

ESTUDIOS

EL SISTEMA TUTORIAL DE LA UNED DE COSTA RICA Y SU POSIBLE CONTRIBUCIÓN A LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN BOLIVIA

José Joaquín Villegas Grijalba
Dtor. de Asuntos Estudiantiles
UNED. Costa Rica

1. INTRODUCCIÓN

En este seminario que se realiza en Santa Cruz de la Sierra, al que asistimos personas de distintos países de nuestra América Hispana y en el que nos hemos reunido para compartir experiencias que de alguna forma permitan al hermano país de Bolivia introducir la enseñanza a distancia, la cual poco a poco se abre paso en nuestro continente, resulta oportuno recordar las palabras del gran libertador Simón Bolívar, dichas con ocasión de su discurso en Angostura: «Nacimos juntos a la historia, juntos tenemos que navegar en el proceloso futuro, juntos debemos aparecer ante el resto de la Humanidad, en unión que haga fuerza y nos conceda la autoridad requerida para actuar eficazmente en pro de la felicidad humana».

Dentro de esa línea de pensamiento, manifestamos que toda la experiencia acumulada por la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, a lo largo de más de diez años, se ha de poner a disposición de las autoridades o instituciones que tengan interés en poner en marcha una experiencia pedagógica de este tipo. Tal empresa no es fácil, pero si se cuenta con el apoyo visionario de quienes tienen en sus manos la conducción de

los asuntos públicos, no cabe duda que el éxito coronará la tarea emprendida. Parafraseando a don José Ortega y Gasset en el *Espíritu de la Letra*, diremos que hay siempre en la ciencia (como en la educación, agregamos) un partido, una teoría que ocupa el poder. Esta, que podemos llamar teoría canónica, impera siempre sobre las mentes menos inquietas y creadoras, es la opinión más «seria», es decir la menos genial e inteligente. La apertura hacia distintas opciones de llevar educación a sectores poblacionales tradicionalmente desprovistos de oportunidades de acceso a ella, encuentra en la enseñanza a distancia un cauce por el cual ensayar formas no canónicas de cumplir con una de las políticas que contempla el Plan Nacional de Acción Educativa de Bolivia, cual es «eliminar el analfabetismo antes de fin de siglo, y desarrollar y ampliar los servicios educativos para adultos» (Ministerio de Educación y Cultura de Bolivia, 1989).

Plenamente conscientes de que, de conformidad con el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Eficiencia de la Educación Boliviana (PMCEEB), se ha de empezar «por medio de un sistema de educación a distancia y asistencia de tutores el proceso de formación de los docentes de las actuales escuelas normales a nivel de licenciatura», nos permitimos exponer a los participantes en este Seminario, lo que ha sido la experiencia de la UNED de Costa Rica en materia de tutorías presenciales y telefónicas, las dos vías más utilizadas en nuestro caso como medios de interacción didáctica docente-discente y ofrecer, al final de este trabajo, una Propuesta Temática para la Capacitación de Tutores para un Programa de Formación de Docentes en Educación Primaria.

Cuenta Gabriel García Márquez que, cuando la familia Buendía Iguarán llegó a estar harta de ser atormentada por el fantasma de Prudencio Aguilar, tomó la decisión de irse del pueblo y no regresar jamás. Fue así como emprendieron la travesía de la Sierra. Varios amigos, jóvenes como José Arcadio, «embullados con la aventura, desmantelaron sus casas y cargaron con sus mujeres y sus hijos hacia la tierra que nadie les había prometido».

La narración anterior, tomada de *Cien Años de Soledad*, constituye de alguna manera una visión alegórica de lo que, al menos en la versión costarricense, sucedió con la creación de la Universidad Estatal a Distancia. Al igual que en el caso del ya legendario Macondo, un puñado de profesores, provenientes en su mayoría de la Universidad Nacional Autónoma y estimulados por el impulso creador del entonces Ministro de Educación Pública, Fernando Volio, se dieron a la tarea de diseñar un modelo propio de educación a distancia, asesorados en su empeño por expertos de España e Inglaterra.

Hoy, al cabo de más de diez años de trabajo continuo, la más joven de las Universidades estatales costarricenses presenta logros importantes, sueños no concretados aún y la expectativa de realizaciones futuras que sin duda alguna la colocan en este país, como una de las experiencias pedagógicas más importantes del presente siglo.

ASPECTOS RELEVANTES DE LA TUTORÍA TELEFÓNICA

Para Brenes (1979), el propósito de este servicio didáctico es el de «brindar a los estudiantes la oportunidad de consultar, durante la semana y en horas no laborables (nocturnas) inquietudes relativas a las unidades didácticas, su desarrollo, o aspectos administrativos relacionados».

Al principio, la tutoría telefónica se ofrecía, incluso, en horas hábiles. Esto cambió cuando se comprobó que las llamadas de los estudiantes se producían, preferentemente, después de las 17 horas, y sobre todo en los días inmediatamente anteriores a la entrega de un instrumento de evaluación.

Por lo general, un tutor atiende a los alumnos en más de una asignatura. Se elabora un horario común para todo el país, que cubre de martes a viernes entre las 16 y las 20 horas. Desde una central telefónica, un operador discrimina las llamadas y las remite a la extensión en la cual se encuentra ubicado el tutor con el que el alumno desea contactar. Debe indicarse que, en la mayoría de los casos, el costo de la llamada es asumida por la Universidad.

Conviene señalar que en lo tocante a la tutoría telefónica, lo fundamental es que «se trata de contactos diferidos únicamente en el espacio y contemplan no sólo la aclaración de dudas de carácter temático, sino la orientación del alumno por parte del tutor telefónico, en cuanto a la forma de abordar el contenido» (Villegas, 1985). También es útil, desde el punto de vista del usuario del servicio, para efectos de aclarar lo relativo a eventuales errores de imprenta y a la solución de problemas derivados de una inadecuada comprensión de aspectos administrativos de cada curso, como cronogramas de entrega de documentos, horarios de tutorías presenciales y aspectos relativos a los exámenes y tareas.

