresa de la carrera.
Actividades de gestión: <ul style="list-style-type: none"> · Coordinación con la Comisión de Docencia de la Unidad Académica y personal del Centro de Evaluación Académica. · Definir las fechas, horario y lugar en conjunto con el personal facilitador. · Elección de los subtemas, materiales y estrategias por utilizar. · Implementación de al menos dos talleres que abarquen los temas propuestos.
Fecha de implementación: inicio del primer semestre.
Gestión de seguimiento: retroalimentación grupal en Asamblea de Escuela. Participación activa en las Comisiones de la Unidad Académica. Compromiso con la mejora continua del plan de estudios. Conoce la realidad del mercado nacional.
Fecha: Según la necesidad de la Unidad Académica.

Área: Desarrollo y fortalecimiento de competencias en investigación
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> · Capacidad para organizar el proceso investigativo para generar escuelas de pensamiento. · Habilidad para relacionar la investigación con el proceso formativo del estudiantado.
Tema: <ul style="list-style-type: none"> · Investigación cuantitativa y cualitativa. · Enfermería basada en la evidencia.
Actividades de gestión: <ul style="list-style-type: none"> · Coordinación con personal del Programa de Investigación en Enfermería. · Definir las fechas, horario y lugar en conjunto con el personal facilitador. · Elección de los subtemas, materiales y estrategias por utilizar. · Implementación de al menos dos talleres que abarquen los temas propuestos e incluyan trabajo de campo. · Implementación del curso "Enfermería basada en la evidencia".
Fecha de implementación: inicio del segundo semestre. Gestión de seguimiento: jornadas de presentación de resultados. Participación en capacitaciones fuera de la Unidad Académica. Formulación y desarrollo de proyectos de investigación. Actualización de conocimientos en investigación. Motivación para la búsqueda de evidencia científica cen conjunto con el grupo de estudiantes para realizar el cuidado de las personas. Desarrollo de espacios de discusión con el grupo de estudiantes sobre diferentes formas de abordar una misma situación. Fecha: final del primer semestre.

Área: Desarrollo y fortalecimiento de competencias en investigación
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> · Capacidad para negociar y gestionar proyectos. · Capacidad para planificar, organizar, dirigir y ejecutar procesos investigativos de naturaleza básica o aplicada.
Temas: <ul style="list-style-type: none"> · Gestión de proyectos en la institución. · Divulgación de resultados de los proyectos de investigación a la comunidad docente y estudiantil.
Actividades de gestión: <ul style="list-style-type: none"> · Coordinación con la Comisión de Trabajos Finales de Graduación, el Programa de Investigación en Enfermería y la Vicerrectoría de Investigación. · Definir las fechas, horario y lugar en conjunto con el personal facilitador.

- Elección de los subtemas, materiales y estrategias por utilizar.
- Implementación de una conferencia por tema.

Fecha de implementación: inicio del segundo semestre.

Gestión de seguimiento: panel sobre experiencias aprendidas.

Publicación en diferentes medios de comunicación.

Participación activa en eventos tanto nacionales con internacionales.

Desarrollo de proyectos en conjunto con otras dependencias o instituciones fuera de la Universidad de Costa Rica.

Fecha: final del segundo semestre.

Área: Desarrollo y fortalecimiento de competencias en investigación

Competencia: Habilidad para comunicar los resultados de la investigación.

Tema:

- Publicación científica.
- Devolución a las instancias colaboradoras en las investigaciones.
- Estrategias para la presentación de resultados.

Actividades de gestión:

- Coordinación con la Comisión de Trabajos Finales de Graduación, el Programa de Investigación en Enfermería y la Vicerrectoría de Investigación.
- Definir las fechas, horario y lugar en conjunto con el personal facilitador.
- Elección de los subtemas, materiales y estrategias por utilizar.
- Implementación de un seminario que aborde los temas.

Fecha de implementación: final del primer semestre.

Gestión de seguimiento: realimentación entre pares.

Conocimiento de las normas de publicación científica.

Publicación de artículos.

Devolución de resultados.

Fecha: anual.

Área: Desarrollo y fortalecimiento de competencias en acción social

Competencias:

- Conocimiento de la realidad nacional e internacional.
- Capacidad para intercambiar conocimiento con las comunidades, personas y organizaciones.

Temas:

- Salud pública.
- Proyección social.

Actividades de gestión:

- Coordinación con el personal docente especialista en salud pública de la Unidad Académica, la Comisión Acción Social, y la Vicerrectoría de Acción social.

- Definir las fechas, horario y lugar en conjunto con el personal facilitador.
- Elección de los subtemas, materiales y estrategias por utilizar.
- Desarrollo de una mesa redonda en la cual se aborden los temas.

Fecha de implementación: inicio del primer semestre.

Gestión de seguimiento: elaboración y presentación de posters con las experiencias tenidas.

Incorporación de los Determinantes Sociales de la Salud en su práctica docente.

Dominio de los aspectos relacionados con los factores que ponen en riesgo la salud individual y de los colectivos.

Selección de intervenciones acorde a la realidad de las personas y el contexto.

Fecha: anual.

Área: Desarrollo y fortalecimiento de competencias a nivel personal

Competencia: Ser tolerante y respetuoso de los derechos de las otras personas sin discriminación de ningún tipo.

Temas:

- Enfoque de género.
- Derechos humanos.
- Educación universitaria inclusiva.

Actividades de gestión:

- Coordinación con el personal docente especialista en enfoque de género de la Unidad Académica y el Departamento de Docencia Universitaria.
- Definir las fechas, horario y lugar en conjunto con el personal facilitador.
- Elección de los subtemas, materiales y estrategias por utilizar.
- Desarrollo de un curso semipresencial en el cual se aborden los temas.

Fecha de implementación: inicio del primer semestre.

Gestión de seguimiento: reporte de experiencias.

Trato adecuado al grupo de estudiantes.

Utilización del lenguaje inclusivo.

Respeto por las preferencias políticas, religiosas y sexuales de su grupo de pares y del estudiantado.

Identificación de situaciones que pongan en riesgo la seguridad del grupo de estudiantes en el campo clínico.

Denuncia de incidentes que violenten de alguna manera al estudiantado.

Fecha: final del segundo semestre.

Área: Desarrollo y fortalecimiento de competencias a nivel personal
Competencia: Ser crítico y reflexivo consigo mismo, con los demás y el entorno.
Temas: <ul style="list-style-type: none"> · Salud mental. · Dinámicas organizacionales. · Entorno institucional, nacional y mundial. · Compromiso con el ejercicio profesional.
Actividades de gestión: <ul style="list-style-type: none"> · Coordinación con el personal docente especialista en Salud Mental de la Unidad Académica y el Colegio de Enfermeras de Costa Rica. · Definir las fechas, horario y lugar en conjunto con el personal facilitador. · Elección de los subtemas, materiales y estrategias por utilizar. · Desarrollo de al menos un taller y un panel sobre los temas.
Fecha de implementación: inicio del segundo semestre.
Gestión de seguimiento: mesa redonda presentada por las personas participantes en la actividad. Establecimiento de relaciones empáticas con el grupo de pares y estudiantado. Realización de intervenciones que fomenten la salud mental en las personas. Participación en actividades relacionadas con el mejoramiento del clima organizacional. Disposición para realizar trabajos en grupo. Conocimiento de la realidad académica de la educación superior nacional e internacional.
Fecha: final del segundo semestre.

Área: Desarrollo y fortalecimiento de competencias ético – institucionales
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> · Conocimiento y compromiso con la normativa institucional. · Compromiso con los principios y funciones de la Institución.
Temas: <ul style="list-style-type: none"> · Aspectos éticos y legales de la Universidad de Costa Rica.
Actividades de gestión: <ul style="list-style-type: none"> · Coordinación con el personal de la Vicerrectoría de Docencia y de Administración y la Jefatura Administrativa de la Unidad Académica. · Definir las fechas, horario y lugar en conjunto con el personal facilitador. · Elección de los subtemas, materiales y estrategias por utilizar. · Desarrollo de al menos dos conferencias sobre los temas.
Fecha de implementación: inicio del primer semestre.
Gestión de seguimiento: presentación de experiencias en Asamblea de Escuela. Conocimiento de los Reglamentos que norman el quehacer docente. Identificación con la normativa institucional.

Participación en actividades relacionadas con el quehacer universitario.
 Aplicación de la normativa institucional para la solución de conflictos.
 Favorecimiento del cuidado de los bienes institucionales.

Fecha: anual.

Área: Desarrollo y fortalecimiento de competencias ético – institucionales

Competencias:

- Conocimiento y compromiso con la normativa institucional.
- Compromiso con los principios y funciones de la Institución.

Temas:

- Gestión del Riesgo institucional.

Actividades de gestión:

- Coordinación con la Comisión de Gestión del Riesgo de la Unidad Académica y el Programa Institucional de Gestión del Riesgo.
- Definir las fechas, horario y lugar en conjunto con el personal facilitador.
- Elección de los subtemas, materiales y estrategias por utilizar.
- Desarrollo de al menos un taller con el tema.

Fecha de implementación: inicio del primer semestre.

Gestión de seguimiento: desarrollo de simulacros con diferentes niveles de complejidad.

Conocimiento de las fases de la gestión del riesgo.

Favorecimiento de un ambiente seguro.

Identificación de la normativa institucional en torno al tema.

Conocimiento del área de trabajo en cuanto a amenazas, vulnerabilidades, riesgo y seguridad.

