



Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación

Resultados de Aprendizaje de la Carrera de Educación Especial

Costa Rica | 2021



MNC-CE-CR







Siglas

ATIC	Área de Tecnologías de la Información y Comunicación
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CENAREC	Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva
CIAP-MNC-CE	Comisión Interinstitucional Administradora del Proyecto Marco Nacional de Cualificaciones de las Carreras de Educación
CIDE	Centro de Investigación y Docencia en Educación
COLYPRO	Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes
CONAPDIS	Consejo Nacional de Personas con Discapacidad
CONARE	Consejo Nacional de Rectores
CONESUP	Consejo Nacional de Enseñanza Superior Privada
CSE	Consejo Superior de Educación
CSUCA	Consejo Superior Universitario Centroamericano
DET	División de Educación para el Trabajo
DGSC	Dirección General del Servicio Civil
ET-MNC-CE	Equipo Técnico del Marco Nacional de Cualificaciones de las Carreras de Educación
INAMU	Instituto Nacional de las Mujeres
INIE	Instituto de Investigaciones en Educación
MCESCA	Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana
MEP	Ministerio de Educación Pública
MNC-CE-CR	Marco Nacional de Cualificaciones para carreras de Educación en Costa Rica
MNC-EFTP-CR	Marco Nacional de Cualificaciones de la Educación y Formación Técnica Profesional de Costa Rica
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OIT	Organización Internacional para el Trabajo
ONEEI	Observatorio de la Educación Especial Inclusiva
OPES	Oficina de Planificación de la Educación Superior
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes



PLANES	Plan Nacional de Educación Superior
SEC	Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación Costarricense
SINAES	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior
TEC	Instituto Tecnológico de Costa Rica
UACA	Universidad Autónoma de Centroamérica
UAM	Universidad Americana
UC	Universidad Católica de Costa Rica
UCA	Universidad de Cartago Florencio del Castillo
UCIMED	Universidad de Ciencias Médicas
UCR	Universidad de Costa Rica
UH	Universidad Hispanoamericana
UIA	Universidad Internacional de las Américas
UISIL	Universidad Internacional San Isidro Labrador
ULATINA	Universidad Latina de Costa Rica
ULICORI	Universidad Libre de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional
UNADECA	Universidad Adventista de Centroamérica
UNED	Universidad Estatal a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIBE	Universidad de Iberoamérica
UNIRE	Unidad de Rectores de las Universidades Privadas
USAM	Universidad San Marcos
USL	Universidad Santa Lucía
UTN	Universidad Técnica Nacional
INEINA	Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia



Agradecimientos

Colaboradores

Ana Patricia Vázquez Chávez, CENAREC. Charla: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Jaime Fornaguera, Centro de Investigación en Neurociencias, UCR. Charla: Aportes de la neurociencia en el aprendizaje escolar y su abordaje en la formación docente

Tatiana Cartín Quesada, Dirección de Vida Estudiantil, MEP. Charla: La formación docente con enfoques de Derechos Humanos

Ana Helena Chacón Echeverría, Gobierno de la República. Charla sobre política pública con enfoque en derechos humanos

Richard Navarro Garro. Dirección de Desarrollo Curricular, MEP. Charla: Política Educativa y Curricular en la formación docente

Maybel Quirós Acuña. Dirección de Desarrollo Curricular, MEP. Charla: Política Educativa y Curricular en la formación docente

Grettel Oses Gutiérrez, CONAPDIS. Asesoría tema de discapacidad

Zaida Molina Bogantes. Asesoría Técnica Curricular

Gilberto Alfaro Varela. Asesoría Técnica

Laura de los Ángeles Jiménez Umaña, CONARE. Análisis y criterio evaluativo de información

Alfredo Ortega Cordero, MEP. Participación en plan piloto

Mónica de Jesús Chacón Prado, UNED. Participación en plan piloto.

Natalia Salas Quirós, UNED. Validador de matriz de criterios y participación en plan piloto.

Sjur Bergan, Consejo Europeo. Conferencia Marco Nacional de Cualificaciones para Carreras de Educación: aprendizaje a partir de experiencias internacionales

Rodolfo Bonifaz, Ministerio de Educación de Chile. Asesoría

Xavier Vanni, Ministerio de Educación de Chile. Asesoría

Francisco Alarcón Alba, CSUCA. Conferencia Marco Nacional de Cualificaciones para Carreras de Educación: aprendizaje a partir de experiencias internacionales

Fabio Hernández Díaz, División Académica, CONARE. Participación en la CIAP

Fabio Flores Rojas, Dirección de Carrera Docente, DGSC. Participación en la CIAP

Guiselle Garbanzo Vargas, Ex Decana de Educación, UCR. Participación en la CIAP

Alexander Cox Alvarado, CONARE. Participación en el Equipo Técnico

Carlos Briceño Villegas, Dirección de Carrera Docente, DGSC. Participación en el Equipo Técnico

Minor Cedeño Vindas, MEP. Participación en el Equipo Técnico

Instituto de Investigaciones en Educación, UCR. Exposiciones de los equipos de investigadores

Centro de Investigación y Docencia en Educación, UNA

Instituto Nacional de la Mujeres. Apoyo técnico con relación al enfoque de género

Comisión de Decanos y Decanas de Educación, CONARE

Magda Cecilia Sandí Sandí, UCR

Pablo García Delgado, TEC

Sandra Ovares Barquero, UNA

Linda Madriz Bermúdez, UNED

Francisco González Calvo, UTN

Lorena Méndez Álvarez, CONARE

Comisión de Asesores Legales del MNC-CE-CR

Ana Beatriz Arias Moreira, coordinadora, CONARE

Gastón Baudrit Ruiz, CONARE

Kattia Mora Cordero, SINAES

Elizabeth Chaves Salas, CONESUP

Carlos Rodríguez González, CSE

Francine Barboza Topping, Colypro

Nancy María Quesada Vargas, MEP

Cristian Chinchilla Monge, UNIRE

Comisión de Divulgación y Comunicación MNC-CE-CR

Samantha Coto Arias, Colypro

Carla Arce Sánchez, Colypro

Vanessa Solano Agüero, CONARE

Julio César Oviedo Aguilar, SINAES

Karol Ríos Cortés, Facultad de Educación UCR, Comisión de Decanos y Decanas de Educación

Katherine Díaz Rojas, MEP

Guadalupe González Alvarado, MEP

Vera Brenes Solano, Estado de la Educación

Mauricio Azofeifa Murillo, CONESUP

Dyalah Calderón DeLaO, CSE

MaryLys Orozco Sánchez, Fundación Yamuni Tabush

Comisión para la incorporación de la perspectiva de los derechos de las personas con discapacidad en la formación universitaria

Katalina Perera Hernández, División Académica, CONARE

Nuria Méndez Garita, CONESUP

Paola Loría Herrera, CONAPDIS

Lorena Méndez Álvarez, CONARE. Subcomisión

Grettel Osés Gutiérrez, CONAPDIS. Subcomisión

Yolanda Sánchez Víquez, CONESUP. Subcomisión



Apoyo técnico

Cristina García Wille, CSE

Melissa Mora Pineda, Colypro

Iván Rojas Barrantes, ATIC, CONARE

David Hernández Hernández, ATIC,
CONARE

Jorge Adolio Cascante, ATIC,
CONARE

Erick Zamora Solano, ATIC, CONARE

Geovanni Chavarría Mora, SINAES

Karla Quesada Seas, CONARE

Apoyo económico

Colegio de Licenciados y Profesores
en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes,
Colypro

Consejo Nacional de Rectores,
CONARE

Andrea González Yamuni, Fundación
Yamuni Tabush



Créditos

Comisión Interinstitucional Administradora del Proyecto MNC-CE-CR (CIAP)

Katalina Perera Hernández,
coordinadora, CONARE

Alberto Calvo Leiva, MEP

Nuria Méndez Garita, CONESUP

Leonardo Garnier Rímolo, CSE

Isabel Román Vega, Estado de la
Educación

Laura Ramírez Saborío, SINAES

Fernando López Contreras, Colypro

Rosa Monge Monge, UNIRE

Olman Luis Jiménez Corrales, DGSC

Sandra Ovaes Barquero, Comisión
de Decanos y Decanas de
Educación, CONARE

Equipo Técnico de la CIAP

Alberto Calvo Leiva, coordinador,
MEP

Melba Sofía Fallas Zúñiga,
coordinadora, CONARE

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

Carlomagno Gonzalo Sánchez,
CONARE

Ana Elissa Monge Figueroa, CONARE

Rocío Ramírez González, Colypro

Jorge Quesada Lacayo, Colypro

Grettel Alfaro Rojas, CONESUP

María Alexandra Ulate Espinoza, MEP

Irene Salazar Carvajal, CSE

Dyalah Calderón DeLaO, CSE

Ana Catalina Vindas Villalobos, UNIRE

José Miguel Rodríguez García, SINAES

Edith Fonseca Sandoval, DGSC

Equipo Curricular del MNC-CE-CR

Melba Sofía Fallas Zúñiga,
coordinadora, CONARE

Ana Elissa Monge Figueroa, CONARE

Grettel Alfaro Rojas, CONESUP

Ana Catalina Vindas Villalobos, UNIRE

Rocío Ramírez González, Colypro

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

Autores de las “Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Educación Especial” y “Resultados de aprendizaje esperados”