Es importante destacar que, según Bolaños (1985), aproximadamente sólo un 27 por 100 de los estudiantes acuden a la tutoría telefónica en busca de apoyo didáctico-temático o administrativo. Por otro lado, Madrigal (1988) determinó que en cuanto a la afirmación: «la tutoría telefónica es muy útil para aclarar dudas», se da una fuerte dispersión en las opciones de la escala de calificación, privando las opiniones favorables con un 48 por 100 y con un 31 por 100 de opiniones negativas. Cabe puntualizar además, que de estas últimas, en un 17,7 por 100 de los casos, los estudiantes estuvieron «muy en desacuerdo» con la afirmación que se les puso en consulta.

De lo anterior podríamos concluir que es poco lo que se puede afirmar en cuanto a la tutoría telefónica, salvo que aproximadamente una cuarta parte de los alumnos utilizan esta opción didáctica.

Al margen de cuestiones operativas, existe un problema más complejo relacionado con la tutoría telefónica: a pesar de que mediante cursos de capacitación se ha pretendido transmitir a los tutores responsables de la prestación del servicio la experiencia acumulada, persiste la ausencia de un modelo didáctico que permita contar con un referente teórico para la atención de los estudiantes por medio del teléfono. Walter Solano, a título personal, ha logrado reunir durante bastante tiempo «una serie de datos tomados directamente de las interacciones telefónicas entre tutores y estudiantes, con el propósito de establecer patrones de conducta docente-discente, que a su vez permitan definir paradigmas de enseñanza-aprendizaje por este medio. Si logra concluir este trabajo, no cabe duda que aportará importantes elementos de juicio en la búsqueda de un modelo didáctico para la atención pedagógica de los alumnos mediante el uso de este recurso» (Villegas, 1988).

Es pertinente hacer notar en este punto, que durante el año 1988, una vez contabilizadas el total de llamadas que realizaron los alumnos, se produjo la situación que se presenta en el cuadro siguiente:

CUADRO N.º 1

TOTAL DE HORAS DESTINADAS A LA TUTORÍA TELEFÓNICA DURANTE 1988 VALORES ABSOLUTOS Y RELATIVOS

| Criterio | PAC-88-1 | | PAC-88-2 | |
|---|----------|----------|----------|----------|
| | Absoluto | Relativo | Absoluto | Relativo |
| Total de horas destinadas al servicio | 2.971 | 100 | 3.005 | 100 |
| Total de horas efectivas ocupadas por los alumnos | 592,43 | 19 | 751,10 | 24 |
| Total de horas en que no hubo contacto telefónico | 2.378,57 | 81 | 2.253,90 | 76 |

FUENTE: Control de llamadas de Tutoría Telefónica, Dirección de Centros Académicos (1988).

Como se puede observar, en más del 75 por 100 del tiempo que se destina a la atención de los estudiantes por medio del teléfono, no se producen llamadas. Esta situación refleja una conducta bastante defi-

nida en los alumnos de la UNED, pues la inmensa mayoría de ellos, deja para los días anteriores a la presentación de una tarea o un examen, la posibilidad de hacer consultas al tutor telefónico. Salvo en fechas bien definidas, el resto del tiempo es para este profesional lo que podríamos llamar un «tiempo muerto».

En adición a todo lo anterior, se podría decir que hay otros factores coadyuvantes, difícilmente cuantificables, que influyen en una óptima prestación del servicio de tutoría telefónica. Según Cevo (1981), «la cordialidad, el establecimiento de un nexo de confianza, la claridad de expresión y el perfecto dominio de los temas de la asignatura son algunos requisitos ineludibles en el funcionamiento que cumple esta misión». Además, «el otro aspecto es una condicionante ajena a la institución y es la riqueza de la red telefónica a nivel nacional, a fin de que desde cualquier punto del territorio, aunque sea por un servicio público, el estudiante tenga acceso real a este servicio».

Es válido mencionar (actualizadas) las ventajas y desventajas que González y otros (1981), atribuyen a la tutoría telefónica y que en gran medida aún tienen vigencia:

a) Ventajas

- Permite al estudiante que no asiste a tutoría presencial aclarar sus dudas.
- El estudiante siente mayor confianza por medio del teléfono para formular sus dudas.
- El alumno puede aclarar sus dudas en el momento preciso en que éstas surgen y a un costo muy bajo para él.

b) Desventajas

- La existencia de una sola línea telefónica por curso, impide que muchos estudiantes puedan tener acceso al servicio de tutoría, sobre todo en los momentos «pico».
- A los alumnos de zonas rurales se les dificulta llamar, porque, o no existen teléfonos o existe un solo teléfono en la localidad, el

cual, para colmo de males, se encuentra ubicado en una soda o un bar, lo que dificulta su uso para fines didácticos.

- Los estudiantes no tienen suficientemente clara la forma de plantear sus preguntas.
- Hay tutores cuya voz no les permite brindar un buen servicio.
- Algunos conceptos o procedimientos de diverso tipo, son difíciles de explicar por teléfono.

Finalmente y en cuanto a esta temática cabe introducir grandes cuestionamientos cuya respuesta permita orientar los pasos de este servicio docente, en la eventualidad de que se considere su adopción en Bolivia:

- ¿Es el costo de oportunidad de enseñar determinados contenidos por teléfono preferible a la opción de hacerlo por otra vía, en algunos campos del conocimiento? Aclaramos que no nos referimos únicamente a la variable económica, sino, sobre todo, a los aspectos ligados a factores didácticos.
- ¿Hacia dónde deben enfocarse los programas de didáctica universitaria que permitan capacitar adecuadamente a los profesionales que deben atender a los estudiantes por teléfono?
- ¿Cómo es posible orientar al alumno en torno a patrones de preguntas que le permitan sacar el mayor provecho posible a la interacción didáctica por teléfono?

De la respuestas a las anteriores y otras preguntas que podrían hacerse, depende en buena medida que la tutoría telefónica se convierta en una adecuada opción didáctico-temática-orientadora.

3. HETERODIDAXIA, AUTODIDACTISMO Y TUTORÍA PRESENCIAL

a) Heterodidaxia y autodidactismo

El desarrollo de la tecnología educativa a estas alturas del siglo xx es tan dinámico, que las diferencias que hasta hace una década se con-

sideraban como fundamentales entre la enseñanza a distancia y la contigua, en la actualidad tienden a mirarse más como diferencias de grado que de esencia, en virtud de que una serie de elementos coadyuvantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se han incorporado por derecho propio en ambas modalidades.