Participación activa en la disminución de vulnerabilidades.

Fecha: bimensual.

Área: Desarrollo y fortalecimiento de competencias ético – institucionales

Competencia: Capacidad para articular en la dinámica universitaria las actividades de docencia, investigación y acción social.

Tema: Inducción al nuevo personal.

Actividades de gestión:

- Coordinación con las coordinadoras de módulo, jefatura administrativa, Comisión de Docencia y Dirección de la Unidad Académica.
- Definir las fechas, horario y lugar en conjunto con el personal facilitador.
- Elección de los subtemas, materiales y estrategias por utilizar.
- Desarrollo de charlas, estudios de caso y trabajo de campo en los cuales se traten aspectos referentes al módulo o curso en que se ubicará el nuevo personal docente.

Fecha de implementación: inicio de cada semestre.

Gestión de seguimiento: Entrevistas con la coordinación del módulo en las cuales se desarrolle un conversatorio sobre la práctica docente.

Acompañamiento en el campo clínico.

Portafolio de experiencias.

Participación en los procesos de educación continua.

Aplicación de metodologías de enseñanza innovadoras en el grupo de estudiantes.

Participación en las diferentes comisiones de la Escuela.

Análisis de la evaluación de desempeño.

Fecha: mensual.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN CONTINUA
EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES

Fecha: _____

Actividad: _____

Nombre de la persona facilitadora: _____

Instrucciones: marque con un círculo el número que represente mejor su respuesta a cada afirmación, según la siguiente escala:

totalmente en desacuerdo

en desacuerdo

neutral

de acuerdo

totalmente de acuerdo

NA: no aplica

Ítem	1	2	3	4	5	NA
Contenidos y estructura del curso						
El tema tratado es aplicable a su quehacer docente						
El tema tratado responde a su interés						
El desarrollo del tema se realizó desde los aspectos sencillos a los más complejos						
La dinámica desarrollada permitió el trabajo en grupos						
El material didáctico fue apropiado						
La distribución del tiempo fue adecuada para el logro de los objetivos						
Persona facilitadora						
Explicó los objetivos por lograr						
Utilizó un lenguaje y tono de voz apropiados						
Evidencia dominio del tema						
Despertó interés en el tema						
Favoreció un ambiente de confianza						
Favoreció la participación del grupo						
Utilizó información actualizada						
Organización						
La divulgación fue adecuada						
El material complementario se le proporcionó a tiempo						
El lugar estaba limpio, adecuadamente iluminado y ventilado						
Se respetaron las fechas y tiempos establecidos						

¿Considera que esta actividad fortaleció de sus competencias

Personales

Disciplinares

Docentes

¿Cómo se encuentra al terminar esta actividad usted se encuentra:

Satisfecho (a)

Insatisfecho (a)

Observaciones:

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agueda, A. (2011). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. España: Narcea.
- Aguaded, J. & Martínez, E. (1998). *Medios, recursos y tecnología didáctica para la formación profesional ocupacional*. España: Federación Andaluza de Centros de Estudios Privados.
- Aguirre, G. (1954). Teoría y práctica de la educación indígena. *Revista Mexicana de Sociología* , 225-234.
- Alfaro, M., Gamboa, A., Jiménez, S., Martín, J., Ramírez, A. & Vargas, M. (2011). *Perfil docente: fundamentos teóricos y metodológicos*. Costa Rica: EUNA.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. & Zúñiga, J. (2006). *Investigación aplicada I*. Chile: AFEFCE-Universidad ARCIS.
- Astúa, M., Barrantes, i., Gonzáiez, L. & Méndez, J. (2010). *Evaluación del desempeño de los gestores de la educación desde un enfoque por competencias (Tesis de grado)*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: PUV.
- Bozu, Z. & Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* , 87-97.

Caciquinho, C., & Rosangela, R. (2006). Educación permanente: una herramienta para pensar y actuar en el trabajo de enfermería. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 1-7.

Camargo, M., Vergara Arboleda, M., Calvo M., G., Londoño Camacho, S., Franco Arbeláez, M., Zapata Jaramillo, F. y otros. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores* , 79-112.

Chiodeili, N. & Do Prado , M. (2007). Educación continua en el trabajo: Nuevos desafíos para los profesionales de Enfermería. *Investigación y Educación en Enfermería* , 100-105.

Coiom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación* , 9-22.

Comisión de Autoevaluación y acreditación de la Escuela de Enfermería. (2013). *Informe de autoevaluación con fines de reacreditación oficial de la carrera de Licenciatura en Enfermería*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Consejo Universitario. (1980). *Reglamento de Trabajos Finales de Graduación*. Universidad de Costa Rica.

Consejo Universitario. (2004). *Perfil de competencias genéricas para el profesorado de la Universidad de Costa Rica*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Consejo Universitario. (2008). *Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Contreras, V. (2013). Evidencia del Arte en Enfermería. *Enfermería Global* , 326-331.

Davini, M. (2002). *Enfoques, problemas y perspectivas en la educación permanente de los recursos humanos de salud*. Washington: Comepa.

Escuela de Enfermería. (2012). *Análisis del plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Escuela de Enfermería. (2014). *Propuesta de desarrollo de formación del personal docente y administrativo a nivel nacional e internacionales en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Escuela de Enfermería. (21 de febrero del 2014). *Escuela de Enfermería Universidad de Costa Rica*. Recuperado el 25 de abril del 2015, de <http://enfermeria.ucr.ac.cr/index.php/escuela/propositos>

Ferreira, M. (2011). El papel de la institución en el escoger, acoger y acompañar al docente universitario. *Investigación y educación en enfermería*, 68-76.

Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 48-57.

González, M. & Tarragó, C. (2008). Capacitación para el cambio. *Acimed*, 1-10.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Venezuela: Ciea-Sypal.

Kottow, M. (2007). *Participación informada en clínica e investigación biomédica: Las múltiples facetas de la decisión y el consentimiento informado*. Bogotá: Unesco.

Landeros, E. (2002). Identificación de los patrones de conocimiento de un incidente crítico. *Horizonte de Enfermería*, 1-7.

López, E., Ortega, M., Albert, M. & Ortega, I. (2009). *El paradigma de la educación continua: Reto del siglo XXI*. Madrid: Narcea/UNED.

López, J. (2005). *Planificar la formación con calidad*. España: Epise.

Malave, N. (2007). Trabajo Modelo Para Enfoques De Investigación Acción Participativa Programas Nacionales De Formación. Escala Tipo Likert. Venezuela: Universidad Politécnica Experimental de Paria.

Marensi, I. (2001). Un nuevo enfoque pedagógico para la capacitación judicial en América Latina. *Sistemas Judiciales*, 25-41.

Margery, E. (2010). *Complejidad, transdisciplinariedad y competencias: cinco viñetas pedagógicas*. Costa Rica: Uruk Editores.

Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria* , 299-318.

Mejía, A. (1986). Educación continua. *Educación Médica en Salud* , 43-71.

Mena, A. (2010). *Competencias docentes para la enseñanza de la química. Algunos elementos para su evaluación (Tesis de posgrado)*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Mitnik, F., Coria, A. & García, C. (2006). Reconstruyendo las esperanzas: la calidad de la capacitación. En F. Mitnik, *Políticas y programas de capacitación para pequeñas empresas. Un análisis multidisciplinar desde la teoría y la experiencia* (pp. 207-226). Montevideo: Cinterfor/OIT.

Murillo, G. (2009). Evaluación del desempeño docente desde competencias genéricas en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación* , 1-25.

National Institutes of Health. (2003). National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. *The Belmont Report. Ethical Principles and Guidelines for the protection of human subjects of research*. Disponible en: <http://ohsr.od.nih.gov/guidelines/belmont.html>

Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en Psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales* , 89-96.

Pastor, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 525-544.

Polit, D. & Hungler, B. (2000). *Investigación Científica en Ciencias de la Salud*. México: McGraw-Hill.

Polit, D. & Hungler, B. (2006). *Investigación Científica en Ciencias de la Salud*. México: McGraw-Hill.

Porras, J. (2013). *Diseño del Modelo de Gestión Docente por Competencias para la Escuela de Administración Pública de la Universidad de Costa Rica (Tesis de Grado)*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Ramírez, A. & Garrido, J. (2011). Evaluación del impacto del esfuerzo formativo en la empleabilidad de los trabajadores en el contexto del modelo formativo tripartito español. *Revista Electrónica de Investigación y evaluación Educativa*, 2-29.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <http://dle.rae.es/?w=educar&m=form&o=h>

Rochera, A. (1996). La enfermera como educadora del paciente con transplante renal. En *Libro de Comunicaciones de XVII Congreso de la Sociedad Española e Enfermería Nefrológica*. Barcelona.

Ruiz, Á. (2001). *La Educación Superior en Costa Rica: Tendencias y retos en un nuevo escenario histórico*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Ruiz, R. (2014). Hacia la identidad profesional docente en la Universidad de Costa Rica. *Revista de Docencia Universitaria* , 231-248.

Salas, F. (2014). Pertinencia, equidad y calidad de la Educación Permanente en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Sánchez Upegüi, A., (2010). Introducción: ¿qué es caracterizar? Medellín, Fundación Universitaria Católica del Norte.

Sanjuán, Á. (2007). Enfermería en la sociedad: relación teoría/práctica. *Cultura de los Cuidados* , 33-39.

Sanz, M. (2012). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. España: Narcea.

Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento*. Perú: Biblioteca Nacional de Perú.