*Observatorio de la Educación
Especial Inclusiva (ONEEI)*

María Julieta Solórzano Salas

Lady Meléndez Rodríguez

María del Rocío Deliyore Vega

Marie Claire Vargas Dengo

Gabriela Solís Sánchez

Zarely Sibaja Trejos

Evelyn Hernández Sanabria

Marcelo Rodríguez Aguilar

Viviana Abarca Bonilla

Mario Segura Castillo



Sandra Zúñiga Arrieta
Yesenia Williams González

Sistematización de las “Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Educación Especial”

Silvia Camacho Calvo

Pares revisores de los resultados de aprendizaje

Virginia Navarro Solano, UNED
Yesenia Williams González, UC
Carolina Álvarez Rodríguez, MEP

Participantes de la consulta internacional de los resultados de aprendizaje

Sjur Bergan, Consejo Europeo
Eleonora Villegas, Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Universidad de Boston
Ricardo Martínez Brenes, UNESCO
Fernando Reimers, Director del Programa de Maestría en Políticas de Educación Internacional, Universidad de Harvard
Fernando Vargas Zúñiga, Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional, OIT

Participantes de la consulta nacional de los resultados de aprendizaje

Universitario académico
Ana Lupita Chaves Salas, INIE, UCR
Flor Jiménez Segura, Escuela de Orientación y Educación Especial, UCR
Irma García Villalobos, Vicerrectoría de Docencia, UNA
Patricia Villalobos Vega, Unidad de Innovación y Evaluación de Carreras y Proyectos, Vicerrectoría de Docencia, UNA
Linda Madriz Bermúdez, Escuela Ciencias Educación, UNED
Zarely Sibaja Trejos, Carrera de Educación Especial, UNED
Erika Barrantes Zúñiga, Facultad de Educación, Universidad Hispanoamericana
Fabio Vargas Brenes, Universidad de las Ciencias y el Arte de Costa Rica
Ileana Chaverri Zeledón, Ciencias de la Educación Especial, UCA
Juan Ernesto Marín Barrantes, Facultad de Educación, UISIL
Luis Carlos Rodríguez León, Escuela de Educación, Universidad Libre de Costa Rica
Maritza Ulate Ruiz, Escuela de Educación-Ciencias Sociales, Universidad Latina de Costa Rica
Verónica Cabalceta Leal, Escuela de Educación, Universidad Latina de Costa Rica
Yesenia Williams González, carrera de Educación Especial, Universidad Católica de Costa Rica

Entes y actores de la sociedad con vinculación en el tema educativo

Olman Luis Jiménez Corrales, Área de Carrera Docente, DGSC

Laura de los Ángeles Jiménez Umaña, División Académica, CONARE

Grettel María Oses Gutiérrez, Gestión de Política Pública, CONAPDIS

María Yorgina Alvarado Díaz, Secretaría General, SEC

Andrea Peraza Rogade, Fiscalía, Colypro

Gilda Aguilar Montoya, Dirección de Desarrollo Curricular, MEP

Milena Alfaro Quesada, Dirección Regional de Alajuela, MEP

Luis Jiménez Madrigal, Dirección Regional de Desamparados, MEP

Ana Ramírez Arce, Oficinas Centrales, MEP

Dania Suárez Navarro, Dirección Regional de Los Santos, MEP

Lisandro Fallas Moya, Oficinas Centrales, MEP

Víctor Hugo Orozco Delgado, Dirección Regional de Cartago, MEP

Patricia Bermúdez Ramírez, Dirección Regional de Heredia, MEP

Maybel Quirós Acuña, Dirección de Desarrollo Curricular, MEP

Sistematización y análisis de resultados de la consulta nacional e internacional

Laura de los Ángeles Jiménez Umaña, CONARE

Edición de textos

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

Rocío Ramírez González, Colypro

Jorge Quesada Lacayo, Colypro

Revisión filológica

Óscar Aguilar Sandí

Diseño, diagramación e impresión

Colaboración de Colypro

Índice

10	Presentación
13	Introducción
18	Marco de referencia
21	Metodología del MNC-CE-CR
29	Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Educación Especial
60	Matriz de resultados de aprendizaje
69	Orientaciones para la implementación del MNC-CE-CR en el diseño y la actualización de planes de estudio de las carreras vinculadas
86	Anexos

Presentación

El contexto actual en que nos desarrollamos nos pone de manifiesto un escenario complejo, en que la flexibilidad y la capacidad de adaptarnos ante las condiciones cambiantes y la incertidumbre se convierten en una imperante necesidad.

El incesante cambio marca la vida y las relaciones del ser humano con todo lo que le rodea. Estas permanentes transiciones han pasado como olas desenfrenadas que llevan a reflexionar y replantear, constantemente, nuestro quehacer en prácticamente todas las áreas. La acelerada evolución de la sociedad del conocimiento, por ejemplo, ha conllevado que la generación y el acceso a la información se amplíen dramáticamente, permitiendo no solo poder obtener lo que se busca, a una velocidad pasmosa, sino también proveer información con esa misma facilidad. Esto trae consigo, ineludiblemente, grandes retos, entre los cuales se destaca la necesidad de robustecer las habilidades de discernimiento y filtrado de la información, que permitan distinguir, con claridad, aquello que resulta confiable y válido.

Al mismo tiempo, la revolución tecnológica, la democratización, el acceso a la educación y la crisis climática obligan a estar más conscientes de nuestra incidencia en todos los ámbitos y dinámicas en el planeta. Vivimos en un paraje en que las fronteras entre los países, poco a poco, se vuelven más permeables; el flujo de inmigrantes es mayor y, por ende, las sociedades y los pueblos se caracterizan por las dinámicas interculturales, que reclaman la convivencia de personas con costumbres y creencias distintas, así como la experimentación de perspectivas diversas y, en ocasiones, hasta no imaginadas.

Aunado a lo anterior —¡por si fuera poco!—, el contexto pandémico de COVID-19 ha marcado nuevas realidades en prácticamente todos los ámbitos e hizo más visibles nuestros rezagos y debilidades como sociedad. Hoy nos resultan más evidentes y urgentes de abordar la inequidad y el acceso a las tecnologías, la diversidad social, económica y emocional y, desde luego, esto deriva en la necesidad de repensar el contexto y la calidad educativa.

Para hacer frente a lo descrito, en materia educativa se hace necesario apostar por sistemas flexibles de cara a una transformación que implica reformas políticas y curriculares, así como el robustecimiento de la formación docente que suscite educar para el desarrollo humano y la ciudadanía planetaria, para el respeto a la diferencia, para la libertad y uso de la criticidad, para valorar y participar, para la autonomía, la conservación del medio ambiente y la paz.

Es preciso que la persona docente de hoy cuente con una serie de características que le permitan no solo no quedar rezagada frente a un estudiantado retador, sino que le habiliten para incitar a la transformación, a la adaptabilidad, al mejoramiento de la calidad del proceso educativo y al ensanchamiento de la visión de mundo. Ese

docente que propicie una educación para la convivencia, con un profundo respeto por la vida y la diferencia, que aliente la creatividad, la criticidad y la innovación.

En este contexto, aunado al interés por la mejora continua, la formación docente se coloca en el centro del debate de la calidad educativa en Costa Rica. Así, el compromiso histórico que desde la política y estrategia nacional se ha tenido con la educación ha derivado en un interés permanente por promover la calidad de la formación de los futuros educadores. Este interés se ha sumado a los resultados del análisis de una serie de factores asociados al fortalecimiento de los procesos de contratación y evaluación de profesionales en educación, al mejoramiento de los resultados nacionales que se obtienen en las pruebas PISA, a la superación de brechas que, en cuanto a calidad educativa, han señalado organismos internacionales como la OCDE, así como a la poca cantidad de carreras de educación acreditadas.

Consciente de su papel activo y fundamental en el desarrollo nacional, en el 2019, el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) presentó al Gobierno de la República y a la comunidad nacional el documento *Desafíos de la educación en Costa Rica y aportes de las universidades públicas*, como un plan de acción para fortalecer la calidad de la educación.

Surge, entonces, la iniciativa del Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación, partiendo de que la formación inicial es consustancial a los principios y valores que configuran las relaciones entre las personas, así como la evolución de los pueblos, y de que está relacionada con el desarrollo de las personas, la identidad, la cultura y la sociedad.

El Marco Nacional de Cualificaciones de las Carreras de Educación en Costa Rica (MNC-CE-CR) constituye el conjunto de aspiraciones denominadas *resultados de aprendizaje*, que orientan la formación de las personas docentes de cara al aseguramiento de la calidad para enfrentar los retos y realidades de este siglo con la disposición a innovar y a estar receptivos a los cambios. Estos resultados de aprendizaje se han diseñado cuidadosamente a partir de un proceso de investigación, diseño y validación que ha involucrado el trabajo de especialistas, tanto a nivel nacional como internacional, así como la labor permanente de un equipo de trabajo tesonero y comprometido.