Así las cosas, pareciera, en última instancia, la diferencia que persiste en el hecho de que la relación cara a cara que se presenta entre el profesor y el alumno, es más frecuente en la enseñanza contigua que en la enseñanza a distancia. Esto le da a la primera un carácter que podríamos considerar homodidáctico (aunque ambos lo son en esencia, estimamos que es más fuerte en la enseñanza contigua), mientras que, dado que el material impreso, al menos en el contexto costarricense, continúa como medio maestro en nuestro modelo de enseñanza a distancia, se le podría considerar como signado por un carácter básicamente heterodidáctico. La primera, pese al incremento en el uso de los medios, continúa centrada en el profesor, mientras que el segundo, a pesar de que brinda importancia a la tutoría presencial, a tal punto que este servicio consume cerca del 50 por 100 del rubro de salarios, sigue teniendo en el texto su principal medio de aprendizaje para el alumno. Al margen de otras diferencias que se podrían reiterar, esta es la que para efectos de la relación docente-discente, consideramos más importante.

Desde esta perspectiva, el autodidactismo larvado o escolar, entendido como proceso personal de filtración o selección de la cultura, tal como lo explica Fernández Huerta (s. f.), deviene en comportamiento ideal del estudiante de un sistema de enseñanza a distancia, para lograr el aprendizaje.

Si suponemos que el carácter heterodidáctico atribuido a la enseñanza a distancia, se lo da el conjunto de medios que desde fuera se le ofrece al alumno y que, por otro lado, el autodidactismo es una respuesta actitudinal o de conducta del discente, sujeto de aprendizaje, podríamos afirmar que ambos conceptos son básicos y complementarios en nuestra modalidad de enseñanza, para explicar el hecho educativo que tiene lugar en ella.

b) La tutoría presencial: concepto y características

Definiremos la tutoría presencial como la «gestión ubicada en el tiempo y el espacio durante la cual el proceso de relación docente-discente del sistema de enseñanza a distancia tiene lugar. Constituye el único momento sistemáticamente programado, en el que hay contacto cara a cara entre los dos polos humanos del proceso» (Villegas, 1985).

Se podría puntualar además, que dado su carácter esporádico y la naturaleza de la relación que se establece entre el alumno y el tutor, se presenta más bien un paradigma de orientación-aprendizaje, en atención a que el papel del docente debe definirse de una manera distinta a como cabe hacerlo en la enseñanza contigua, dado el carácter hetero-autodidáctico del aprendizaje que realiza el alumno.

Con estos antecedentes, resulta oportuno plantear la pregunta: ¿Cuál es el enfoque didáctico que, al menos por aproximación ha seguido el modelo costarricense de enseñanza a distancia, desde el punto de vista de la tutoría presencial?

Si se mira retrospectivamente, la respuesta a esta pregunta podría asimilarse al fenómeno que se da en Estadística, cuando en un sistema de ejes coordenados rectangulares se tiene, no la representación gráfica de pares ordenados en línea recta, sino una nube de puntos, a la que por aproximación se identifica con la representación gráfica de una función lineal.

Al margen de casos extremos y en atención a lo que la experiencia indica, se podría señalar que lo que ha prevalecido en la tutoría presencial es la técnica de los grupos operativos. En lo fundamental, se trata «de un aporte de la Psicología que constituye de hecho una manera de enfrentar problemas de enseñanza y aprendizaje. Aplicado a la enseñanza se puede trabajar sobre un tópico de estudio dado y mientras éste se desarrolla, se adiestran los participantes en los distintos aspectos del factor humano» (Menin, 1978).

De acuerdo con Elorza (1981), «el eje fundamental del grupo operativo es la tarea, la cual constituye el objetivo explícito que el grupo se propone alcanzar, la causa por la cual el grupo se ha constituido».

De hecho, *la aclaración de dudas de contenido*, constituye la tarea que hace que alumnos y tutor se reúnan, a tal punto que, si el material es claro e inteligible para el estudiante y el contenido no se puede considerar de difícil comprensión, éste opta, en términos generales, por no asistir a la tutoría presencial, lo que ocasiona en múltiples oportunidades, una asistencia inferior al 50 por 100 de los alumnos matriculados, exceptuando quizá, la tutoría inmediatamente anterior a la presentación de un examen.

Se podría conjeturar que, salvo cuando la Universidad a Distancia se nutra de los recursos humanos que ella misma genera, se presentará en el futuro inmediato un fenómeno que hasta ahora ha sido un lastre de la enseñanza contigua: la tendencia, tanto de tutores como de alumnos, a desvirtuar el sentido de la tutoría, convirtiéndola en una clase expositiva. Hacemos la salvedad de que lo anterior debe mirarse sin dogmatismo alguno, pues hay contenidos en los que esto puede ser necesario. Al respecto, Elorza (1981) señala que «no podemos negar que el hecho que dio vida a la educación abierta (y a distancia, agregamos nosotros) fue, entre otros factores, la crisis de la educación tra-

dicional; a la fecha no hemos roto nexos umbilicales que nos atan, transmitiendo muchas de las limitaciones de los sistemas escolarizados».

Lo anterior no tiene nada de extraordinario, si se toma en cuenta que «es difícil hacer salir a alguien de una estructura que él mismo ha contribuido a crear y a mantener, como es el caso de nuestros profesores» (Velázquez, 1976).

Como corolario de lo anterior, es oportuno mencionar el criterio que en diversos momentos han expresado los estudiantes en torno al tópico de la tutoría presencial:

- De conformidad con un estudio de seguimiento a graduados en la carrera de Ciencias de la Educación con Enfasis en I y II Ciclo, realizado por Madrigal y otros (1984), se determinó que, «el promedio (para todos los aspectos calificados) de opiniones que dan calificaciones positivas (bueno o muy bueno) es de 67,7 por 100 entre los diplomados, frente a un promedio de 80 por 100 entre los bachilleres».
- Según Alfaro y otro (1984), la opinión de los graduados en Administración Educativa respecto a las tutorías, fue favorable en un 52 por 100 de los casos, si se toma la totalidad de quienes las consideraron como buenas o muy buenas. Es pertinente mencionar que el 24 por 100 las consideró regulares.
- En un estudio sobre evaluación del trabajo docente realizado por Chávez (1988), se determinó, para una muestra de tutores y asignaturas, que de conformidad con los criterios expresados por los alumnos, el 82,7 por 100 de los docentes tienen un desempeño considerado de muy bueno a excelente. Esta fue la primera ocasión en que un estudio de este tipo se efectúa y es de esperar que la experiencia se enriquezca, mediante la sistemática realización de trabajos similares durante cada período académico.