Tejada, J. & Fernández, E. (2007). *La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora de las organizaciones*. Obtenido de www.redalyc.org: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15590204.pdf>

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE Ediciones.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

Torres, C. & Pareja, J. (2007). *Educación no formal y diferenciada*. Madrid: CCS.

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades* , 47-53.

Vázquez, M., Ferrerira, M., Mogollón, A., Fernández, M., Delgado, M., & Vargas, I. (2011). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Colombia: O'Gráficas.

Venegas, A. (2012). *La gestión universitaria en la Educación Superior: aportes para un programa de educación continua (Tesis de Posgrado)*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

ANEXOS



10 de abril de 2015
EE-642-2015

Docente
M.Sc. Kattia Medina Arias
Escuela de Enfermería

Estimada estudiante:

En relación a la carta remitida a esta dirección con fecha del 08 de abril del año en curso, le comunico que estoy de acuerdo para que realice los procedimientos requeridos en la unidad académica y pueda concluir con su trabajo final de graduación y que pueda optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación No Formal.

Sin otro particular,

Atentamente,


M.Sc. Ligia Murillo Castro
Directora



KCA

C: Archivo





Anexo 2



Cuestionario para entrevista personal

El objetivo que tiene el presente cuestionario es Indagar sobre los procesos de capacitación que se brindan al personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica y cómo estos influyen en el desarrollo de sus competencias en el campo de trabajo, el mismo ha sido construido por la estudiante Kattia Medina Arias, quien cursa la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación No Formal, con la finalidad de recolectar datos para su trabajo final de graduación el cual se titula “Análisis de la pertinencia de los procesos de capacitación que se brindan al personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica: Propuesta para la creación de un programa de capacitación basado en competencias”.

Para llenarlo es necesario haber completado la fórmula de consentimiento informado, el cual le asegura que la información se tratará de forma confidencial. El mismo consta de 12 preguntas. Lea atentamente cada una de ellas, revise todas las opciones, y elija la alternativa que más le identifique. No debe aparecer su nombre. De antemano se le agradece su importante colaboración.

1. Edad: _____ años

Sírvase marcar con X la respuesta adecuada

2. Sexo: Hombre Mujer

3. ¿Cuánto tiempo tiene de trabajar como docente en la Escuela de Enfermería? _____

4. ¿Qué tipo de nombramiento tiene?

En plaza

Interinazgo en continuidad

5. Sírvase indicar si las labores que usted realiza en la Unidad Académica tienen relación con las siguientes características del quehacer universitario.

Labor	Sí	No
Docencia		
Investigación		
Acción Social		



6. ¿Considera que las actividades de capacitación en las cuáles usted ha participado y que fueron organizadas por la Escuela de Enfermería han promovido que su desempeño profesional sea de mayor calidad?

Si

No

Justifique su respuesta _____

7. ¿Ha existido alguna fortaleza en los procesos de capacitación que brinda la Unidad Académica?

Si

No

Justifique su respuesta _____

8. ¿Ha existido alguna debilidad en los procesos de capacitación que brinda la Unidad Académica?

Si

No

Justifique su respuesta _____

9. ¿Qué sugerencias brinda para los procesos de capacitación?

10. ¿Qué temas propondría que se aborden en futuros procesos de capacitación?



11. A continuación se detallan diferentes afirmaciones que se relacionan con el quehacer universitario. Por favor indique que tan de acuerdo y qué tan desacuerdo está con cada afirmación.

Yo considero que...	Nunca (1)	Rara vez (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
Tengo un conocimiento experto de la disciplina.					
Conozco diversas perspectivas pedagógicas, metodológicas y técnicas didácticas.					
Tengo capacidad de orientar el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a las necesidades del estudiantado.					
Tengo capacidad para planificar y organizar eficazmente el proceso de enseñanza aprendizaje.					
Tengo habilidad para comunicar de forma clara y precisa las ideas y reflexiones.					
Tengo capacidad para utilizar las diversas tecnologías de la comunicación e información.					
Tengo la capacidad de trabajo en equipo con pares.					
Tengo la capacidad de trabajo en equipo con el estudiantado.					
Puedo enseñar a aprender al estudiantado.					
Puedo evaluar y retroalimentar el proceso formativo del estudiantado.					
Tengo la capacidad de participar activamente en el diseño y mejoramiento del currículum.					
Soy flexible y adaptable a los cambios y nuevas perspectivas e innovaciones en el conocimiento.					
Soy una persona emprendedora y dinámica.					
Soy tolerante y respetuoso de los derechos de las otras personas sin discriminación de ningún tipo.					
Soy una persona empática y comprensiva con las otras personas.					
Soy una persona empática y comprensiva conmigo misma.					
Soy una persona autónoma y disciplinada.					
Soy una persona crítica y reflexiva conmigo misma, con los demás y el entorno.					



Yo considero que...	Nunca (1)	Rara vez (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
Soy una persona acuciosa, perspicaz y perseverante.					
Soy una persona solidaria y respetuosa de los principios de igualdad y equidad.					
Tengo conocimiento y compromiso con la normativa institucional.					
Conozco los principios y funciones de la institución.					
Tengo compromiso con los principios y funciones de la institución.					
Fomento los valores y principios éticos del humanismo en la institución.					

12. ¿Considera que todas o algunas de las competencias mencionadas en el cuadro anterior usted las desarrolló a través de los procesos de capacitación recibidos en la Unidad Académica?

Si

No

Justifique su respuesta _____

¡Gracias por su tiempo!



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Dirigida a autoridades de la Institución y que han tenido relación directa con la elaboración del perfil docente basado en competencias así como con los procesos de capacitación que se brindan al personal docente de la Escuela de Enfermería.

Objetivos:

- Analizar las competencias específicas necesarias para el ejercicio docente en la Universidad de Costa Rica.
- Identificar la percepción sobre los procesos de capacitación.
- Valorar los criterios de desempeño del personal a partir del perfil docente.

Fecha: _____

Cargo desempeñado: _____

- 1- ¿Existe la evaluación docente?
- 2- ¿Cuál es el proceso de evaluación del desempeño del personal docente? (Quién la hace, cada cuánto, se hace devolución a la persona evaluada, en qué se basa)
- 3- En cuáles aspectos se basa esta Unidad para brindar capacitación al personal docente?
- 4- ¿Cuáles son los inconvenientes comunes que se dan durante los procesos de capacitación del personal docente?
- 5- ¿Considera usted que la capacitación brindada en los últimos dos años concuerda con las necesidades institucionales, del personal docente y del contexto nacional?
- 6- ¿Considera que las capacitaciones que se facilitan en la Unidad Académica favorecen el mejoramiento de las competencias del personal docente?
- 7- ¿Cuál es el apoyo institucional para desarrollar los procesos de capacitación en la Unidad Académica?, ¿Cuál es el papel de la Vicerrectoría de Docencia? ¿Los procesos de capacitación son sólo iniciativa de la Unidad Académica?
- 8- ¿Cuál es la realidad del mercado que está llevando a que se hagan capacitaciones?
- 9- ¿Cuál es su opinión sobre la capacitación que se brinda en la Unidad Académica?

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
(Para ser sujeto de investigación)

Análisis de la pertinencia de los procesos de capacitación que se brindan al personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica

Nombre del investigador principal: Kattia Marcela Medina Arias

Dirigido al personal docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Costa Rica.

A. PROPÓSITO DEL ESTUDIO: Este estudio está siendo realizado por la estudiante de la Licenciatura en Administración de la Educación No Formal Kattia Marcela Medina Arias, de la Universidad de Costa Rica. Por medio de esta investigación se espera saber cuál es la percepción que tiene el personal docente sobre los procesos de capacitación que han recibido en la Unidad Académica.

El estudio tiene una duración aproximada de dos meses y su participación se limitará a un máximo de 20 minutos de un día específico únicamente.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?: Si acepta participar en este estudio llenará un cuestionario por entrevista en la cual se evidenciará la percepción sobre los procesos de capacitación que brinda la Unidad Académica.

C. RIESGOS: No existen algún tipo de riesgo físico, tampoco le será negado su acceso a los procesos educativos que se desarrollen en la institución por participar en este estudio.

D. BENEFICIOS: Como resultado de su participación en este estudio no obtendrá ningún beneficio directo, ni remuneración económica alguna; sin embargo es posible que la investigadora recolecte información que beneficiará al personal docente en el futuro, a partir de la experiencia vivida por cada una de las personas entrevistadas en esta investigación.

E. Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con la investigadora Kattia M. Medina Arias y ella haber contestado en forma satisfactoria cualquier duda que tenga. Si desea más información más adelante, puede obtenerla llamando a la investigadora al teléfono 8387-8436 a partir de las 10 a.m hasta las 5 p.m. Además puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al CONIS-Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud, teléfonos 2233-3594, cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la U.C.R. a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839.

F. Recibirá una copia de esta fórmula para su uso personal.

G. Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar, discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión le afecte en algún aspecto.

H. Su participación en este estudio es confidencial, no se revelará la identidad u otros datos personales aportados. Los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica, pero de una manera anónima.

I. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

Nombre, cédula y firma del sujeto

Fecha

Nombre, cédula y firma de la investigadora que solicita el consentimiento

Fecha

Perfil de competencias genéricas para el profesorado de la Universidad de Costa Rica

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
CONSEJO UNIVERSITARIO
ACTA DE LA SESIÓN N.º 4932

CELEBRADA EL MARTES 16 DE NOVIEMBRE DE 2004

APROBADA EN LA SESIÓN N.º 4942 DEL MARTES 14 DE DICIEMBRE DE 2004



TABLA DE CONTENIDO

ARTÍCULO	PÁGINA
1. <u>AGENDA</u> , Ampliación	2
2. <u>APROBACION DE ACTA</u> , Sesión 4924.....	2
3. <u>INFORMES DE RECTORIA</u>	3
4. <u>INFORMES DE DIRECCION</u> ,	3
5. <u>POLÍTICA ACADÉMICA</u> , Perfil de competencias para el profesorado de la Universidad de Costa Rica	16

lo que es la educación pública universitaria en este país.

Quiere dejar expresada su preocupación porque, en efecto, a CONARE hay que mirarlo en su justa dimensión, no puede extralimitarse en las funciones que tiene, pero tampoco pueden plantear que la Universidad de Costa Rica, en un período crítico como este, puede seguir adelante sol. Siente que cualquier esfuerzo por juntarse, por discutir en conjunto y por planear estrategias comunes, más bien es saludable.

ARTÍCULO 5

El Consejo Universitario continúa con el análisis del dictamen CPA-DIC-04-18, presentado por la Comisión de Política Académica en la sesión 4926, 4931 sobre "Perfil de competencias para el profesorado de la Universidad de Costa Rica".

EL DR. VÍCTOR M. SÁNCHEZ hace referencia a lo que habían acordado en el sentido de que en la sesión de hoy, después de la lectura del dictamen y de haber evacuado todas las observaciones y dudas, comenzaran con una sesión de trabajo.

Informa, en atención a una pregunta que le hicieron en aquel momento, de quiénes habían participado en esos talleres fueron lo siguientes: Dr. Henning Jensen, Dr. Gerardo Mora, Dr. José María Gutiérrez, Dr. Domingo Ramos, M.Sc. Roberto Salom, Sr. José Duarte, Dra. María Pérez. Todo está en actas. En otro participaron Dr. Felipe Aráuz, M.Sc. Sergio Reuben, Dr. Julio Mata, Jorge Gutiérrez, Dra. Dra. Yolanda Rojas, Dr. Manuel María Murillo, Dra. María Pérez. Hubo un representante también de posgrado y de grado y se recogió todo el pensamiento generado por esos académicos.

LA M.Sc. JOLLYANNA MALAVASI da inicio a la sesión de trabajo.

*****A las once horas y diez minutos, el Consejo Universitario entra a sesionar en la modalidad de sesión de trabajo.*****

****A las once horas y cuarenta minutos, se reanuda la sesión ordinaria del Consejo Universitario, con la presencia de los siguientes miembros: Dr. Víctor M. Sánchez, M.Sc. Margarita Meseguer, M.Sc. Alfonso Salazar, Licda. Marta Bustamante Sr. Alexander Franck, Srta. Jéssica Barquero, M.Sc. Óscar Mena, M.Sc. Wálter González, Dr. Manuel Zeledón, Dra. Montserrat Sagot, y M.Sc. Jollyanna Malavasi.*****

*****A las once horas y veintiocho minutos, ingresa a la sala el M.Sc. Óscar Mena*****

*****A las once horas y treinta minutos ingresa a la sala la Dra. Libia Herrero*****

LA M.Sc. JOLLYANNA MALAVASI somete a discusión el punto 4.2: Requisitos académicos exigibles al profesorado universitario. Agrega que trabajarán en sesión de trabajo cada vez que lo consideren necesario y le solicita al Dr. Víctor Sánchez para que haga una introducción de lo que ha pasado y poder rescatar a este respecto.

EL DR. VÍCTOR M. SÁNCHEZ se refiere a los grados académicos y da lectura al artículo 10 del Reglamento de Régimen Académico, el cual dice:

Para ser nombrado instructor se debe tener al menos el grado de licenciado o un grado o título equivalente a una especialidad de posgrado sobre el bachillerato universitario, debidamente reconocidos por la Universidad de Costa Rica.

En este momento, el requisito mínimo es licenciado, y el instructor ya entra al régimen académico. La Institución tiene otras posibilidades de nombramiento de personas sin ese grado, hasta en la condición de catedrático. Esta condición de catedrático solo la puede otorgar el Consejo Universitario, inclusive a una persona que ni siquiera tenga estudios universitarios como por ejemplo el caso de don Joaquín Gutiérrez Mangel, a quien el Consejo le otorgó esa categoría. Hay otras posibilidades establecidas cuando hay inopia comprobada, en cuyo caso se puede nombrar con otros grados inferiores al de licenciado y por eso hay bachilleres trabajando en la Institución en determinadas áreas. Cree que es un salto cualitativo y esencial para la Universidad el crecimiento en cuanto a grados académicos y exigencias para trabajar en ella. En este orden de cosas, este órgano oportunamente aprobó –y como se sabe se tuvo que desistir de él–, el postulante, cuyo proceso de desarrollo implicaba que al tener propiedad era haber adquirido el grado de maestría. Quizá sea un momento oportuno para reflexionar lo de la maestría con propiedad.

También en este contexto se ha recibido una nota de la Rectoría –por casualidad tuvo acceso a ella porque el texto no se entendía y le consultaron–, en la que solicita que se considere incluir la maestría como requisito. Lo que quiere señalar es que hay acciones internas de la Administración que les pide que consideren la maestría como requisito del profesorado de la Universidad de Costa Rica. En ese contexto desea que mediten al respecto.

Además, no puede dejarse que pase inadvertido el que un profesor universitario tenga que manejar al menos una segunda lengua, porque están en un contexto de universidad, no de colegio de secundaria. Y en ese sentido, su sugerencia en el punto siguiente sería indicar: comprender, hablar y escribir, al menos una lengua distinta a su

lengua materna. Esto va más allá de hablar; es decir, comprender y escribir.

Hay razón en cuanto a la observación que se hace respecto de la experiencia comprobada en centros de educación superior, lo cual sería para efectos de culminación, quiere decir llegar en la taxonomía al peldaño más alto. Si el peldaño más alto de la Universidad es catedrático, entonces podría ser una condición para escalar a ese peldaño. La clasificación del personal docente de esta Institución es diferente al de otras instancias. Catedrático para Costa Rica no tiene el mismo significado para universidades españolas, o francesas y alemanas, que son las que él conoce, el catedrático era el jefe de una cátedra, era único, y los otros eran profesores adjuntos, etc. Y se obtenía esa condición de catedrático mediante concurso entre muchos. Mientras que aquí la condición de catedrático se obtiene mediante un concurso a nivel personal, es un currículo, tantos artículos publicados, se solicita el estudio cuantitativo y luego se otorga la categoría. Quizás, además de ese estudio cuantitativo, como se señaló en el informe, aunque no se pone, la presentación de un una obra, de un trabajo, etc.. Ahí culmina para ser catedrático.

Su sugerencia es ver si es posible rescatar por lo menos lo último en esa etapa en que se llega a la condición de catedrático; es decir, que además tiene que haberse tenido una experiencia interuniversitaria más allá de la unidad en que se desempeña o institución en que trabaja.

EL M.Sc. ALFONSO SALAZAR tiene una propuesta más extrema; él eliminaría el punto 4.2. Están entrando en un punto demasiado detallista sobre algo que se las trae en esta Institución, el manejo del grado académico como requisito para formar parte de régimen académico. O lo tratan como se ha venido haciendo, que se impulse

mediante las mismas unidades académicas la contratación de personal docente con alto nivel y con estudios de posgrado, o simplemente establecen requisitos que para algunos serán muy fácil cumplir y para otros será imposible.

Él cree que cuando se habla del perfil de competencias y en realidad en este momento puede ser cobijado por un número importante de licenciados. Es decir, que cumplen esto o más de su labor académica. La Institución tiene en régimen académico, desde hace muchos años, profesores con muy buen nivel en este aspecto y si quieren que el docente adquiera esos elementos a nivel de posgrado, tiene que ir planteándolo en las nuevas generaciones. Pero si quieren que aspectos de este tipo sean considerados en la contratación de personal interino en la misma recontractación de personal pensionado, etc. entonces eso sobra. Su posición desde un principio es que no deben establecer este tipo de requisito a menos que generen una promoción del mismo.

Él estaba en principio de acuerdo con lo de requisitos académicos deseables del profesorado universitario. Pero eso significa quedarse cortos. Si plantean requisitos que deben de llegar a promoverse o alcanzarse, entonces ahí estarían cerca de lo que se anda buscando. Si lo dejan solamente en deseables, siente que lo único que están mencionando es que esto sería lo que podría buscarse en un futuro. Lo podría entender así. Pero siente que el punto 4.2 introduce mucho ruido en los perfiles genéricos que es lo que se ha discutido; es decir, cómo debe ser el profesor. Es una discusión muy delicada en la Universidad de Costa Rica con tantas unidades académicas que están perdiendo personal y que la forma de recuperarlo no es sencilla para muchas de ellas. Siente que establecer elementos que vayan a limitar más eso y no a promoverlo, no son muy convenientes. De manera que su recomendación es que se elimine.