Los resultados de aprendizaje para cada una de las 12 carreras seleccionadas en esta etapa se plasman detalladamente en este documento que ha sido claramente diseñado como un marco orientador para la puesta en marcha, modificación y rediseño curricular. Se establecen aquí los resultados de aprendizaje esperados para las carreras de: Educación de la Primera Infancia, Educación Primaria, Educación Especial, Enseñanza del Español, Enseñanza del Inglés, Enseñanza del Francés, Enseñanza de las Ciencias (Física, Química, Biología), Enseñanza de la Matemática y Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, Docencia, Administración Educativa y Orientación.

Este documento plantea un marco de referencia y metodológico, así como las tendencias en formación de profesionales en cada una de las carreras mencionadas y sus resultados de aprendizaje esperados. Se expone, además, una serie de orientaciones y recomendaciones para la implementación del MNC-CE-CR en el diseño y la actualización de planes de estudio de las carreras vinculadas y los desafíos para su ejecución.

El camino recorrido y las metas alcanzadas a lo largo del proceso de consolidación de este documento han sido únicamente posibles gracias al involucramiento de instituciones altamente comprometidas con la calidad de la formación docente. El compromiso de múltiples instituciones y organizaciones, tanto públicas como privadas, ciertamente ha marcado un hito para la vinculación intersectorial en Costa Rica y ha permitido el desarrollo exitoso de las etapas de la propuesta que se plasma en este Marco. No cabe duda de que la cooperación, la interinstitucionalidad y el acompañamiento de referentes nacionales e internacionales deben continuar para asegurar la buena marcha del MNC-CE-CR.

Ha sido precisamente este interés común que ha caracterizado la cooperación e integración interinstitucional la clave para lograr que el conjunto de aspiraciones y orientaciones plasmadas en este documento se constituya en fundamento para su implementación y el aseguramiento de la calidad educativa de nuestro país.

Katalina Perera Hernández

Coordinadora de la CIAP-MNC-CE-CR
Jefa de la División Académica de la
OPES, CONARE

Eduardo Sibaja Arias

Director de la OPES, CONARE

Introducción

La permanente preocupación por promover la calidad de la formación de los futuros profesionales en educación, la baja cantidad de carreras acreditadas, la oportunidad de mejora de los instrumentos para la contratación y evaluación de profesionales en educación, los resultados de las pruebas PISA y también los resultados de los diagnósticos y señalamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), han llevado precisamente a todas las instancias dedicadas a la educación y a la coordinación educativa en Costa Rica a preocuparse fuertemente por este tema de la formación de los docentes.

En el año 2011 desde el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) se impulsaron acciones para la armonización y promoción de la movilidad educativa. Se inició un proceso para la creación de un Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MCESCA), el cual establece que un marco de cualificaciones es “un instrumento de referencia que describe los resultados de aprendizaje que se esperan al término de los distintos niveles de formación en el continuo educativo, con el fin de contar con estándares de calidad” (CSUCA, p. 17, 2018).

En el año 2018, al ser el MCESCA una estrategia para impulsar la armonización académica regional de la educación superior en América Central, el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) lo

adoptó como referente para la formulación de todos los planes de estudio de las universidades estatales (Acuerdo CNR 338-2018).

Posteriormente, en el año 2019, la División Académica de la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES) del CONARE planteó la iniciativa de elaborar un Marco Nacional de Cualificaciones específico para las carreras de Educación, ante actores sociales vinculados con la formación y contratación de profesionales en docencia en primera infancia, primaria y secundaria, inicialmente.

En este mismo año, las cinco universidades públicas de Costa Rica: la Universidad de Costa Rica, el Instituto Tecnológico de Costa Rica, la Universidad Nacional, la Universidad Estatal a Distancia y la Universidad Técnica Nacional, instituciones signatarias del CONARE, se comprometieron a colaborar con el mejoramiento de la educación costarricense, mediante el documento *Desafíos de la educación en Costa Rica y aportes de las universidades públicas*. Entre los compromisos adquiridos, indicados en este documento, en relación con las políticas docentes, está la construcción de un marco nacional de cualificaciones docente. Estos desafíos se presentan al Gobierno de la República y a la comunidad nacional mediante un plan de acción para fortalecer la calidad de la educación.

Es así como, en el 2019, el CONARE coordina la construcción del Marco

Nacional de Cualificaciones para Carreras de Educación en Costa Rica (MNC-CE-CR), la cual ha sido posible gracias a la participación de: universidades públicas y privadas, profesionales en ejercicio, academia, instituciones relacionadas con el campo de la educación y desarrollo profesional, entes rectores en educación y acreditación, entre otros.

Para lograr la elaboración del MNC-CE-CR se conformó la Comisión Interinstitucional Administradora del Proyecto (CIAP), integrada por representantes de: el Ministerio de Educación Pública (MEP), el CONARE, la Comisión de Decanas y Decanos de Educación, la Unidad de Rectores de las Universidades Privadas (UNIRE), el Consejo Superior de Educación (CSE), el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP), Estado de la Educación, el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), la Dirección General de Servicio Civil y el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro); esto apoyado por un Equipo Técnico integrado por representantes de los actores antes mencionados.

De esta manera, el MNC-CE-CR se constituye como una oportunidad de promover la calidad de la formación de los futuros profesionales en educación, armonizar los planes y programas de estudio de las carreras universitarias, así como orientar los criterios para la creación de instrumentos para la contratación, la evaluación formativa, el desarrollo profesional y el diseño de modelos de seguimiento y acompañamiento profesional.

Este consiste en un conjunto de resultados de aprendizaje esperados para cada una de las carreras vinculadas en su primera edición, a saber: Educación de la Primera Infancia, Educación Primaria, Educación Especial, Enseñanza del Español, Enseñanza del Inglés para el III Ciclo de la Educación General Básica y IV Ciclo de la Educación Diversificada en espacios formales e informales, Enseñanza del Francés para el III Ciclo de la Educación General Básica y IV Ciclo de la Educación Diversificada en espacios formales e informales, Enseñanza de las Ciencias Naturales (incluye las asignaturas de Enseñanza de la Física, Enseñanza de la Química, y Enseñanza de la Biología), Enseñanza de las Matemáticas, Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, así como Docencia, Administración Educativa y Orientación.

La institucionalización del MNC-CE-CR, la promoción de su implementación, actualización y evaluación, así como ampliar sus alcances al resto de carreras de educación aún no vinculadas se considera como un proceso dinámico y continuo, desarrollado a través de etapas que considerarán el análisis de las necesidades, la participación de los actores involucrados y la evaluación permanente de sus resultados y avances que permitirán definir nuevas estrategias de acción.

En este sentido, el MNC-CE-CR busca la articulación interinstitucional, el formar parte de las políticas más amplias que incidan en la búsqueda de la excelencia académica en las carreras de educación, el mejoramiento de la formación inicial y el desarrollo profesional docente y la calidad de la educación.

De esta forma, para el Consejo Superior de Educación —que tiene a su cargo la dirección general de la enseñanza oficial, de acuerdo con el artículo 81 de la Constitución Política de la República y, según el artículo 2 de la Ley 1362, “participa activamente en el establecimiento de planes de desarrollo de la educación nacional, en el control de su calidad y busca, no solo su desarrollo armónico, sino su adaptación constante a las necesidades del país y a los requerimientos de la época” —, se espera que el MNC-CE-CR coadyuve en la calidad de los procesos formativos de docentes en las universidades, favoreciendo así tanto a estudiantes de Educación en curso como a docentes en servicio, a alcanzar los resultados de aprendizaje y así avanzar en la construcción de un sistema de aseguramiento de la calidad.

Para el Ministerio de Educación Pública (MEP), como órgano del Poder Ejecutivo en el ramo de la educación, cuya función es administrar todos los elementos que integran aquel ramo, el MNC-CE-CR es un aporte de alta incidencia; se configura como un referente de calidad para la formación inicial de las personas docentes que tendrán en sus manos el desarrollo del currículo nacional y el fomento de la formación humana para la vida, por medio del desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores.

Se espera que el MNC-CE-CR sea parte de los referentes para la construcción de la prueba de idoneidad establecida en el artículo 55 de la Ley del Estatuto del Servicio Civil de Costa Rica (Ley 1581). Su contenido es pertinente para la definición de lo que debe saber, saber ser y

saber hacer un buen docente, requisitos fundamentales para promover y atraer los mejores candidatos al MEP.

Desde una visión práctica el MNC-CE-CR establece hitos para el desarrollo progresivo de la calidad de las personas docentes en ejercicio, con especial énfasis en dos ejes: el diseño de programas de formación enfocados en la mejora continua, y la gestión y evaluación del desempeño docente.

El aporte que realiza el MNC-CE-CR al diseño de programas de formación del MEP es altamente relevante, pues establece desde sus descriptores las posibles rutas de formación que deben ser tomadas en cuenta para hacer ofertas de actualización a docentes en ejercicio, o bien planes de formación inicial para aquellos que recién empiezan la carrera docente. Asimismo, el MNC-CE-CR adquiere especial significado en las actualizaciones que el MEP realice al Modelo de Gestión y Evaluación del Desempeño Docente, pues los resultados de aprendizaje por área disciplinar se convierten en elementos que articulan la gestión esperable con la realidad contextual docente.

El Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP), entidad a la que, de acuerdo con la Ley 6693, entre algunas de sus funciones le compete “Autorizar la creación y el funcionamiento de las universidades privadas... Aprobar los planes de estudio y sus modificaciones... Ejercer vigilancia e inspección de las universidades privadas, de acuerdo con el reglamento”, considera que su participación en el MNC-CE-CR es vital dado que “la sociedad costarricense exige y merece

el esmerado cumplimiento de los más altos estándares de calidad en la educación universitaria privada, para que contribuya efectivamente al desarrollo integral de la persona humana y a la formación del capital humano que incrementa la ventaja comparativa nacional en el concierto internacional de las naciones” (Reglamento General CONESUP).

El Consejo Nacional de Rectores (CONARE), como ente coordinador del Sistema de Educación Universitaria Estatal, encargado de establecer los mecanismos que aseguren su adecuada planificación y desarrollo (creado mediante el Convenio de Coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal en Costa Rica, suscrito por las universidades estatales el 4 de diciembre de 1974 y reformado el 20 de abril de 1982), en virtud de que sus principales funciones son “evaluar, crear y cerrar carreras dentro de las instituciones signatarias de acuerdo con lo que establece el capítulo II de este Convenio” (artículo 3, inciso 2, 1982), considera que el MNC-CE-CR representa un referente fundamental para el cumplimiento de dichas funciones. Esto por cuanto los procesos de planificación, reforma y actualización curricular de los programas y planes de estudio de las universidades estatales deben formularse en concordancia con la responsabilidad social y el compromiso de la educación superior universitaria con la excelencia en la formación académica profesional, con el desarrollo integral de la persona humana, su contribución a la sociedad costarricense, así como su proyección a nivel internacional, brindando la oportunidad de promover la calidad de la

formación de los futuros profesionales en Educación.

El Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), entidad que tiene como fines planificar, organizar, desarrollar, implementar, controlar y dar seguimiento a un proceso de acreditación que garantice continuamente la calidad de las carreras, los planes y programas ofrecidos por las instituciones de educación superior (le confiere personalidad instrumental la Ley N.º 8256, del 02 de mayo de 2002), reconoce la importancia del desarrollo de marcos de cualificaciones en la educación superior, ya que son instrumentos que permiten orientar el alcance de resultados de aprendizaje para las carreras universitarias, y facilitan que los países atiendan las necesidades de formación de calidad locales integrando una perspectiva internacional.

Para el Colegio de Licenciados y Profesores en Letra, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro) de acuerdo con su Ley Orgánica 4770 y sus reformas, artículo 2, se indican como sus fines: a) Promover e impulsar el estudio de las letras, la filosofía, las ciencias, las artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas. e) Contribuir al progreso de la educación y la cultura, mediante actividades propias o en cooperación con las universidades públicas y privadas, otras entidades e instituciones afines. Adicionalmente, la resolución 1386-1990 de la Sala Constitucional establece que “[a] los colegios profesionales se les asigna como norma el control objetivo de las condiciones de ingresos en la profesión y la potestad disciplinaria sobre sus miembros”, por lo que esta entidad regula el ejercicio

profesional docente de acuerdo con lo establecido en los artículos 3, 4 y 5 de la ley citada.

Frente al panorama descrito, el Colypro respalda su participación en el MNC-CE-CR con el interés de desarrollar acciones para velar por el ejercicio competente de la profesión y promover la excelencia académica en las carreras de educación; además, propiciar la formulación de políticas públicas y el desarrollo de otros temas de interés nacional para la sociedad costarricense; el desarrollo de acciones formativas dirigidas a las personas colegiadas, para fortalecer su idoneidad profesional, y el desarrollo de alianzas estratégicas con los grupos de interés del Colegio que beneficien tanto el accionar de la organización como el servicio a la población colegiada.

La Dirección General del Servicio Civil mediante su Área de Carrera Docente ha brindado el apoyo técnico especializado propio de su quehacer, facilitando orientación y asistencia en materia de sus competencias, y considera que permite una articulación armoniosa

entre los resultados de aprendizaje identificados en el MNC-CE-CR y la práctica laboral docente que en el Régimen de Servicio Civil se habilita, en función del título II del Reglamento al Estatuto de Servicio Civil. Este rol ha sido fundamental en este proceso investigativo y, sin duda, ha marcado la caracterización del Servicio Civil como un importante socio estratégico en este esfuerzo país.

Para la Asociación Unidad de Rectores de las Universidades Privadas de Costa Rica, órgano de discusión académica y de defensa de la libertad de enseñanza, con un firme compromiso con la excelencia en la formación de nuevos profesionales, el MNC-CE-CR constituye un referente fundamental para la toma de decisiones de las universidades privadas que la conforman y que se vinculan con las carreras comprendidas en este marco. Adicionalmente, el MNC-CE-CR es una herramienta de trabajo que coadyuvará en la elaboración o la actualización de los planes de estudio ya aprobados para cada una de las carreras vinculadas al proyecto.

Marco de referencia

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es la estructura para organizar la información en educación y formación llevada a cabo por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En particular, el MNC-CE-CR hace referencia al nivel 6 CINE de la UNESCO. El MCESCA establece el nivel 6A como bachillerato universitario y el nivel 6B es la licenciatura. A partir de allí, el MNC-CE-CR indica los resultados de aprendizaje que se espera que una persona alcance al culminar estos niveles de formación.

El MNC-CE-CR se basa en tres elementos: los resultados de aprendizaje, los descriptores y las cualificaciones.

¿Qué son resultados de aprendizaje?

Se toma como base el concepto asumido en el MCESCA, a saber, los resultados de aprendizaje son:

Enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender o demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje (*Manual del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*). Describen de manera integrada los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes adquirirán en un proceso de formación. Dichos resultados deben ser observables o medibles, y se redactan usando un verbo dinámico, es decir que se refiera a una acción, no a un estado (CSUCA, 2018, p. 15).

Características de los resultados de aprendizaje

El Equipo Técnico del MNC-CE-CR (GRAMNC-CE-2020, 2020, p. 6) ha identificado una serie de características que deben cumplir los resultados del aprendizaje. Estos deben ser:

Definidos con claridad para ser comprendidos por estudiantes y docentes, evitando la ambigüedad.

Observables y evaluables, denotando criterios claros para su evaluación.

Factibles y alcanzables al término del periodo de aprendizaje, al tiempo que supongan un reto que despierte el interés por aprender.

Idóneos, relevantes y pertinentes con respecto a la carrera que se imparte.

¿Qué son los descriptores del MNC-CE-CR?

EL MNC-CE-CR armoniza sus dimensiones con los descriptores del Marco de Cualificaciones de la Educación Superior Centroamericana (CSUCA, 2018, p. 31). Según este, los descriptores son categorías que caracterizan a los niveles del marco de cualificaciones, ejemplifican la naturaleza y características de la cualificación en cada nivel, y su comparación demuestra el cambio de un nivel a otro. Proporcionan puntos claros de referencia en cada nivel y describen los resultados de aprendizaje que cubren la mayoría de las cualificaciones existentes.

Los resultados de aprendizaje están agrupados en los cinco descriptores propuestos por el MCESCA, los cuales se contextualizan a las carreras de educación desde el punto de vista pedagógico y disciplinar.

El MNC-CE-CR contiene los siguientes descriptores (CSUCA, 2018):

1. Saberes disciplinarios y profesionales.
2. Aplicación de conocimientos, análisis de información y resolución de problemas e innovación.
3. Autonomía, responsabilidad personal, profesional, social y toma de decisiones.
4. Comunicación.
5. Interacción profesional, cultural y social.

Saberes disciplinarios y profesionales. Dominio teórico epistemológico, axiológico, metodológico y técnico del campo disciplinar, así como los conocimientos de otras disciplinas requeridos para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar.

Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación. Capacidad para abordar situaciones o tareas particulares, plantear soluciones a problemas en distintos contextos y complejidades y proponer innovaciones con base en análisis de información. Es la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos.

Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social. Habilidad para tomar decisiones en los ámbitos per-

sonal, laboral, social, y sobre su propio aprendizaje, tomando en cuenta su impacto en los seres humanos y el ambiente, en el marco de los valores, la ética y el derecho en contextos multiculturales.

Comunicación. Habilidad para estructurar argumentos y mensajes adecuados a diversos públicos, en varios lenguajes y formatos, transmitiéndolos con claridad, rigurosidad y precisión haciendo uso de tecnologías disponibles.

Interacción profesional, cultural y social. Habilidad para relacionarse y colaborar en grupos profesionales, disciplinares, multidisciplinarios e interdisciplinares, con base en las dinámicas de las tradiciones culturales, organizacionales, sociales, políticas y religiosas mediante relaciones empáticas y de respeto mutuo. Capacidad para liderar equipos de trabajo para el logro de objetivos en contextos diversos.

¿Qué es una cualificación del MNC-CE-CR?

La cualificación es "cualquier título, diploma u otro certificado emitido por una autoridad competente que da fe de que se han alcanzado unos resultados de aprendizaje, normalmente tras haber completado con éxito un plan de estudios reconocido" (CSUCA, p. 15, 2018).