Los resultados anteriores, unidos a otros como los de Feoli y Rodríguez (1988) muestran que, en general, el criterio de los estudiantes en torno al trabajo del tutor es favorable. Tal resultado no debe mover a nadie a tocar las campanas a rebato ni a creer que todo marcha sin errores y que, consecuentemente, no es necesario mantener o incrementar el interés en esta importante tarea de la atención docente de los alumnos. Cabe problematizar sobre este tópico: ¿No será que el tutor y los estudiantes han caído en algunas de las «trampas de la tutoría presencial», como la exposición por parte del docente, ante la carencia de hábitos de estudio independiente y la ausencia de análisis

previo de los contenidos antes de acudir a las tutorías, que presentan los usuarios del sistema? Ciertamente, resulta harto sospechoso cuando alumnos y tutores reclaman que el tiempo asignado a cada tutoría, no es suficiente para «cubrir» la materia.

De la actitud que tomemos ante esta situación, depende en alguna medida no sólo la calidad de los servicios docentes, sino también, aunque sea en mínima parte, la previsión de un flagelo que en forma sistemática golpea a la UNED en particular y a la enseñanza a distancia en general: la deserción.

4. DESERCIÓN EN LA UNED: ¿PROBLEMA IRRESOLUBLE?

De poco valen los esfuerzos que se hagan para elevar la calidad de los materiales y las tutorías, si la retención que se logra al final de cada período académico muestra porcentajes tan desalentadoramente bajos, como los obtenidos hasta ahora.

Se ha descrito y hablado bastante sobre un hecho real: la deserción en una modalidad de enseñanza a distancia es, sin temor a equívocos, el talón de Aquiles del sistema. Cuenta la leyenda que la madre del héroe, siendo éste un niño, fue alertada por alguien en el sentido de que, si lo bañaba en cierto río, se garantizaba que nunca habría de morir por efecto de una herida. Madre al fin, atendió al consejo, sólo que para introducirlo en el agua lo tomó del talón, lugar por el cual años después le infligirían una herida letal que posteriormente acabó con su vida. ¿Espera la Universidad a Distancia —entendida genéricamente— alguna batalla decisiva que le ocasione una estocada mortífera? Realmente quisiéramos pensar que no, sin embargo, conviene mantener la mira sobre este problema, que al menos en nuestro medio, ha sido abordado por Bolaños (1985) y Elizondo (1988). Nunca será suficiente el tiempo que se dedique a este tema, mientras los números que se refieren a él, denotan que los estudiantes de la UNED, en una proporción muy baja, se mantienen activos hasta concluir un programa docente.

No cabe duda en cuanto a que lo más importante es determinar las causas de este fenómeno. Pero no se puede arremeter contra él, si antes no se tiene suficientemente claro en qué consiste.

Vale la pena preguntarse: ¿Qué se entiende por deserción en la UNED?, además, ¿es dicho concepto susceptible de ser homologado al que se utiliza en la universidad de enseñanza contigua?

Empezaremos por manifestar que, en cuanto a la segunda pregunta, no debería existir tal pretensión, en virtud de que las experiencias di-

dácticas de los alumnos son diferentes en ambas modalidades. Aunque eventualmente los resultados que se persigan sean los mismos, los medios principales para llegar a ellos, como se ha dicho, no lo son. A nuestro modo de ver, esto basta y sobra para que se defina el concepto de deserción de una manera distinta en nuestra modalidad de enseñanza.

En cuanto a la primera interrogante, debiera haber un esfuerzo colectivo que permita entender a todos lo mismo cuando se habla de deserción. Siempre queda la duda de que en diversas circunstancias usamos el mismo término, mientras que en realidad pensamos en conceptos distintos. Se da, desde nuestro punto de vista, una especie de Babel mental, en la que el significante es el mismo, no así el significado. Es urgente tratar de lograr que se dé una correspondencia biunívoca, entre lo que pensamos todos acerca del término en cualquiera de sus variantes y el significado de cada una de éstas.

No cabe en este momento hacer un inventario sobre lo que se ha dicho en torno a este tópico, que sería de por sí interminable. Bástenos lo que apunta al respecto Perea (1986), en cuanto a que en el Primer Congreso Internacional de Universidades Abiertas y a Distancia realizado en Madrid se dio el caso que, «en los informes presentados en el Congreso aludido, por distintas universidades a distancia, se hizo mención a las altas tasas de deserción del alumnado. Si bien las causas pueden tener variado origen, un estudio de las mismas puede dividirlas en aquellas originadas en el propio alumno y las derivadas del sistema de enseñanza, susceptible de ser perfeccionado en su aplicación o instrumentación».

Es pertinente mencionar lo que sobre esta temática constituye uno de los últimos datos relevantes con que se cuenta en la UNED: según Saborío (1988), un análisis que se efectuó sobre 88 cursos impartidos con una matrícula inicial promedio de 471,5 estudiantes, 74,5 solicitaron retiro y 168,9 se retiraron sin autorización en algún momento del curso. Lo anterior dejó a cada curso con un número de estudiantes promedio de 229,0. Esto significa, ni más ni menos, que únicamente un 49 por 100 de los alumnos matriculados inicialmente concluyeron el curso. Según el mismo estudio, cerca del 25 por 100 de los cursos poseen porcentajes de deserción por encima del 50 por 100. Para sus efectos, Saborío estima que un estudiante es desertor si no presenta exámenes, «o se retira sin comunicación a la Oficina de Bienestar Estudiantil, o con comunicación fuera del plazo de retiro autorizado».