LA DRA. MONTSERRAT SAGOT insiste en su posición de que debe plantearse como una aspiración y que además la Universidad debe desarrollar todos los mecanismos necesarios para que se cumpla en el corto y en el mediano plazo. Ella reconoce que esa no es la realidad de muchos profesores que ya están en régimen académico. Reconoce que no es la realidad tampoco de muchas profesoras y muchos profesores interinos. Pero si se quiere construir una Universidad de verdadera excelencia académica, si se quiere construir una universidad a la altura de las mejores del mundo, tendrían que esperar a que todas y todos los docentes tengan como mínimo el grado de maestría. Eso implica una política mucho más clara y dinámica en cuanto a facilitarle al profesorado becas y otras cosas, para que puedan realizar estudios de posgrado. No se los pueden demandar si la Institución no ha brindado las facilidades para hacerlo y esto deben tenerlo claro. No quisiera que lo eliminaran del todo, sino que pusieran que estos son los requisitos académicos que como aspiración general debería tener el profesorado universitario. No lo pueden perder de vista, es muy importante planearlo.

Sí le gustaría, dadas las diferencias de criterio en la administración, por ejemplo, el anterior Vicerrector de Docencia, Dr. Ramiro Barrantes, fue muy claro en su directriz de que no se iban a permitir concursos en los que no se estableciera como mínimo el grado de maestría. Ella sabe que algunas unidades académicas lo aceptaron como el caso de la Escuela de Antropología y Sociología. Sabe muy bien que en un concurso en la misma época que el de ellos, a principios de este año, la Escuela de Psicología pidió que no se necesitara la maestría porque ellos tenían muchos candidatos y candidatas buenos solamente con licenciaturas. Se sabe que están en un período de transición, pero quisiera escuchar a la Dra. Libia Herrero y les diga cuál es la posición de la Vicerrectoría de Docencia en este momento

y si ella conserva el mismo criterio del anterior Vicerrector de Docencia.

LA DRA. LIBIA HERRERO responde que, como académica, obviamente pediría doctorado, pero debe tenerse en cuenta la realidad de muchas escuelas. A ella le correspondió, por ejemplo, ser coordinadora del Área de la Salud cuando se discutió sobre el tema del profesor postulante. Fue algo muy interesante porque, como Decana de la Facultad, dijo que sí porque se trataba de acuerdo de Asamblea, pero como coordinadora de Área le correspondió decir que no, porque el Área de la Salud no estaba de acuerdo. En todo el cuerpo médico (quizá en este momento hay cinco o seis mil médicos), muy pocos tienen doctorado. Con maestría no cree que haya ni un solo médico, pues la mayoría tiene especialidades. Tampoco los odontólogos ni los farmacéuticos tienen esos títulos, pues se trata de profesiones liberales. Así, al plantear una exigencia de ese tipo, lo que ocurriría es que no vendrían a dar clases. Hay mucha gente especialista, con muchísimos años de experiencia, que viene a dar clases aquí y si comenzaran a exigir esto, no vendrían. Lo que le pasa a muchas de estas escuelas, por lo menos del Área de la Salud, es que entrenan a los profesores y luego estos se van para las universidades privadas. Microbiología no enfrenta ese problema porque no tiene competencia y es una carrera que está entregada totalmente a la investigación, lo que la hace muy diferente. En ella el 50 por ciento tiene doctorado y el resto maestría. Otra escuela que estuvo en contra del profesor postulante fue Ingeniería. A los ingenieros, por su disciplina y por otras razones, tampoco les interesa mucho hacer posgrados. Además, mucho tiene que ver con la oferta y la demanda. Ya saben que los ingenieros a veces ni siquiera terminan la tesis por ser tan buscados a nivel laboral. Los informáticos tienen el problema de no tener ni siquiera licenciatura; obviamente ahí sí habrá que exigirlo. Hay que tomar en cuenta esas diferencias.

La carta de la señora Rectora, que mencionó el Dr. Víctor M. Sánchez, la cual habla sobre la resolución del Dr. Dr. Ramiro Barrantes, señala:

(...)para que se modifique en el sentido de exigir al menos de manera optativa el grado de maestría o doctorado como requisito mínimo de los concursos para las plazas docentes.

Quizás es en este ánimo que la señora Rectora ha tomado en cuenta todas estas diferencias que existen en la Universidad de Costa Rica. Es algo difícil. Indica que está de acuerdo con la Dra. Montserrat Sagot en que deben plantearse como objetivos alcanzables, pero podría ser peligroso plantearlos como requisitos, pues se les iría mucha gente importante. Por ejemplo, el próximo jueves saldrá una resolución que permitirá comenzar a descongelar las plazas por año calendario, pues por muchos años se han congelado por ciclos, lo que ha sido genial para recuperar las finanzas de la Universidad de Costa Rica, pero pésimo para la formación de los nuevos cuadros. Respecto de cuáles son los requisitos, ello queda muy claro. Por ejemplo, para todos aquellos estudiantes nuevos o profesores recién graduados, será requisito estar matriculados en los programas de posgrado. Esta es una forma de empezar a ver cómo hacen para que exista ese interés entre las personas que quieran entregarse a la carrera académica. Siempre se mantendría la otra posibilidad del apoyo, el interciclo, para las personas especialistas, gente con muchísima experiencia. Es un tema difícil.

EL M.Sc. ÓSCAR MENA opina que si deja el punto 4.2 de lado, se perdería la integralidad de la propuesta. Ya es hora que empiecen a pensar en una universidad de punta, de calidad. No le preocupa que a partir de la promulgación de este Reglamento se varíe el artículo 10 del de Régimen Académico que dice que para ser nombrado instructor se debe tener al menos

el grado de licenciado o un grado o título equivalente a una especialidad de posgrado, sobre el bachiller universitario debidamente reconocida por la Universidad de Costa Rica, etc. Pero le parece que ya es hora de que comiencen a variar eso. A pesar de que existe una nota de la Oficina Jurídica que inclusive en este órgano se comentó, podrían pensar en algo parecido a lo que hizo la Vicerrectoría de Docencia que comenzó a poner la muletilla *preferiblemente*, pero con eso no resuelven el asunto. A partir de la promulgación de este perfil, siente que estarían resolviéndolo. Le parece que se resolvería con un transitorio en donde van a entrar a conocer todas esas particularidades o peculiaridades de cada escuela. El Dr. Claudio Soto les decía que en la Escuela de Física uno de los requisitos que pedían era la maestría y el doctorado. Como dice el dicho: *todo cambia, todo cambia*. El mundo está cambiando, y la Universidad de Costa Rica tiene que estar a tono con respecto a esos cambios. Es la misma situación que ocurrió con la educación. Su mamá no pasó de primer grado y sabe leer y escribir. Posiblemente, un niño ahora de primer grado difícilmente a los dos o tres meses va a aprender a escribir o a leer. Cree que este es un aspecto que deben poner a tono con respecto a la situación internacional que se está viviendo.

Le parece que si eliminan el punto 4.2, dejarían renca la otra parte propositiva. Lo ve a nivel integral y desde ese punto de vista, mediante un transitorio, podrían resolver el problema de aquellas escuelas que se pueden quedar sin sus profesores, y, por supuesto, cuando comienzan a generalizar, pues vienen los problemas. Aquí tuvieron una experiencia con los diplomados. Llegó el momento en que tuvieron que recapacitar porque no era aplicable la generalidad a los diplomados. De manera que es importante que mediten respecto de eso y él, particularmente, está de acuerdo en que el punto 4.2 se mantenga porque deben llegar a eso.

EL DR. MANUEL ZELEDÓN cree que hay consenso en el grupo en cuanto a que estos son temas importantes y no pueden soslayarse. Les solicita que piensen en que cada tema tiene su lugar y en que existe el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente. Este Reglamento es el lugar apropiado para establecer todos los requerimientos, requisitos, exigencias, etcétera para los procesos de contratación, de concurso, etcétera, que establece el régimen académico de la Institución.

Él se inclina más por la propuesta de don Alfonso Salazar, de eliminarlo, pero no con la idea de no tocar el tema, como si no se quisiera hablar de eso o que no fuera importante. No se trata de eso, sino que cuando venga el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente ahí van a estar estas y otras ideas incorporadas. Ese es el momento y lugar apropiado para examinar si están debidamente incorporadas, si reflejan la realidad universitaria, si van a crear o no requisitos insalvables para algunas unidades, si quedan de manera optativa como lo solicita la Rectora o si están exigiendo ciertos requisitos. Él les pediría valorar la posibilidad de eliminar el punto 4.2, pero con la idea de que lo traten en su momento. Espera que el Reglamento de Régimen Académico regrese al plenario en unos dos meses que fue lo que recientemente se planteó. Si esa posición no prosperara, se inclina por la otra que es modificar los términos en que está redactado el punto 4.2 y darle ese carácter de aspiración de la Universidad, pero no el carácter de exigencia.

Le extraña lo que dice el magíster Óscar Mena de que planteen un transitorio. El transitorio tendría sentido en el Reglamento. Y si para este perfil establecen un transitorio, estarían estableciéndolo para aplicarlo en el Reglamento de Régimen Académico. O sea, sería una estructura que no es correcta. El perfil es un conjunto de consideraciones que, como lo dice el acuerdo, deben orientar la emisión de

normativa, la elaboración de programas institucionales y la toma de decisiones. En ese sentido, está el perfil; para no tomar decisiones en el sentido de que esto debe ser así y se acabó. La decisión de que algo debe ser así o no, debe tomarse en esta materia de grados mínimos, idiomas y otros conceptos, ello lo analizarán cuando vean el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente.

En resumen, le parece que lo más conveniente en estos momentos es la propuesta de don Alfonso Salazar y si no hubiera mayoría, entonces solicita que cambien el texto para variar el sentido del punto 4.2.