En Costa Rica, de acuerdo con el Convenio para Crear una Nomenclatura de Grados y Títulos de la Educación Superior Universitaria Estatal (CONARE, 2013), las cualificaciones de la educación superior universitaria se encuentran definidas en tres niveles: pregrado (diplomado y profesorado), grado (bachillerato

universitario, licenciatura) y posgrado (especialidad profesional, maestría y doctorado académico). El MNC-CE-CR contempla los resultados de aprendizaje esperados para el nivel de grado bachillerato universitario y licenciatura, a saber:

Bachillerato universitario: Corresponde al nivel CINE 6A, cuyo grado académico se otorga a las personas que cumplen los requisitos de un programa universitario que se caracteriza por otorgar de 120 a 144 créditos y una duración mínima de ocho ciclos lectivos de quince semanas o su equivalente.

Licenciatura: Corresponde al nivel CINE 6B, cuyo grado académico se otorga a las personas que cumplen los requisitos de un programa universitario, que se caracteriza por otorgar como mínimo 30 créditos a 36 créditos máximo, y cuya duración mínima debe ser de dos ciclos lectivos de quince semanas o su equivalente, esto cuando el plan de estudios de la licenciatura está sustentado sobre

el plan de estudios de un bachillerato universitario.

En el caso del MNC-CE-CR, las cualificaciones de las carreras de educación de grado de licenciatura se sustentaron sobre la base del planteamiento de los resultados de aprendizaje del bachillerato universitario de la misma carrera.

En el caso de la cualificación de la carrera de Administración Educativa, los resultados de aprendizaje esperados se sustentaron sobre la base de cualquier bachillerato universitario en Educación. Respecto a la carrera de Docencia, se plantearon resultados de aprendizaje para el tramo de formación de licenciatura sobre el plan de un bachillerato universitario que no corresponde a ninguna carrera de educación, cuyo ámbito de acción (educación técnica profesional, educación secundaria, educación universitaria u otro) quedará definido en el objeto de estudio de la profesión establecido en el plan de estudios.

Metodología del MNC-CE-CR

El diseño de la metodología aplicada estuvo a cargo del Equipo Técnico del MNC-CE-CR. Las acciones establecidas en este proceso fueron avaladas por la Comisión Interinstitucional Administradora del Proyecto en la sesión 08-2020 del 19 de noviembre de 2019.

El Equipo Técnico diseñó la ruta de trabajo general para el desarrollo de una metodología que permitiera realizar la construcción de los resultados de aprendizaje esperados para cada una de las carreras vinculadas al MNC-CE-CR. Se realizaron tres grandes actividades:

- Mapeo de titulaciones de la oferta educativa, de actores y revisión de las metodologías realizadas en proyectos previos.
- Estudio piloto para la construcción de los resultados de aprendizaje.
- Metodología para la construcción de resultados de aprendizaje de las carreras de educación.

Mapeo de titulaciones de la oferta educativa, de actores y revisión de las metodologías realizadas en proyectos previos

Para realizar el mapeo de las carreras vinculadas al MNC-CE-CR se tomó como base la información de la oferta académica brindada por la División Académica del CONARE, el CONESUP y el Proyecto Estado de la Educación con datos del 2019. Los perfiles de las carreras asociadas constituyeron un refe-

rente, considerado posteriormente en el estado de la cuestión de cada carrera.

El mapeo de actores asociados a las carreras de educación consistió en la identificación de los entes involucrados en la formación inicial de docentes. Se incluyen las universidades que forman docentes, además de las que imparten Administración Educativa y Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Asimismo, se detallaron las asociaciones que agrupan a los profesionales, academias especializadas en el área del conocimiento, y organismos nacionales e internacionales que aportan en materia de formación y desarrollo profesional, así como políticas públicas en el campo de la educación. El mapeo constituyó una herramienta para generar procesos de vínculo con actores claves en fases posteriores, como fueron la consulta de pares expertos, consulta nacional e internacional.

Finalmente, se realizó una revisión de las metodologías aplicadas en proyectos previos a nivel nacional e internacional, la sistematización de las buenas prácticas, las principales recomendaciones y aspectos relevantes a ser considerados para la elaboración de los resultados de aprendizaje esperados.

Estudio piloto para la construcción de los resultados de aprendizaje

Durante el proceso de elaboración de la metodología, el Equipo Técnico decidió realizar el estudio piloto con la carrera de Enseñanza del Inglés, en el

periodo comprendido entre noviembre 2019 y abril 2020, el cual buscó validar el proceso de construcción de resultados de aprendizaje esperados, así como armonizar un metalenguaje y someter a comprobación el instrumental técnico elaborado.

Una vez que se realizó el proceso de construcción de resultados de aprendizaje esperados, así como la metodología seguida, se procedió a revisar los insumos y analizar las acciones de seguimiento considerando los aprendizajes del proceso.

Metodología para la construcción de resultados de aprendizaje esperados de las carreras de educación

El planteamiento metodológico propuesto consta de tres fases, las cuales comprenden: una revisión documental, la construcción de los resultados de aprendizaje esperados, la consulta a pares revisores y consulta nacional e internacional.

Para el desarrollo de la metodología del MNC-CE-CR se contó con la participación de equipos consultores de alto nivel con experticia en el área disciplinar para cada una de las carreras

vinculadas al proyecto. La selección fue llevada a cabo por la Comisión Interinstitucional Administradora del Proyecto MNC-CE-CR.

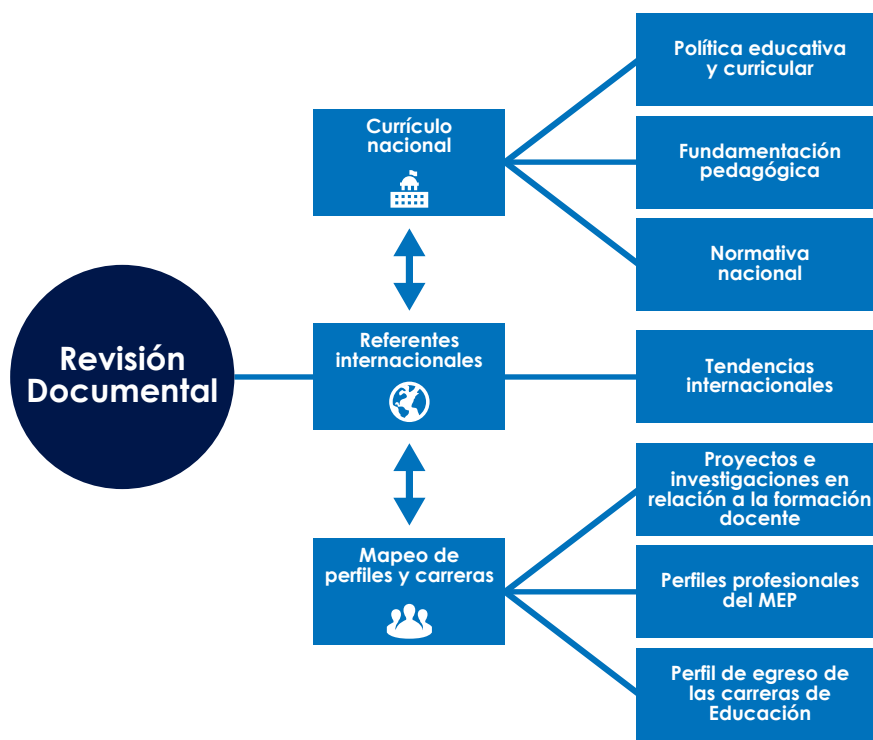
El proceso de construcción y revisión de los resultados de aprendizaje esperados estuvo apoyado por el Equipo Técnico y el Comisión Curricular del mismo, conformada por especialistas en el área de currículo representantes de los entes e instituciones participantes en el proyecto.

Fase 1. Revisión documental

Para cada una de las carreras vinculadas al proyecto se requirió consultar información relevante para determinar las principales tendencias de la formación docente en el campo disciplinar a nivel nacional e internacional, con énfasis en las buenas prácticas en la formación universitaria, y crear un marco de referencia que respaldara la construcción de los resultados de aprendizaje propuestos.

El conjunto de evidencias obtenidas en esta fase de trabajo se sistematiza en la siguiente sección del documento, considerando los elementos desplegados a continuación:

Ilustración 1: Revisión documental para la construcción de resultados de aprendizaje esperados por carrera



Fuente: Equipo Técnico del MNC-CE-CR.

A partir del análisis de la normativa nacional, referentes internacionales, el mapeo de carreras y perfiles, así como de principales hallazgos de investigaciones en materia de formación docente y entrevistas a actores claves en aquellos casos donde fue necesario, se contó con los insumos para la consolidación de las principales tendencias en el ámbito de la formación de profesionales en educación para cada una de las carreras vinculadas al proyecto.

Fase 2. Construcción de resultados de aprendizaje esperados

Los resultados de aprendizaje específicos para cada carrera de educación se elaboraron siguiendo una serie de lineamientos generales establecidos por el Equipo Técnico del MNC-CE-CR

mediante la *Guía de trabajo para el planteamiento de resultados de aprendizaje para el Marco Nacional de Cualificaciones para Carreras de Educación* (GRA-MNC-CE-2020). Esta guía contiene una serie de recomendaciones para la construcción de los resultados de aprendizaje, basados en los cinco descriptores tomados del MCESCA.