Algunos datos que muestran en forma dramática el impacto de la deserción en la UNED, diacrónicamente vista desde su fundación, son los siguientes: mientras que hasta el segundo semestre de 1988 se graduaron un total de 1.618 personas entre técnicos, diplomados, bachilleres y licenciados (Ver anexo n.º 1), había una matrícula acumulada de 61.042 estudiantes. Si a esta última cifra quitamos alrededor de 7.000

CUADRO N.º 1

GRADUADOS DE LA UNED POR CARRERA (1980-1988)

| GRADO Y CARRERA | 1981 | 1982 | 1983 | 1984 | 1985 | 1986 | 1987 | 1988 | Total |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|--------------|
| Bachiller en Ciencias de la Educación con Énfasis en Administración Educativa | 69 | 41 | 34 | 36 | 22 | 21 | 7 | 11 | 241 |
| Licenciado Administración Educativa | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 |
| Diplomado en Ciencias de la Educación con Énfasis en I-II Ciclos | 10 | 43 | 44 | 57 | 52 | 54 | 64 | 107 | 431 |
| Bachiller en Ciencias de la Educación con Énfasis en I-II Ciclos ... | 90 | 63 | 49 | 69 | 47 | 36 | 33 | 39 | 426 |
| Licenciado en Ciencias de la Educación con Énfasis en I-II Ciclos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Diplomado en Administración Pública con Énfasis en Administración Bancaria | 20 | 11 | 12 | 12 | 9 | 10 | 1 | 11 | 86 |
| Bachiller en Administración Pública con Énfasis en Administración Bancaria | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 |
| Diplomado en Administración Empresas con Énfasis en Pequeña y Mediana Empresa | 26 | 13 | 28 | 23 | 26 | 26 | 33 | 14 | 189 |
| Bachiller en Administración Empresas con Énfasis en Pequeña y Mediana Empresa | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 9 |
| Técnico en Administración Agropecuaria | 0 | 0 | 20 | 5 | 4 | 13 | 5 | 2 | 49 |
| Diplomado en Administración Agropecuaria | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 8 | 11 | 26 |
| Diplomado en Estudios Universitarios | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Bachiller en Estudios Universitarios | 0 | 0 | 0 | 4 | 2 | 3 | 0 | 3 | 12 |
| Técnico en Administración de Servicios Sociales Infantiles | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 12 | 8 | 19 | 42 |
| Diplomado en Administración de Servicios Sociales Infantiles | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 18 | 17 | 60 |
| Técnico en Adm. de Cooperativas | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 |
| Diplomado en Adm. de Cooperativas | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| TOTAL | 215 | 171 | 187 | 215 | 169 | 213 | 182 | 266 | 1.618 |

FUENTE: Oficina de Registro, UNED.

alumnos antiguos inscritos en el actual período académico (PAC-89-1), tendríamos que, en términos generales no están en la UNED ni se han graduado, unos 53.400 personas, que alguna vez estuvieron matriculados.

¿Qué hicieron estos estudiantes? ¿Es posible recuperarlos? Una iteración dentro del conjunto de iteraciones sucesivas que habría que asumir para atacar este grave problema, puede ser la caracterización de los distintos tipos de presuntos desertores que la experiencia nos ha señalado como más frecuentes en la Universidad a Distancia. Para efectos de análisis, estableceremos cinco categorías, a las que designaremos con un nombre genérico, que las distinga de las demás y que no implique, valga la aclaración, ninguna connotación peyorativa:

a) Desertor luciérnaga

Se trata de aquel usuario del sistema que no es constante, diacrónicamente, en la matrícula a lo largo de su carrera. Se inscribe durante un período, desaparece por un tiempo y luego, uno, dos o más semestres después, vuelve de nuevo a la Universidad. ¿Se podría considerar desertor?, ¿no es que en la universidad abierta o a distancia cada uno puede aprender a su propio ritmo?

b) Desertor testigo

No podría cuantificarse fácilmente el número de este tipo de alumnos, sin embargo, son aquellos que se matriculan en una o varias asignaturas, no presentan exámenes y tareas en su totalidad y aparecen en las pruebas de suficiencia, que son las que realmente parecen importantes. Como se dice popularmente, este estudiante «paga por ver». Le interesa «medir» el curso y el tipo de examen que se aplica. Lo que persigue es prepararse para hacer un buen papel en los exámenes comprensivos que se practican por suficiencia dos veces al año.

c) Desertor por morbilidad

Nos referimos en este punto, a los que se matriculan en cierto número de asignaturas y luego de un tiempo, en forma oficial o no, se

retiran de algunas, para culminar el período académico en un número de cursos inferiores al que originalmente habían inscrito. ¿Es este alumno realmente un desertor?

d) Desertor por mortalidad

Diríamos que este es el desertor por antonomasia. Llega a la UNED y luego de un período determinado, se va del sistema en forma definitiva y no vuelve jamás. Probablemente nunca logra entender los entretelones a los que debe acostumbrarse, si quiere sobrevivir dentro de la Universidad.

e) Desertor inicial

Se trata de una especie de «alumno fantasma». Se matricula sólo de manera formal, pues en realidad lo que le interesa es un documento que lo acredite como estudiante universitario, para lograr algún tipo de inserción en el mercado laboral. Normalmente, este alumno (si así se le puede llamar) tiene en el Ministerio de Educación Pública a su principal empleador.

Cabe agregar que, de hecho, se presentan distintas interrelaciones entre algunos de los tipos de presuntos desertores que hemos señalado. Una definición precisa del concepto de deserción en la UNED, no podría pasar por alto la realidad que significan los cinco tipos de alumnos mencionados, aunque no descartamos la posibilidad de que haya otros.

Visto lo anterior y para efectos de sopesar varias medidas que permitan el análisis de posibles soluciones al problema de deserción, cabe plantear algunas ideas cuya cristalización, podría tener un impacto positivo en el proceso de encarar los factores atribuibles al sistema tutorial de la Universidad y que coadyuvan para que se presente este fenómeno. Los mencionamos acá con el propósito de que los responsables de la experiencia en Bolivia, puedan prever situaciones que a nosotros nos ha llevado algún tiempo instrumentar.