LA M.Sc. JOLLYANNA MALAVASI recuerda la razón por la cual la Comisión de Política Académica que trabajó este dictamen, en el cual aparece la firma de la Dra. Libia Herrero, señaló los requisitos académicos y sobre todo el primero en el que se basa y pretende darle el nivel a todo el perfil. Después de escuchar las diferentes participaciones, hay razón en cuanto a que deben ir paso por paso. Entonces, por qué no indicar requisitos académicos meta. Esta es la meta de la Universidad; no pueden perder las indicaciones de este dictamen tan importante que, como lo indica el magíster Óscar Mena, siente que quedaría totalmente renco. Lo que se busca es el talento que se refleja en los cuadros de competencia –son los talentos de profesores y profesoras–, y luego que sea una persona que se comunique en varios idiomas y el grado académico. Solicita que en una u otra forma esto quede escrito en este dictamen.

LA DRA. LIBIA HERRERO explica que tiene una cita con los Rectores, la Rectora y el Ministro de Educación, por lo que debe retirarse en este momento. Se excusa también porque mañana no podrá asistir a la sesión, en vista de un compromiso adquirido previamente con la

Sede de San Ramón, donde se llevarán a cabo diversas actividades.

Respecto del dictamen en discusión, que ella firmó, está de acuerdo en introducir el cambio de que sea al menos una aspiración, pero debería quedarse.

****A las doce del día, se retira de sala de la Dra. Libia Herrero****

EL M.Sc. WÁLTER GONZÁLEZ piensa que esto debe incidir en la vida universitaria. Hace muchos años cuando doña Janina del Vecchio era Vicerrectora de Docencia, instauró un programa de deshorización porque muchas unidades nombraban por horas. Han pasado muchos años y todavía hay unidades –lo vieron cuando juramentaron al Director de la Escuela de Topografía–, que tienen sustancialmente horas. Lo dice porque habrá unidades que podrán cumplir ese requisito y otras que no. Desde ese punto de vista, esto jamás puede ser un requisito. Sí puede ser una aspiración y está totalmente de acuerdo con doña Jollyanna y con doña Montserrat. Es decir, el punto 4.2 debe permanecer por el trabajo de la Comisión que fue laborioso y hay que rescatarlo, pero habría que permearlo con la realidad institucional.

Otro aspecto que le preocupa y propondría un acuerdo adicional es que se le solicite a la administración que el profesorado de la Universidad de Costa Rica cuente con las facilidades para que los requisitos deseables sean acordes con los requerimientos de este perfil. Cree esto porque con base en previsión presupuestaria, ya es bueno que la administración comience a tomar acciones en donde le corresponde. Hay una serie de reglamentos que buscan incentivos, pero nadie dice cómo. Cuando lo hablaron la primera vez, Alexander muy atinadamente les llamó la atención sobre la incidencia presupuestaria que esto podría tener. Entonces, así como el nuevo convenio del

FEES permitió hacer un Fondo para cinco años plazo, perfectamente si esta es una aspiración, podrían, con base en ese principio de previsión presupuestaria, establecer un fondo y comenzar a darles esas facilidades a los profesores de esta casa de enseñanza superior para que puedan alcanzar lo que es deseable.

Está de acuerdo en que el punto debe permanecer porque, en su concepto, es medular, inclusive esa parte del trabajo de la Comisión, es medular. Si se quita, prácticamente estarían dejando letra muerta. Tienen que dejarlo, pero no que suene como poesía, sino comenzar a dejar, vía la administración, los instrumentos, las herramientas, el soporte económico, para que puedan los profesores y las profesoras de la Universidad de Costa Rica acercarse a lo que aquí estamos planteando como un perfil deseable.

EL DR. VÍCTOR M. SÁNCHEZ da lectura a las políticas 1.9, 1.10 y 2.4, las cuales dicen:

1.9 La calidad académica profesional y técnica, así como el mejoramiento de sus funcionarios y funcionarias, constituirán la base que permitirá el ingreso del personal idóneo y promisorio de la Universidad y su permanencia en la Institución.

1.10 La Universidad de Costa Rica promoverá y fortalecerá las condiciones para el mejoramiento de sus procesos de formación de sus docentes. Además, el perfil universitario del profesor y de la profesora se actualizará en forma periódica, tanto en el plano académico como en el laboral.

2.4 La Universidad de Costa Rica favorecerá cuando sea pertinente la transformación curricular de carreras que concluyan con el grado de licenciatura, al de maestría.

Hay una política institucional de promover, en el contexto de la historia, y de

la cotidianidad de la labor académica, el posgrado. En ese sentido, cree que los requisitos académicos del punto 4 son pertinentes. Se atienden políticas institucionales y esta es una revisión del perfil de conformidad también con lo académico. Tal vez el rubro lo introduzca el que se señale un título específico al haber unidades académicas que todavía no lo tienen. El profesorado universitario debe poseer el grado mínimo de maestría.

Sugiere la siguiente redacción:

El profesorado universitario debe poseer el grado más alto o la especialidad de mayor rango que otorgue la Universidad en su campo.

Eso significaría que si están ante una unidad académica que otorga el doctorado, como es la Escuela de Filosofía, entonces eso se pediría. Si están ante una unidad académica que lo que otorga es una licenciatura, eso se pide. Y si estamos en una unidad académica que lo que otorga es una especialidad, eso se pediría. Y luego poner esa coletilla: cuyo colofón es el doctorado. Aunque en una unidad académica el grado máximo todavía no sea el doctorado, pero que sea su meta en última instancia.

El punto 2 tiene que quedar. Podrían quitar el 3, experiencia comprobada en centros, etc. Pero el 1 y el 2 del punto 4 deben quedar para que el dictamen no pierda esa visión de conjunto.

Por otro lado, esta propuesta no puede considerarse dentro de otra propuesta institucional que en algún momento la conoceremos, cual es fortalecer las becas de posgrado y en concreto el doctorado, en que se le solicita a la Administración reforzar esas becas de doctorado. Por un lado, que haya más, y por otro que el compromiso constitucional sea un aporte de un 80 por ciento y el de los becarios de un 20 por ciento. Eso implicaría, tal y como lo señala don Wálter González, la

previsión presupuestaria. En ese sentido, solicita que si no son exigibles pongan los requisitos académicos meta para el profesorado tal. Y al ser meta pondrían el grado o especialidad más alto que ofrezca la unidad académica y después le buscan la forma, que diga que la meta última es el doctorado en alguna de las áreas del saber científico.

LA LICDA. MARTA BUSTAMANTE piensa que si inicialmente el punto 4.2 no hubiera estado, posiblemente hubieran sentido que el dictamen estaba bien. En realidad, cumple su función correctamente. Sin embargo, no hay duda que lo complementa. Es decir, si ese punto no estuviera no se hubiera sentido disconforme con el dictamen, pero viéndolo ahora, piensa que el dictamen es mejor porque cuando el librito de políticas no es de consulta permanente en las unidades, en un momento dado, cuando se hace el presupuesto, se lee, cuando se va a generar un proyecto nuevo la gente revisa cómo su proyecto calza en las políticas institucionales. Sin embargo, están tratando de que ese documento tenga una divulgación más amplia.

Le parece entonces que si van a tener una divulgación más amplia, es un buen momento para que toda la comunidad esté clara de hacia dónde debe avanzar la Universidad. Y la Universidad debe avanzar para que la gente tenga el mayor nivel académico posible. Y eso lo dice a pesar de que, como comentó la vez anterior, cuando el Dr. Ramiro Barrantes puso la directriz de que todo el mundo debía tener maestría, ella tuvo que hacer como Directora de escuela una encuesta a todos los tecnólogos de alimentos que hay en el país y la proporción que tenía en posgrado era bajísima como un 20 por ciento. Y como el 90 por ciento era maestría y la mayoría de ellos tenían una maestría en administración de empresas. Entonces ni los que tenían internos, ni los estaban en campo laboral

hubieran podido sostener la Licenciatura de Tecnología de Alimentos.

A pesar de esa situación, está totalmente consciente de que tiene que ser una meta y como este documento se espera que va a tener una mayor divulgación y un mayor uso de la comunidad institucional que otros documentos que puedan salir de este Consejo; le parece que es importante aprovechar la oportunidad y este es el momento de decirle a la gente que hacia allá tenemos que caminar todos.

LA M.Sc. JOLLYANNA MALAVASI por lo avanzado del tiempo propone una ampliación del tiempo de la presente sesión hasta concluir la discusión del dictamen y tomar el acuerdo que corresponda.

Somete a votación la propuesta, y se obtiene el siguiente resultado:

VOTAN A FAVOR: Dr. Víctor M. Sánchez, M.Sc. Margarita Meseguer, M.Sc. Alfonso Salazar, Licda. Marta Bustamante Srta. Jéssica Barquero, Sr. Alexander Franck, M.Sc. Óscar Mena, MBA. Walter González, Dr. Manuel Zeledón, Dra. Montserrat Sagot, y M.Sc. Jollyanna Malavassi.

TOTAL: Once votos

EN CONTRA: Ninguno

Por lo tanto, de conformidad con el resultado de la votación se amplía el tiempo de la presente sesión hasta concluir la discusión del dictamen y tomar el acuerdo que corresponda.