La guía de trabajo para el planteamiento de resultados de aprendizaje ofrece conceptos básicos de forma esquematizada, además propone procedimientos para redactar los resultados de aprendizaje de las carreras de educación en atención a las demandas del sistema educativo y de las tendencias nacionales e internacionales en la formación de docentes.

Como parte del proceso de construcción de los resultados de aprendizaje esperados, el Equipo Técnico desarrolló charlas virtuales con profesionales de diversas áreas de conocimiento relevantes en relación con la formación y ejercicio docente, tales como Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), aportes de la neurociencia en la educación, el enfoque en derechos humanos en el ámbito de la educación, entre otros. Con los insumos y acompañamiento del Equipo Técnico cada equipo de trabajo por carrera desarrolló la matriz base de resultados de aprendizaje esperados.

Fase 3. Proceso de consulta y validación

Esta fase se divide en dos subprocesos: la consulta de pares revisores y la consulta nacional e internacional, las cuales se detallarán a continuación:

Fase 3a. Consulta de pares revisores

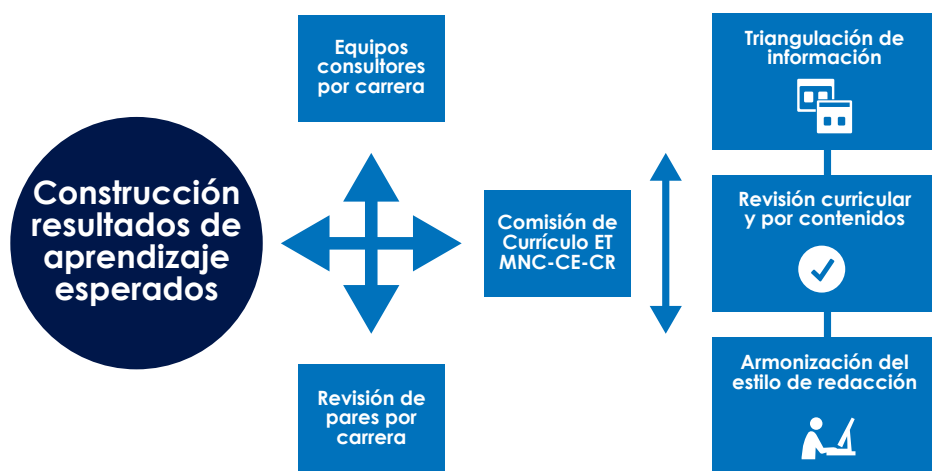
Una vez elaborada la primera propuesta de los resultados de aprendizaje espe-

rados para cada una de las carreras, se procedió al proceso de consulta de pares revisores y posteriormente a la validación nacional e internacional.

La consulta de pares revisores se concibió como un proceso de valoración crítica que realizaron representantes institucionales del sector universitario público y privado, así como representantes del Ministerio de Educación Pública. En total se contó con la participación de 74 personas, las cuales emitieron sugerencias y recomendaciones explícitas mediante un instrumento autoadministrado construido para tal fin.

La consulta de pares revisores se asumió como un proceso consultivo que buscó revisar la precisión, la congruencia y la pertinencia de los resultados de aprendizaje esperados, así como la inclusión del enfoque de derechos humanos para cualificaciones de nivel de grado: bachillerato universitario y licenciatura, con una mirada prospectiva e integral de la realidad.

Ilustración 2: Construcción de resultados de aprendizaje con revisión de pares



Fuente: Equipo Técnico del MNC-CE-CR.

Posterior al proceso de pares revisores, el Equipo Técnico generó un informe con los principales hallazgos del proceso de consulta. Este informe sustenta la toma de decisiones sobre la validación o desestimación de las mismas. A continuación, se detalla la fase de consulta de pares revisores, misma que conllevó acciones de planificación, diseño de instrumentos, capacitación y vinculación con los pares y, finalmente, la sistematización de los resultados.

a. Elaboración de indicadores de cumplimiento

El Equipo Técnico estableció cinco criterios, los cuales fueron los requisitos mínimos de cumplimiento que se consideraron para la construcción de los resultados de aprendizaje esperados. Se detallan de esta manera:

Tabla 1: Definición de criterios para la revisión de pares de los resultados de aprendizaje esperados por carrera

Criterio	Definición operacional
1. Pertinencia	Los resultados de aprendizaje responden a las necesidades de formación presentes y futuras, y permiten la armonización en los diferentes contextos.
2. Congruencia	Se refiere a las relaciones entre los diferentes resultados de aprendizaje con los descriptores del MCESCA y la secuencia y concatenación entre los resultados de aprendizaje según el nivel de cualificación.
3. Precisión	Los enunciados utilizan palabras que expresan de forma exacta, sin dudas, los conceptos actualizados, concisos, claros, apropiados desde el punto de vista pedagógico y disciplinar.
4. Enfoque de derechos humanos	El enfoque de derechos humanos se refiere al marco conceptual y legal que sustenta la vivencia y disfrute de los derechos en el ámbito educativo como sistema protector de los derechos de todas las personas, independientemente de su sexo, nacionalidad, edad, etnia, condición social, discapacidad, orientación sexual e identidad de género.

Fuente: Equipo Técnico del MNC-CE-CR.

Para cada uno de los criterios de cumplimiento se desarrollaron los indicadores (ver anexo 1) que permitieron valorar la característica específica buscada en los tres niveles de observancia, a nivel de resultado de aprendizaje, por nivel de descriptor y a razón de grado de cualificación según correspondiera.

El conjunto de indicadores establecidos fue sometido a validación de contenido a partir de criterio de experto. A partir de la validación, se desarrolló un instrumento virtual autoadministrado que fue testeado por el Equipo Técnico y ajustado a cada carrera según la cantidad de resultados de aprendizaje esperado por cada uno de los descriptores.

b. Inducción a pares revisores

Para cada grupo de pares revisores, se gestionaron charlas de inducción vía remota, en las cuales se desarrollaron las siguientes temáticas:

- Introducción general sobre los propósitos del proyecto nacional, y las principales tendencias en marcos de cualificación a nivel internacional.
- Información sobre la metodología y construcción de los resultados de aprendizaje esperados del Marco Nacional de Cualificaciones para Carreras de Educación de Costa Rica.
- Inducción para aplicación de instrumento virtual autoadministrado para cada una de las carreras.

c. Aplicación de instrumento autoadministrado

El instrumento autoadministrado contempló el envío del documento digital por correo electrónico a cada par revisor por carrera. Se otorgó un periodo de 22 días naturales para completar el instrumento; asimismo se brindó el seguimiento y acompañamiento técnico a través de atención de consultas por diferentes medios.

d. Sistematización de las observaciones y toma de decisiones

Durante el proceso se generaron recomendaciones y sugerencias de mejora que fueron sistematizadas y compiladas en un único documento de hallazgos, lo cual permitió la toma de decisiones y llevar una trazabilidad de

los cambios realizados al documento base de resultados de aprendizaje esperados sometido a consulta.

La Comisión Curricular del Equipo Técnico revisó los cambios propuestos y propició mejoras sustantivas según criterios curriculares dispuestos para ese fin. El resultado de este proceso concluyó con una matriz de resultados de aprendizaje esperados con revisión de pares que fue llevada al proceso de consulta nacional e internacional.

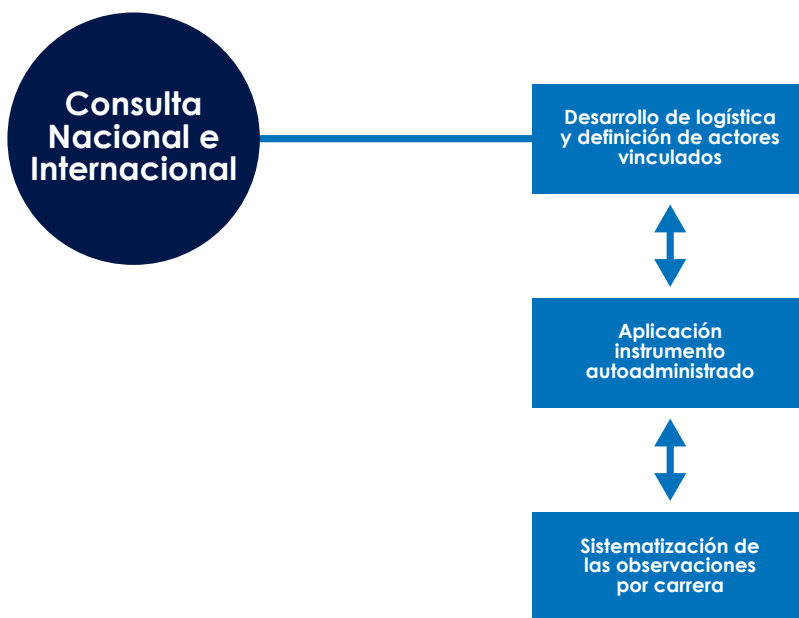
Fase 3b: Consulta nacional e internacional

La consulta nacional e internacional se diseñó como un proceso de valoración crítica que realizaron entes involucrados en la formación inicial de docentes. Además, se solicitó criterio a las asociaciones que agrupan a los profesionales, organizaciones gremiales, entes especializados en el área del conocimiento atinente con las carreras de educación, y organismos nacionales e internacionales que aportan en materia de formación y desarrollo profesional docente.