5. FACTORES LIGADOS A LA DOCENCIA QUE SE DEBEN ESTIMAR PARA ENFRENTAR EL PROBLEMA DE LA DESERCIÓN

- a)** Es necesario proseguir la tarea emprendida en 1988, en cuanto a la evaluación del trabajo tutorial, desde las tres vertientes en que fue enfocada originalmente: el estudiante, el coordinador de curso (o encargado de cátedra como se denomina ahora) y el administrador de Centro Universitario. Conviene profundizar la experiencia, con la ampliación tanto del número de tutores (o profesores, designación que tendrán en adelante) como de los Centros y asignaturas involucrados. Esto permitirá en un plazo muy corto, no sólo retroalimentar con información actualizada al mismo docente, sino reorientar los programas de capacitación que históricamente se han ejecutado, en aquello que sea pertinente.
- b)** Desde todo punto de vista, conviene mantener y ampliar la experiencia de ofrecer cursos de verano, tal y como se hizo durante los inicios de 1989. Esto es fundamental si se toma en cuenta que los educadores, principal «clientela» de la UNED, disfrutan de vacaciones durante los meses de enero y febrero. Dichos cursos, además de ser autosuficientes desde el punto de vista económico, permiten a los estudiantes mantenerse ligados a la universidad.
- c)** Resulta imperativo poner en ejecución el Proyecto de Círculos de Estadio que en forma tesonera, durante 1988, se elaborara en la antigua Dirección de Centros Académicos (hoy denominada Dirección de Docencia). Se han dedicado tiempo, esfuerzo y recursos de todo tipo a esta idea, que en lo fundamental, pretende brindar a los estudiantes la posibilidad de organizarse alrededor de objetivos y problemas comunes. Guzmán (1988), plantea en forma muy concreta los aspectos operativos que se deben tomar en cuenta para el éxito de este Proyecto, uno de cuyos propósitos principales es «fortalecer el sentimiento de pertinencia a la Universidad, de modo que disminuya la deserción y se logre una auténtica motivación para estudiar».
- d)** El Proyecto de Didáctica Universitaria a Distancia, preparado para los tutores en su fase final por Zoila Rosa Marín (1988), debe convertirse en una oportunidad de formación para trabajar en un sistema de enseñanza como el nuestro, sobre todo para quienes no tienen dentro de su *currículum* personal un componente docente. Al respecto,

Quesada (1983) señala que «la preparación de profesores, en cuanto a métodos de enseñanza se refiere, puede tener una gran variedad de formas que se ubican entre dos opciones: la formación sistemática y prolongada ofrecida por planes de estudio «ad-hoc», de los cuales se egresa con un grado determinado, y los cursos intensivos destinados a capacitar ciertas habilidades concretas, a fin de atender problemas particulares de la práctica docente. En la primera por lo general se demanda la dedicación prioritaria y a veces exclusiva al estudio, mientras que, en la segunda, se atiende sobre todo a profesores en ejercicio y por ello la capacitación es simultánea al desempeño de su ocupación magisterial». El trabajo previsto se inscribe dentro de la segunda opción.

e) Debe brindársele todo el apoyo político y logístico necesario, al Sistema de Enseñanza Computarizada, que se respalda en una comisión presidida por Guiselle Hidalgo, M.Sc., Jefe de la Oficina de Sistemas. En la actualidad se trabaja en dos asignaturas: Matemática Básica y Elementos de Microeconomía. La incorporación de la microcomputadora como medio de interacción didáctica en la enseñanza a distancia, fortalecerá en el futuro la heterodidaxia del sistema.

f) La UNED no escapa al problema financiero que enfrentan las universidades estatales costarricenses. Este fenómeno de la crónica falta de liquidez para emprender nuevos proyectos, no es privativo de un país, sino que es un fenómeno casi universal. Como apunta Zúñiga (1986), «en América Latina, la crisis económica y financiera de años recientes ha creado nuevas demandas en los sistemas educativos, y existen ya indicios de alguna tendencia a reducir las tasas de inversión en la educación superior. De nuevo, en tales circunstancias es fundamental reconsiderar problemas y evaluar la efectividad en el desempeño de funciones básicas».

Desde esta óptica, es aconsejable ensayar o reforzar nuevas formas de interacción didáctica que permitan al estudiante fortalecer sus hábitos de estudio independiente. Con ese fin, ejecutamos durante 1988, el Proyecto de Tutor «Ad-honorem», que consistió básicamente en la aplicación de nuestro contexto del Método Lancasteriano. Alumnos avanzados, a los que se dieron algunos estímulos, brindaron servicios de tutoría presencial a sus compañeros de niveles iniciales. No cabe duda que conviene, dada las condiciones financieras de la Universidad, ampliar las opciones de interacción didáctica. El proyecto antes citado merece un seguimiento cuidadoso, pues su potencial no se puede despreciar.

Afortunadamente, a quienes creemos en la enseñanza a distancia, no se nos puede aplicar aquello que vio el Dante escrito con letras en

lo alto de una puerta: «¡Oh, vosotros los que entráis, abandonad toda esperanza! (*La Divina Comedia*, Canto III). ¿Por qué? Simplemente porque la Universidad a Distancia NO es un proyecto terminado y está lejos de ser susceptible de mirarse con un prisma escatológico. Antes bien, aquello que queda por hacer, más que debilidades constituyen fortalezas que deben explotarse.

La investigación de sus propios procesos; la incursión en campos como la alfabetización por medio de la radio y la televisión; la capacitación de sectores poblacionales desprovistos de oportunidades; así como el refuerzo del autodidactismo en sus estudiantes, son tan sólo algunos de los problemas que en el futuro inmediato parece tener por delante la Universidad Estatal a Distancia, y en general cualquier sistema de enseñanza similar.

Embrazar su adarga —como el sublime loco de *La Mancha*—, velar sus armas y luego de ello, salir al descampado a enfrentarse a desaforados gigantes, es, mirado alegóricamente, el reto de la enseñanza a distancia, aunque en ello le vaya muchas veces el chocar con molinos de viento.

6. CONCLUSIÓN

No deseamos terminar sin ofrecer una propuesta concreta para la capacitación de los tutores (Anexo n.º 2), que tendrían bajo su responsabilidad la orientación de quienes a su vez, se encargarían de la formación de los futuros docentes bolivianos, siguiendo para ello técnicas de estudio a distancia. Si resulta de utilidad, al menos como borrador de trabajo, creemos que nuestra modesta participación en este Seminario no habrá sido en vano.

Para prever cualquier desilusión ante fracasos momentáneos, queremos hacernos eco de las palabras de un pensador costarricense, don Tomás Soley Güell: «Sólo los hombres que emprenden, que trabajan, que actúan, pueden cometer errores. El que camina, se expone a caer, pero con o sin caídas avanza. En cambio, el que no se mueve no es fácil que caiga, como no es fácil que cometa errores el que en ninguna forma actúa. Sólo que éste vive en el peor de los errores y la mayor de las caídas: la inactividad».