EL M.Sc. ALFONSO SALAZAR acepta que se elimine su propuesta, pues hay suficientes elementos para considerar dejar y reformar el punto 4.2, pues no puede quedar como una exigencia por una razón muy sencilla. Si se vuelve a leer, todos los

perfiles de competencias genéricas, ahí tienden a una supermujer y a un superhombre. Si se ponen ellos mismos y a todos los profesores de la institución dentro de este perfil, hay algunos por lo que no daría nada. ¿Qué es lo que se busca en lo planteado?, precisamente esa aspiración. No busca una exigencia; es decir, que para ser profesor de la Universidad se tiene que ser simpático y comprensivo con las otras personas y consigo mismo. O sea, exigir. Ser autónomo y disciplinado, sabiendo que muchas disciplinas son indisciplinadas, inclusive en la forma de trabajar de la gente. Todas esas son aspiraciones, son elementos que tienen que tomar en cuenta quienes toman las decisiones para hacer un programa de capacitación, para hacer un programa de becas, que deben guiar a la búsqueda de esos objetivos. De modo que el punto 4.2 si no se quita, debe quedar en las mismas dimensiones de los genéricos.

Tal vez la palabra deseables es una especie de manifestación del Consejo Universitario de que eso es lo que efectivamente se desea a nivel universitario. Pensando en lo que él cree que se busca, propone la palabra *meta*, porque lo que se busca es alcanzar esa meta. Y no eliminaría ninguno de los tres, sino que les cambiaría un poco la orientación, de tal manera que pudiera leerse:

Requisitos académicos recomendados para el profesorado de la Universidad de Costa Rica. El profesorado universitario ha de llegar a poseer el grado mínimo de maestría o especialidad.

Cree que hay muchas carreras como la de Física que ya dejaron de tener licenciatura y se pasa de bachillerato a especialidad o maestría-, a nivel de posgrado, o preferentemente doctorado en alguna área del saber científico o artístico.

Hablar y comprender otro u otros idiomas no lo cambiaría mucho.

Eliminaría lo de comprobada por: *llegar a tener experiencia en centros de educación superior de amplia trayectoria internacional o regional, porque se trata de un proceso de formación de profesorado. Todos estos elementos no son para que ingrese. Esa es una de las cosas recomendables. Por eso es que pondría: requisitos académicos recomendados para el profesorado de la Universidad de Costa Rica.*

Esa es la idea y el cambio que sugiere y retira de la discusión la eliminación del punto 4.2

LA DRA. MONTSERRAT SAGOT expresa que apoyaría la propuesta de don Alfonso Salazar y deja planteado que la propuesta del Dr. Víctor Sánchez tiene un inconveniente que con el desarrollo de doctorados interdisciplinarios en la Universidad ya es realmente difícil decir cuál disciplina no tiene un doctorado. Eso lo hace un problema complejo. Excepto en el área de ingeniería en que no hay doctorados. pero por ejemplo, el doctorado de Sociedad y Cultura abarcaría todas las ciencias sociales. El de Filosofía sí es disciplinario, el doctorado de Ciencias también abarca todas las ciencias, incluyendo salud. Realmente, poner en la disciplina máxima que haya en su grado es no reconocer la existencia de los doctorados interdisciplinarios. Por tal motivo le preocupa esa propuesta y apoyaría más el sentido de la propuesta de don Alfonso Salazar que de todas formas es un poco lo que ella ha estado planteando desde que estaban en sesión de trabajo. Es decir, plantearlo como una aspiración, como lo que la Universidad de Costa Rica debe de alcanzar.

LA M.Sc. JOLLYANNA MALAVASI tiene una inquietud en el sentido de que al referirse a maestrías, doctorados o especialidades de posgrado deben indicar

en alguna forma que deben ser reconocidos por CONARE.

LA DRA. MONTSERRAT SAGOT manifiesta que ella le planteó al Dr. Víctor Sánchez, en la Comisión de Política Académica, que esto merece una consulta legal, porque, lamentablemente, los posgrados que estén aprobados por el CONESUP también son legalmente reconocidos en este país. Se enfrentan con una situación de legalidad y posible discriminación en ese caso.

EL DR. VÍCTOR SÁNCHEZ explica que esa inquietud la tuvieron cuando analizaron el caso del Decano del Sistema de Estudios de Posgrado y contaron con asesoría legal. La observación que les hicieron fue que la Universidad puede establecer a quién contrata. Hay documentos que han aprobado que dicen: emitidos, equiparados o convalidados por una de las instituciones de CONARE. Recuerda bien que en una de las sesiones tuvieron el asesoramiento del Lic. Adonay Arrieta, de tal modo que en ese sentido hay pautas que les indican que es posible hacerlo.

****A las trece horas y veinte minutos el Consejo Universitario entra a sesionar en la modalidad de sesión de trabajo.****

****A las trece horas y treinta minutos se reanuda la sesión ordinaria del Consejo Universitario con la presencia de los siguientes miembros: Dr. Víctor M. Sánchez, M.Sc. Margarita Meseguer, M.Sc. Alfonso Salazar, Licda. Marta Bustamante Sr. Alexander Franck, Srta. Jéssica Barquero, M.Sc. Óscar Mena, M.Sc. Wálter González, Dr. Manuel Zeledón, Dra. Montserrat Sagot, y M.Sc. Jollyanna Malavasi.****

La M.Sc. Jollyanna MALAVASI somete a votación la aprobación del presente dictamen con las modificaciones introducidas tanto en esta sesión como en la

de trabajo, y se obtiene el siguiente resultado:

VOTAN A FAVOR: Dr. Víctor M. Sánchez, M.Sc. Margarita Meseguer, M.Sc. Alfonso Salazar, Licda. Marta Bustamante Sr. Alexander Franck, Srta. Jéssica Barquero, M.Sc. Óscar Mena, M.Sc. Wálter González, Dr. Manuel Zeledón, Dra. Montserrat Sagot y M.Sc. Jollyanna Malavasi.

TOTAL: Once votos

EN CONTRA: Ninguno

Inmediatamente, somete a votación declarar el acuerdo firme, y se obtiene el siguiente resultado:

VOTAN A FAVOR: Dr. Víctor M. Sánchez, M.Sc. Margarita Meseguer, M.Sc. Alfonso Salazar, Licda. Marta Bustamante, Sr. Alexander Franck, Srta. Jéssica Barquero, M.Sc. Óscar Mena, M.Sc. Wálter González, Dr. Manuel Zeledón, Dra. Montserrat Sagot, y M.Sc. Jollyanna Malavasi.

TOTAL: Once votos

EN CONTRA: Ninguno

Por lo tanto, el Consejo Universitario, CONSIDERANDO QUE:

1. La Dirección del Consejo Universitario solicitó a la Comisión de Política Académica dictaminar sobre la construcción de un perfil para el profesorado de la Universidad de Costa Rica (CU-P-02-11-164, del 26 de noviembre de 2002).
2. La Comisión de Política Académica realizó dos talleres denominados "La construcción del perfil del profesor de la Universidad de Costa

- Rica”; además, invitó a reflexionar sobre el perfil a connotados académicos y académicas, y consultó diversos planteamientos a escala internacional sobre el perfil del profesorado universitario. Este trabajo investigativo dio como resultado la presentación del dictamen CPA-DIC-04-18, del 7 de octubre de 2004.
3. Los cambios generados en el acontecer mundial en los últimos decenios han gestado retos y desafíos a las instituciones públicas de educación superior, las cuales requieren evaluar constantemente su quehacer con el propósito de continuar con su función potenciadora del desarrollo y del bienestar de las naciones.
 4. La educación como pilar del desarrollo de las naciones constituye *un tesoro* invaluable para las sociedades latinoamericanas en su camino hacia la consolidación del bien común y del desarrollo del bienestar humano.
 5. El profesorado de la Universidad de Costa Rica lo conforman docentes en Régimen Académico, interinos, eméritos, invitados, visitantes y ad-honórem.
 6. El profesorado de la Universidad de Costa Rica, en su papel esencial como formador de la conciencia lúcida y comprometida de los futuros y futuras profesionales, tiene el deber de proporcionar las guías de un universo complejo y en perpetua transformación, que permita a sus profesionales liderar y llevar a cabo los procesos de transformación social.
 7. El profesorado de la Institución, ante los retos y desafíos de la educación superior, pero principalmente, ante su función como formador, requiere de un proceso de continuo aprendizaje, de autorreflexión, de crecimiento intelectual, físico y espiritual, que le permita construir el conocimiento en conjunto con el estudiantado en un mundo de constante evolución.
 8. La aceleración de las transformaciones científico-tecnológicas, la importancia del ambiente y la necesidad de concebir al ser humano como un ser integral, exigen cada vez que el profesorado desarrolle un cúmulo mayor de capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que le permitan a la institución cumplir con los principios, propósitos y funciones que tiene para con la sociedad costarricense.
 9. El reclutamiento, la selección y el mejoramiento continuo del profesorado de la Universidad de Costa Rica requiere criterios de referencia flexibles, claros e integrales respecto de competencias genéricas que permitan la interrelación de las tres áreas sustantivas de la Universidad de Costa Rica.

ACUERDA

1. Aprobar el “Perfil de competencias genéricas del profesorado de la Universidad de Costa Rica”.
2. Establecer que el presente perfil debe orientar la emisión de la normativa institucional, la elaboración de programas institucionales y la toma de

decisiones en la contratación, formación y evaluación de los profesores.