El objetivo fue someter a consulta la propuesta del MNC-CE-CR, con base en los criterios de precisión, congruencia y pertinencia de los resultados de aprendizaje, así como la inclusión del enfoque de derechos humanos para los niveles de cualificación de bachillerato universitario y licenciatura, además de identificar las oportunidades de mejora del proyecto con base en el instrumental diseñado.

El proceso de consulta nacional e internacional se desarrolló en tres momentos:

Ilustración 3: Proceso de consulta nacional e internacional



Fuente: Equipo Técnico del MNC-CE-CR.

Para cada una de las carreras vinculadas al MNC-CE-CR se establecieron los actores vinculados a los procesos de formación y desarrollo profesional, así como de interés para la disciplina a nivel nacional e internacional. Los entes a nivel internacional que participaron en el proceso de consulta fueron: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización Internacional del Trabajo (OIT), representante del Departamento de Educación del Consejo de Europa, la Universidad de Harvard y la Universidad de Boston, Massachusetts.

Una vez identificadas las instancias de consulta, se procedió a la gestión y aplicación de un instrumento autoadministrado enfocado en dos públicos meta: el sector académico universitario y el sec-

tor empleador y de organizaciones e instituciones vinculadas al campo de la educación. Para cada uno de ellos se establecieron indicadores tomando los criterios establecidos en el proceso de consulta de pares revisores (ver anexo 2).

Durante el proceso, se generaron recomendaciones y sugerencias de mejora; además se indicaron las principales fortalezas y desafíos del proyecto. La información fue sistematizada y compilada en un informe de hallazgos por carrera, lo cual permitió la toma de decisiones y llevar una trazabilidad de los cambios realizados.

La Comisión Curricular del Equipo Técnico del MNC-CE-CR revisó los cambios propuestos y propició mejoras sustantivas según criterios curriculares dispuestos para ese fin. El resultado de

este proceso concluyó con la matriz de resultados de aprendizaje esperados que conforma el MNC-CE-CR.

El diseño del MNC-CE-CR ha implicado no solo un visible compromiso nacional sino también una construcción conceptual y una sistematización orientada a la práctica, congruente con referentes nacionales e internacionales.

Referencias bibliográficas

Asamblea Legislativa (1981). Ley N.º 6693. Ley de Creación del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada. San José, Costa Rica. <http://www.conesup.mep.go.cr/informacion-general/ley-y-reglamento>

Camacho C. & Medina, C. (2012). La aprobación del marco español de cualificaciones para la educación superior y la empleabilidad del alumnado universitario. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e innovación Educativa*, (5), 67-86.

Consejo Nacional de Rectores (CONARE) (2005). *Convenio para crear una nomenclatura de grados y títulos de la educación superior estatal, homologada por CONESUP*. San José, Costa Rica: CONARE-OPES.

Consejo Nacional de Rectores (CONARE) (2012). *Compendio de leyes, decretos y convenios de la educación superior universitaria estatal*. San José, Costa Rica: CONARE-OPES.

Consejo Nacional de Rectores (CONARE) (2013). *Lineamientos para la creación de nuevas carreras o la modificación de carreras ya existentes*. Aprobado en la

sesión N.º 27-2013, artículo 3, inciso g) y h), celebrada el 22 de octubre de 2013. San José, Costa Rica.

Consejo Nacional de Rectores (CONARE) (2020). *Proyecto Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación*. San José, Costa Rica.

Consejo Nacional de Rectores (CONARE) (2020). *Guía de trabajo para el planteamiento de resultados de aprendizaje para el Marco Nacional de Cualificaciones para Carreras de Educación (GRA-MNC-CE-2020)*. San José, Costa Rica.

Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) (2018). *Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MCESCA): resultados de aprendizaje esperados para los niveles técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado*. Ciudad de Guatemala: Editorial Serviprensa.

Díaz, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E. & Rojas, S. (2008). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Editorial Trillas.

Presidencia de la República y Ministerio de Educación Pública (MEP) (1981). *Reglamento General del CONESUP*. <https://conesup.mep.go.cr/informacion-general/ley-y-reglamento>

Programa Estado de la Nación (2021). *Octavo Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: CONARE-PEN.

Universidad Estatal a Distancia (UNED) (2013). *Glosario de términos curriculares para la Universidad Estatal a Distancia*. San José, Costa Rica: Promade, UNED-CR.

Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Educación Especial

La presente sección versa sobre la construcción de los resultados de aprendizaje esperados de la carrera de Educación Especial. Para elaborarlo se han seguido las pautas propuestas por la Comisión del Marco Nacional de Cualificación para las Carreras de Educación.

El resultado final tiene como fin armonizar las propuestas de formación de la Educación Especial, tanto para equiparar su calidad como para facilitar la movilidad estudiantil y profesional en este campo, de manera acorde con las últimas tendencias de atención educativa de cara al ejercicio de los derechos humanos y a la consolidación de la educación inclusiva en Centroamérica.

Tendencias internacionales

En este momento no cabe duda de que a mejor y más educación, mayor índice de desarrollo humano alcanza un país. El tener mejores condiciones de salud, de inmunización, nutrición, mayor esperanza de vida al nacer y menor mortalidad materna e infantil están vinculadas a una educación de mayor cobertura y más calidad; pero también la equidad de género, la resolución pacífica de conflictos, la sostenibilidad ambiental y la inclusión social y laboral inciden directamente en el desarrollo económico. Razones que han llevado a establecer la

urgencia de contar con una educación inclusiva para todos, pero que asuma con prioridad a quienes históricamente han sido relegados del derecho a la educación por motivos personales y culturales.

En este momento, y por primera vez en la historia de la educación mundial, las políticas internacionales convergen en un imperativo, incluso para la Educación Especial, que es el cumplimiento del ODS4 de la Agenda 2030 de la UNESCO (2015), el cual busca la educación inclusiva, equitativa y de calidad, erigiendo a la educación como requisito indispensable para el cumplimiento de los otros 16 ODS de la Agenda, con plazo al 2030.

Previo a esta posición, siempre la atención educativa dirigida a personas con alguna condición de discapacidad o que requirieran apoyos para acceder al aprendizaje debía acogerse a algún *adendum*, como fue el caso de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), después de haber dejado por fuera a esa población en la Declaración de Jomtien (UNESCO, 1990) sobre Educación para Todos.

Cabe agregar que, en el 2014, para América Latina se había publicado ya la Declaración de Lima (Castillo et al., 2018, p. 17), donde se hablaba de “una educación inclusiva para todos,

con equidad, relevancia, pertinencia y que garantice la sostenibilidad desde la atención y estimulación temprana hasta la terciaria, así como un aprendizaje a lo largo de la vida”. Y agrega la demanda por “un desarrollo profesional continuo, la participación de las familias, el desarrollo de habilidades para un trabajo decente y una vida digna en ambientes seguros, saludables e inclusivos” (Castillo et al., 2018, p. 17).

En la misma dirección, la Política Educativa Centroamericana 2013-2021 (CECC/SICA, 2013) viene abogando por la educación inclusiva incluso desde antes de que la Agenda 2030 fuese emitida. Las condiciones de pobreza en la región, de migraciones en condiciones deplorables, de desigualdad en el acceso a una educación de calidad, la multiculturalidad, así como los altos indicadores de fracaso y abandono escolar, son solo algunas de las razones de ser de esta política; enfocada en una educación equitativa y de calidad para quienes aprenden, pasando por la centralidad de la figura docente como la clave para lograrlo.

Por otra parte, Costa Rica, al ingresar como el país 38 en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se ve en la obligación de cumplir con una serie de requerimientos de los que no escapa la educación. Los niveles educativos de los países afiliados son estrictamente vigilados por la organización mediante la aplicación de las pruebas PISA, en la que nuestros estudiantes no han podido alcanzar los niveles más básicos. Por tanto, Costa Rica está llamada a hacer esfuerzos significativos en este campo. Y, si bien no se

alude directamente la Educación Especial en las recomendaciones dadas al país por la OCDE, es ineludible reconocer el papel que tienen los recursos de apoyo educativo en el éxito escolar.

Estas declaraciones y demandas son el norte para que los gobiernos cumplan con los compromisos adquiridos al suscribir dichos tratados internacionales, con la intención de recuperar los 50 años de rezago de los que se habla en el texto que justifica los propósitos de la Agenda 2030.

La educación especial debe saber ubicar su rol en este nuevo contexto, el cual cambia significativamente con respecto a la concepción de servicios y del quehacer profesional que se había desempeñado hasta ahora en este campo. La educación inclusiva se entiende como un espacio donde hay oportunidades educativas equitativas y calidad a lo largo de la vida de todas las personas, con la esperanza de alejar de la exclusión personal y social a todo el estudiantado, o sea “no dejar a nadie atrás” (UNESCO, 2015, p. 25). Es así como una educación especial segregada y segregacionista no tiene cabida en esta propuesta, sino una donde la figura del docente da apoyo, colaborando para derribar barreras para el aprendizaje y la participación e impulsando el éxito educativo de todo el estudiantado.

Al respecto, es importante comprender que cada país vive un momento particular en esta transición, y que la forma en que se concibe al profesional del área depende en todo de cómo se define a la educación especial como tal. Para ello se mencionarán cuatro escenarios identificados por Meléndez (2020).