ANEXO N.º 2

PROPUESTA TEMÁTICA PARA LA CAPACITACIÓN DE TUTORES PARA UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTACIÓN:

La formación de docentes adquiere cada día características de energía más apremiantes en América Latina. No en vano, el Sr. Ministro de Educación y Cultura de Bolivia, Dr. Enrique Ipiña Melgar consideró, en su conceptuoso discurso de inauguración del III Seminario Nacional de Normales celebrado en Santa Cruz de la Sierra, que el más grave problema de un sistema educativo es la formación profesional, la capacitación y el perfeccionamiento de este tipo de servidores.

El problema no se circunscribe al ámbito cualitativo, sino que trasciende ese estrecho marco de referencia, para ubicarse en un plano más amplio; la obsolescencia del conocimiento, que adquiere ribetes cada vez más dramáticos, obliga a pensar no en una formación terminal que se brinda de una vez y para toda la vida, sino que, para ponerlo en las palabras del Sr. Ministro, para el maestro del siglo XXI, el programa no está hecho sino en lo fundamental, común y universal. Por lo demás, hay que crear e innovar cada año, una semana, cada día.

La decisión política de formar educadores utilizando técnicas de enseñanza a distancia, tomada en este hermano país de Bolivia, puede ser un poderoso mecanismo para procurar, no que el alumno aprenda lo que nosotros creemos que debe saber, sino que internalice estructuras cognoscitivas para continuar su aprendizaje por sí mismo por el resto de su vida.

Si la experiencia acumulada en Costa Rica en esta materia puede ser útil, el autor de este trabajo se sentirá muy honrado con haber puesto tan sólo un modesto grano de arena en esa ingente tarea que apenas comienza.

San José, 12 de abril de 1989

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA DE COSTA RICA - MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE BOLIVIA
PROUESTA TEMÁTICA PARA LA CAPACITACIÓN DE TUTORES PARA UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE
DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

| PROPÓSITO | OBJETIVOS | CONTENIDOS |
|--|--|--|
| <p>El presente trabajo procura brindar una visión general de aquellos aspectos que a juicio del autor, son relevantes para la conducción de un curso docente institucional para la formación de tutores de un sistema de enseñanza a distancia (SEAD). No pretende ser exhaustivo ni exhaustivamente desde el punto de vista temático, dado el carácter experimental que aún, a tan sólo poco más de diez años de instalación en América Latina, tiene esta modalidad de enseñanza.</p> <p>Sin embargo, recoge en lo fundamental lo que ha sido, al menos en el caso de Costa Rica, una preocupación constante. El autor espera que la discusión de los temas propuestos sea de positivo beneficio para quienes tendrán que ser pioneros de esta modalidad de enseñanza, en la formación de docentes de primaria para la nación boliviana.</p> | <p>Debe aclararse de antemano, que los objetivos tienen un carácter muy general, en virtud de que no se espera establecer una relación vertical entre expositor y participantes, sino una relación horizontal, en la que una de las partes, tan sólo conduce lo que ha de ser motivo de discusión y de análisis, en procura de resultados concretos, para el contexto boliviano.</p> <p>Los objetivos que el expositor propone, son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Discutir, a un nivel muy general, algunas ideas en torno al currículum. 2. Exponer la experiencia costarricense, en la formación de docentes de primaria, mediante la modalidad de enseñanza a distancia. 3. Discutir y analizar las características principales de la enseñanza a distancia. 4. Establecer las diferencias esenciales entre la enseñanza contigua y la enseñanza a distancia. | <p>I. Ideas preliminares en torno al currículum.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Enfoque curricular. 1.2. Administración Educativa y Administración del Currículum. 1.3. Enfoques curriculares: criterio de Martha Argago. 1.4. Síntesis de los 9 enfoques en 3 categorías. 1.5. Problemas operativos en la aplicación de enfoques curriculares. 1.6. Características de cada enfoque. 1.7. Temas de discusión. <p>II. Aplicación a contexto de un enfoque curricular: el caso de Costa Rica: la Carrera de Ciencias de la Educación en I y II Ciclos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Demanda laboral vs. demanda social. 2.2. Estudio de necesidades de docentes. 2.3. Problemas detectados en el diagnóstico. |

| PROPOSITO | OBJETIVOS | CONTENIDOS |
|-----------|---|--|
| | <p>5. Analizar el uso de los distintos medios en la enseñanza a distancia.</p> <p>6. Exponer y analizar casos concretos de elaboración de materiales impresos.</p> <p>7. Clarificar ideas en torno a los aspectos conceptuales y prácticos de la interacción didáctica en la enseñanza a distancia.</p> <p>8. Discutir, a un nivel general, algunas teorías de aprendizaje.</p> <p>9. Analizar los aspectos esenciales de la capacitación de tutores.</p> <p>10. Discutir algunas sugerencias para la formación de tutores a largo plazo.</p> | <p>2.4. Referencias al I diseño de un programa para la formación de educadores de I y II Ciclos.</p> <p>2.5. Características del programa actual:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Macroprogramación. — Microprogramación. — Seguimiento de graduados. <p>2.6. Trabajo de discusión.</p> <p>III. Características principales de la enseñanza a distancia.</p> <p>3.1. Definición de la enseñanza a distancia.</p> <p>3.2. Otras características de un SEAD.</p> <p>3.3. Temas de discusión.</p> <p>IV. Diferencias esenciales entre la enseñanza contigua y la enseñanza a distancia.</p> <p>4.1. Rol del estudiante.</p> <p>4.2. Procesos que se llevan a cabo.</p> <p>4.3. Factores críticos.</p> <p>4.4. Temas de discusión.</p> <p>V. El uso de los medios.</p> <p>5.1. Distintos medios instructionales.</p> |

| PROPÓSITO | OBJETIVOS | CONTENIDOS |
|-----------|--|---|
| | <p>VI. La elaboración de materiales impresos: análisis de un caso concreto.</p> <p>6.1. Ideas de diversos autores en cuanto a los materiales.</p> <p>6.2. Modelos de producción de cursos.</p> <p>6.3. Aspectos relativos a la calidad de los materiales.</p> <p>6.4. Factores a considerar para la implantación de un sistema de producción.</p> <p>6.5. Aportes del alumno para la comprensión del material.</p> <p>6.6. Algunas técnicas para la presentación de medios escritos basados en la psicología cognitiva.</p> | <p>5.2. Temas de discusión en torno a los medios.</p> <p>5.3. Material impreso: medio maestro.</p> <p>5.4. Niveles de comprensión de lectura.</p> <p>5.5. Temas de discusión.</p> |