3. Solicitar a la Administración:

- a. El establecimiento de los mecanismos administrativos necesarios para la implementación de este perfil, en la generación de programas institucionales relacionados con la contratación, formación y evaluación del personal docente, que permitan desarrollar las capacidades, conocimientos y habilidades requeridas por el cuerpo docente general.
- b. Que, de acuerdo con el principio de previsión presupuestaria, asigne los recursos necesarios para el logro del presente perfil.
- c. Que informe anualmente al Consejo Universitario sobre los avances de la ejecución del presente perfil, para la retroalimentación de la Comisión de Política Académica.

4. Solicitar a decanos, decanas, directoras y directores de unidades académicas y del Sistema de Estudios de Posgrado que tomen en consideración este perfil de competencias en las decisiones relacionadas con la contratación, formación y evaluación de personal interino.

Perfil de competencias genéricas para el profesorado de la Universidad de Costa Rica

1. Justificación.

Las sociedades latinoamericanas experimentan cambios vertiginosos en la configuración de las relaciones sociales establecidas hasta finales del siglo pasado como producto de las tendencias globalizadoras de la economía mundial, los adelantos de la ciencia y la tecnología, las nuevas formas de comunicar e informar, la reconceptualización del Estado-Nación, entre otras. Esta nueva dinámica internacional provoca desafíos y oportunidades para los diversos sectores de la sociedad, en especial para el sector educativo, visualizado este como el principal impulsor del bienestar y el desarrollo de las naciones. A escala mundial, el conocimiento se ha privilegiado como fuente fundamental para el desarrollo; por esta razón, la universidad pública latinoamericana, como espacio idóneo para generar y fomentar el conocimiento científico-tecnológico, las artes y las humanidades, posee una responsabilidad ineludible en esta tarea.

Dentro de este escenario, el profesorado de la educación superior, como uno de los pilares y gestor esencial de los procesos educativos, necesita poseer competencias fundamentales que le permitan convertirse en un verdadero agente de cambio social, facilitador de los procesos de aprendizaje y escultor de los conocimientos, habilidades y actitudes del cuerpo de profesionales, técnicos, científicos, artistas, que liderarán los procesos de transformación de las naciones latinoamericanas.

En el caso de la Universidad de Costa Rica, el profesorado universitario cuenta con un perfil básico inicial estipulado por el *Reglamento de régimen académico*, en el cual se especifican únicamente los pasos para alcanzar la mayor condecoración que recibe el profesorado

universitario, la categoría de catedrático. La Institución actualmente no posee un perfil sistematizado de competencias claves para el profesorado que le guíen en el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y acción social; en su lugar, el profesorado recurre pragmáticamente a estrategias alternativas, tales como las conversaciones con sus pares, la experiencia acumulada durante su formación, la autocapacitación e inclusive a la experiencia universitaria que acumula durante su labor universitaria; esto con el fin de orientarse en su labor diaria. Por lo tanto, resulta pertinente contar con un perfil de competencias genéricas que permita no solo al profesorado universitario conocer cuáles son los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que requiere para cumplir con la misión institucional, sino que sirva de base a aquellas personas que participan en los procesos de selección y formación de nuevas promesas académicas, con el fin de identificar y seleccionar al profesorado más idóneo para la Universidad de Costa Rica.

2. Visión del profesorado de la Universidad de Costa Rica

El profesorado de la Universidad de Costa Rica será un cuerpo docente preparado según altos estándares internacionales y se encargará de impartir docencia de alta calidad, así como realizar proyectos de

investigación, acción social y de gestión académico-administrativa, que potencien las transformaciones sociales, económicas, culturales y tecnológicas que Costa Rica y la región necesiten para alcanzar niveles de desarrollo y bienestar en todas los campos del quehacer humano.

3. Misión del profesorado de la Universidad de Costa Rica

El profesorado de la Universidad de Costa Rica gesta y desarrolla las actividades universitarias en las áreas de docencia, investigación, acción social y gestión académico-administrativa, con altos estándares de calidad, en un proceso formador, orientado a enseñar a aprender y construir conocimiento, al desarrollo integral del ser humano, la adquisición de un pensamiento científico y de los valores humanísticos del educando y la comunidad nacional, mediante un marco interdisciplinario, de trabajo en equipo, responsabilidad compartida y de dominio de la especialidad, todo dentro de un compromiso con el desarrollo social.

4. Competencias requeridas para el profesorado de la Universidad de Costa Rica en el nuevo milenio

4.1 Perfil de competencias genéricas para el profesorado de la Universidad de Costa Rica

Docencia	Investigación	Acción Social	Personal	Etico-institucional
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento experto en su disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para analizar y resolver problemas 	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de la realidad nacional e internacional 	<ul style="list-style-type: none"> Ser flexible y adaptable a los cambios y las nuevas perspectivas e innovaciones en el 	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento y compromiso con la normativa institucional

			conocimiento	
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de diversas perspectivas pedagógicas, metodologías y técnicas didácticas 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para negociar y gestionar proyectos de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios 	<ul style="list-style-type: none"> Ser emprendedor, dinámico y crítico 	<ul style="list-style-type: none"> Compromiso con los principios y funciones de la Institución
<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con necesidades de aprendizaje del estudiantado 	<ul style="list-style-type: none"> Pensamiento crítico y reflexivo hacia sí mismo, los demás y el entorno 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para intercambiar conocimiento con las comunidades, personas y organizaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Ser tolerante y respetuoso de los derechos de las otras personas sin discriminación de ningún tipo 	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar los valores y principios éticos del humanismo
<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para planificar y organizar eficazmente el proceso de la enseñanza-aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para trabajo en equipos unidisciplinarios, interdisciplinarios y multidisciplinarios 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para gestionar y liderar proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> Ser empático y comprensivo con las otras personas y consigo mismo 	<ul style="list-style-type: none"> Velar y promover el mejoramiento continuo de los procesos institucionales
<ul style="list-style-type: none"> Habilidad para comunicar en forma clara y precisa las ideas y reflexiones 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para planificar, organizar, dirigir y ejecutar procesos investigativos de naturaleza básica o aplicada 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para planificar, organizar y ejecutar programas dirigidos a comunidades, personas y organizaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Ser autónomo y disciplinado 	<ul style="list-style-type: none"> Respetar los derechos de las demás personas
<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para utilizar las diversas tecnologías de la comunicación e información 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad de síntesis y sistematización de procesos 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para contribuir con el desarrollo y fomento de la cultura en la sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> Ser crítico y reflexivo consigo mismo, con los demás y el entorno 	<ul style="list-style-type: none"> Aceptar la diversidad de la humanidad
<ul style="list-style-type: none"> Capacidad de trabajo en equipo con sus pares y el estudiantado 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidad para el uso de equipos, instrumentos y herramientas de alta tecnología 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para contribuir a mejorar el diálogo y la comprensión entre la ciencia, las artes y la sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> Ser acucioso, perspicaz y perseverante 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad para articular en la dinámica universitaria las actividades de docencia, investigación y acción social
<ul style="list-style-type: none"> Enseñar a aprender al estudiantado 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad de comunicarse con expertos nacionales e internacionales, tanto en su disciplina como en otras 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidad para relacionar la experiencia adquirida en acción social con el proceso formativo del estudiantado 	<ul style="list-style-type: none"> Ser solidario y respetuoso de los principios de la igualdad y equidad 	

<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar y retroalimentar el proceso formativo del estudiantado 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para liderar equipos de trabajo 		<ul style="list-style-type: none"> • Comprometido con el aprendizaje continuo 	
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para participar activamente en el diseño y mejoramiento del currículum 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para gestionar recursos y cooperación para la investigación 		<ul style="list-style-type: none"> • Ser creativo e innovador 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para comunicar los resultados de la investigación 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para relacionar la investigación con el proceso formativo del estudiantado 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para organizar el proceso investigativo para generar escuelas de pensamiento 			

4.2 Requisitos académicos meta del profesorado de la Universidad de Costa Rica:

Requisitos académicos
<ul style="list-style-type: none"> • Grado mínimo de especialidad de posgrado, maestría o preferentemente doctorado académico.
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión, expresión oral y escrita en al menos una lengua distinta a la materna.
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia en otros centros de educación superior de amplia trayectoria académica.

ACUERDO FIRME.

M.Sc. Jollyanna Malvasi
Directora
Consejo Universitario

A las trece horas y treinta cinco minutos, se levanta la sesión.

NOTA: Todos los documentos de esta acta se encuentran en los archivos del Centro de Información y Servicios Técnicos, (CIST), del Consejo Universitario, donde pueden ser consultados.

CARTA DE REVISIÓN DEL FILÓLOGO

San José, 14 de diciembre del 2015.

Señores
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA


Estimados señores:

Hago constar que he revisado el **TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN (MODALIDAD PROYECTO)** de la estudiante **KATTIA MARCELA MEDINA ARIAS** denominado **ANÁLISIS DE LA PERTINENCIA DE LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN CONTINUA QUE SE BRINDAN AL PERSONAL DOCENTE DE LA ESCUELA DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA: PROPUESTA PARA LA CREACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN CONTINUA BASADO EN COMPETENCIAS**, para optar por el grado académico de **LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL**.

HE revisado errores gramaticales, ortográficos de puntuación y de estilo que se manifiestan en el documento escrito, y he verificado que estos fueron corregidos por la autora.

Con base en lo anterior, se considera que dicho trabajo cumple con los requisitos establecidos por la **UNIVERSIDAD** para ser presentado como requisito final de graduación.

Atentamente,



Dr. Bolívar Bolaños Calvo
Carné: 2 949
Colegio de Licenciados y Profesores
Cédula de Identidad: 2-279-320
e-mail: solymsa@racsa.co.cr