| PROPOSITO | OBJETIVOS | CONTENIDOS |
|-----------|-----------|---|
| | | <p>6.7. Temas de discusión.</p> <p>6.8. Guía para la elaboración de materiales impresos en la UNED de Costa Rica: un caso concreto.</p> <p>VII. Interacción didáctica: Relación docente-discente.</p> <p>7.1. Aspectos conceptuales referentes a la tutoría.</p> <p>7.2. Tipos de tutoría.</p> <p>7.3. Papel o actividades del tutor.</p> <p>7.4. Papel del tutor en la UNED de Costa Rica.</p> <p>7.5. Temas de discusión.</p> <p>VIII. Ideas básicas en torno a las teorías de aprendizaje</p> <p>8.1. Breve análisis de la relación entre educación y técnicas de aprendizaje.</p> <p>8.2. Enfoque conductista del aprendizaje.</p> <p>8.3. Enfoque cognoscitivista del aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Gestalt. — Teoría de la memoria. |

| PROPOSITO | OBJETIVOS | CONTENIDOS |
|-----------|-----------|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> — Modelo de procesamiento de la información. — Cognoscitivismo entre actitud y tratamiento. — Psicología evolutiva de J. Piaget. <p>IX. Aspectos esenciales de la capacitación de tutores.</p> <p>9.1. Flujo de procesos académicos.</p> <p>9.2. Aspectos sobre lo que los tutores requieren capacitación.</p> <p>9.2.1. Aspectos institucionales relevantes para efectos de capacitación.</p> <p>9.2.2. Temas de discusión.</p> <p>9.2.3. Capacitación de tutores en aspectos temáticos.</p> <p>9.2.4. Temas de discusión.</p> |

| PROPOSITO | OBJETIVOS | CONTENIDOS |
|-----------|-----------|---|
| | | <p>9.2.5. Algunos elementos de juicio en favor de la capacitación docente.</p> <p>9.2.6. Capacitación de tutores en aspectos docentes (I).</p> <p>9.2.7. Capacitación de tutores en aspectos docentes (II).</p> <p>9.2.8. Capacitación de tutores en aspectos docentes (III).</p> <p>9.3. Factores entrópicos del sistema tutorial.</p> <p>X. Sugerencias finales.</p> <p>10.1. Sugerencias de temas para un proyecto formal de capacitación de tutores a largo plazo.</p> <p>10.2. Necesidad de brindar seguimiento y evaluar la labor del tutor.</p> <p>XI. BIBLIOGRAFIA.</p> |

BIBLIOGRAFÍA

- ALFARO, I., y JIMÉNEZ, R.: *Seguimiento a graduados de la carrera de Administración Educativa de la Universidad Estatal a Distancia*. San José, Mimeo, 1984.
- BOLAÑOS, F.: *Estudio de opinión a un grupo de 61 desertores*. San José, EUNED, 1985.
- BRENES, R.: *La tutoría telefónica como servicio de apoyo en un sistema de enseñanza a distancia*. San José, Mimeo, 1979.
- CASAS, M.: *Universidad sin clases*. Caracas, Kapelusz, 1987.
- CEVO, J.: *Problemas de estructuración y organización de Centros Académicos en la UNED*. San José, Mimeo, 1981.
- CHÁVEZ, E.: *Evaluación del Tutor*. San José, Mimeo, 1988.
- ELIZONDO, F.: «La deserción en la Educación a Distancia, falacias y remedios: una estrategia para enfrentarla». *Revista de Educación a Distancia*, 1988, n.º 25-26.
- FERNÁNDEZ, J.: *Autodidactismo en la orientación permanente a distancia*. (s. p. i.).
- FEOLI, D. y RODRIGUEZ, P.: *Actitudes de estudiantes y tutores de la UNED hacia el reinicio tutorial*. Tesis de grado. San José, Universidad de Costa Rica, 1988.
- GONZÁLEZ, C., MARÍN, Z., MUIR, R., VARGAS, E.: *Tutoría telefónica*. San José, Mimeo, 1981.
- GUZMÁN, L.: *Plan Piloto para la implementación de círculos de estudio*. San José, Mimeo, 1988.
- MADRIGAL, C.: *Informe sobre encuesta a estudiantes que participaron en las asambleas preparatorias del I Congreso del Estudiantes de la UNED*. San José, Mimeo, 1988.
- MADRIGAL, C., SÁNCHEZ, M., VARGAS, P.: *Estudio de seguimiento de graduados de la UNED en la carrera de diplomado y bachillerato en Educación para I y II Ciclos*. San José, Mimeo, 1984.
- MENIN, O.: *Antología sobre el tema de los grupos operativos*. San José, Editorial U.C.R., 1978.
- Ministerio de Educación y Cultura: *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Eficiencia de la Educación Boliviana*. La Paz, Mimeo, 1989.
- MONTERO, F.: *Control de llamadas a tutoría telefónica*. San José, Mimeo, 1988.
- PEREA, M.: «Adecuación del profesorado superior a distancia a los medios». *Revista de Educación a Distancia*, 1986, n.º 20.
- QUESADA, R.: «El seguimiento de egresados en la evaluación de programas de capacitación docente: un caso práctico». *Revista Educación Superior*, Vol. XII, n.º 4, 1983.
- SABORIO, O.: *Deserción y promoción de los cursos impartidos por la Universidad Estatal a Distancia, PAC-87-1*. San José, Mimeo, 1988.
- VELÁZQUEZ, A.: *El educador de Adultos*. México, CREFAL, 1976.
- VILLEQAS, J.: *Aspectos sustantivos para la planificación operativa de la docencia en un sistema de enseñanza a distancia*. San José, EUNED, 1985.
- «La Administración de la docencia en la educación a distancia». *Revista de Educación a Distancia*, 1988, n.º 26-27.
- ZÚRIOA, E.: «La didáctica universitaria: Diversidad internacional». *Revista de Educación*, 1986, n.º 99.