Con el fin de constatar la diferencia de niveles en relación con la transición de la educación especial hacia la educación inclusiva en la región latinoamericana, es posible acudir a los estudios recopilados por Vargas y Alves, coords. (2016), donde se explica que Chile es un país que se decanta por la educación inclusiva, pero se ve obligado a seguir poniendo énfasis en el déficit, porque de esto dependen los subsidios del Estado a los estudiantes. Sobre México, se dice que pareciera poner el nombre de “educación inclusiva” a prácticas tradicionales de integración educativa, mientras que Colombia ha desarrollado una clara normativa y materiales orientadores para el profesorado, pero la falta de reconocimiento profesional al grupo de docentes de apoyo está impidiendo sacar el mejor provecho de esos recursos con miras hacia la educación inclusiva.

Sobre lo que está sucediendo en el terreno de la educación especial en la región centroamericana, se conoce que:

Costa Rica respira educación inclusiva en todos sus estatutos, pero condiciones estructurales inamovibles la han llevado a conformarse con buenas prácticas de centros que han logrado salvar esas barreras no con poca dificultad y con perseverancia tenaz. A lo que cabe agregar que, en la región, hay países que apenas y ofrecen los servicios más elementales para niños con discapacidad, como es el caso de Honduras, y otros como Guatemala que aleccionan sobre cómo acercarse a la educación inclusiva desde la Rehabilitación Basada en

la Comunidad, impulsada por las familias, pero con poco desarrollo en cuanto a decisiones y acciones propiamente escolares (Meléndez, 2016, pp. 8-9).

Por lo tanto, en este momento no es posible hablar de la educación especial como una disciplina con un estado equivalente de transición hacia el ODS4 en los diversos países, sino que esta se ha vuelto relativa al nivel de desarrollo que la educación inclusiva ha ido alcanzando en cada contexto. Y a pesar de que todos los países mencionan a la educación inclusiva en sus políticas educativas, los niveles de logro son completamente disímiles entre estos.

Así, se deduce que dependiendo del grado de educación inclusiva alcanzado, hay profesionales de la educación especial que se encuentran desempeñando su labor en los servicios más tradicionales, como son los centros específicos o especializados (enfoque clínico); mientras que otros apoyan la labor educativa atendiendo exclusivamente a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en servicios específicos ubicados en escuelas de educación primaria y secundaria (enfoque de integración educativa). Y, los menos, operan como personal docente de apoyo, en forma cooperativa con el resto del equipo profesional del centro educativo o del espacio laboral en el que se desempeñen, y esforzándose por el logro del éxito educativo de todo el estudiantado (enfoque de educación inclusiva).

En el caso de los países que han desechado la educación especial, no solo se ha visto afectado el grupo de

docentes con esta especialidad, que en este momento no encuentran un reconocimiento profesional en el campo laboral, como recuerda Vélez (2016), sino que el estudiantado que requiere apoyos extensos y generalizados no ha logrado ver atendidas sus necesidades y posibilidades en ausencia del recurso humano de apoyo educativo que representan los docentes de Educación Especial. Hechos que confirman que sacar de la corriente a los profesionales en esta área no reafirma a la educación inclusiva, sino que, por el contrario, la pone en riesgo al excluir a poblaciones que no están siendo atendidas en sus requerimientos educativos por el grupo de docentes de la Educación General Básica; y que, lejos de apartar a estos profesionales lo que hay que hacer es reconstruir su quehacer desde una nueva perspectiva, desde la mirada amplia de la inclusividad.

Tendencias nacionales

Normativa nacional

La educación especial se oficializa en Costa Rica el 15 de marzo de 1944, mediante la Ley Constitutiva N° 61. En ese momento se declara de interés público y refiere la atención educativa a los siguientes sectores: “estudiantes con retardo mental, trastornos auditivos, de vista, del sistema vocal e impedimentos físicos”. Una década después, en 1957, se promulga la Ley Fundamental de Educación, que en el artículo 27 considera el quehacer de la educación especial en Costa Rica y la define como la que “se imparte a niños y adolescentes cuyas características físicas, mentales, emo-

cionales y sociales que se *aparten* del tipo *normal*, con el objetivo de favorecer el desarrollo de sus capacidades y su incorporación a la sociedad como elementos útiles” (p. 10).

Como parte del Ministerio de Educación Pública (MEP), en 1968 se creó la Asesoría y Supervisión de Educación Pública, la cual, a partir de la Ley de Carrera Docente, brindó el sustento legal para la formación, calificación y contratación del personal que iba a laborar en el sistema educativo costarricense en los diferentes niveles y modalidades (Aguilar et al., 2013), dando así origen al Departamento de Educación Especial en 1972.

En el año 1987, el Consejo Superior de Educación transformó al Departamento de Educación Especial en la Asesoría General de Educación Especial, para brindar cobertura a población con discapacidad no escolarizada y escolarizada, a la que se sumó también una sección específica de Fomento al Educando Talento.

Entre los años 70 y 90 las personas en situación de discapacidad iniciaron movimientos, demandando derechos en los diferentes ámbitos de la sociedad. A su vez, la UNESCO realizó varias conferencias internacionales abogando por el derecho de todas las personas a la educación; gracias a las cuales, los estados parte se comprometieron a aprobar una legislación acorde con los derechos humanos a la educación de todas las personas y, entre estas, las personas con discapacidad.

Consecuentemente, en la segunda mitad de los años noventa se aprobó en

Costa Rica la Ley 7600, Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (diario oficial *La Gaceta* N° 102, del 29 de mayo de 1996) y su reglamento. En el capítulo IV, artículo 27 de esta ley, se conceptúa la educación especial como:

el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieran temporal o permanentemente. (Así reformado por el artículo 73 de la Ley N° 7600, de 2 de mayo de 1996.)

Con la aprobación de la Ley 7600 y las conferencias internacionales promovidas por la UNESCO a principios de la década de 1990, se desarrolló con más auge en el país la integración educativa que había dado sus primeros pasos desde 1974, con la finalidad de que el estudiantado con discapacidad de los centros de educación especial y los que no habían podido ser matriculados acudiesen a las escuelas de I y II ciclo de su propia comunidad, con el apoyo de adecuaciones curriculares y de acceso, requeridas debido a la inflexibilidad del currículo vigente en ese momento. De esta manera, las personas estudiantes con alguna discapacidad tendrían la posibilidad de asistir al mismo centro educativo junto a los miembros de su vecindad y familia.

En esa época, centros educativos de todo el país empezaron a realizar ajustes de accesibilidad a los entornos físicos, creando rampas, puertas, baños amplios y con barandas, entre otros. Simultáneamente, se llevaron a cabo procesos para aprobar las denominadas “adecuaciones curriculares no

significativas” para estudiantes con dificultades en el aprendizaje, y las de tipo significativo para población con discapacidad intelectual o con desfases académicos por el rezago educativo experimentado en sus diferentes contextos de procedencia. Se trató así de apoyar a los grupos que tradicionalmente habían sido excluidos del sistema educativo, tales como pueblos originarios, personas migrantes, afrodescendientes, en condición de riesgo social por situaciones de abandono, en situación de discapacidad, de abuso, y también a la población estudiantil con altas capacidades, en tanto el Consejo Superior de Educación defendía que

Todos tienen derecho a una educación de calidad que, partiendo de sus propias realidades, propicie el desarrollo de todo su potencial: estudiantes que aprenden a partir de estilos diferentes, con necesidades educativas especiales, talentosos, provenientes de distintos grupos étnicos, culturales, lingüísticos, que profesan credos religiosos diversos y cuyas condiciones sociales y económicas marcan sus ambientes de aprendizaje (Consejo Superior de Educación, 2007, p.7).

El S. XXI trajo consigo las primeras iniciativas hacia la educación inclusiva y, con esta, la política nacional vigente en el campo de Educación Especial.

Política educativa nacional

Para el favorecimiento a la educación inclusiva, el Ministerio de Educación Pública creó en el año 2002 el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, mediante el decreto 34206-MEP:

Artículo 1º—Se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC), como un órgano de desconcentración mínima del Ministerio de Educación Pública.

Deberá interpretarse, para estos efectos, que el concepto de educación inclusiva comprende, además, la atención en el plano educativo de personas con algún tipo de discapacidad física o intelectual, con el fin de dotarlas de mejores herramientas para la vida en sociedad.

La sede principal de este órgano de mínima desconcentración se determinó que fuese en los terrenos del Centro Nacional de Enseñanza Especial Fernando Centeno Güell, de conformidad con el interés público.

La creación del CENAREC permitió al personal docente de la Educación Especial, centrarse en apoyar la atención educativa de la diversidad del estudiante, reforzado además en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la que fue adoptada por Costa Rica mediante la Ley N°8661, en agosto del 2008. Esta se considera el primer tratado internacional de derechos humanos del siglo XXI, que en el propósito del artículo 1 indica:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en

la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás.

La Convención, en armonía con las demás promulgaciones de derechos humanos, defiende los siguientes principios:

- El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas
- La no discriminación
- La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad
- El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas
- La igualdad de oportunidades
- La accesibilidad
- La igualdad entre el hombre y la mujer.

Y, con respecto al derecho a la Educación, así como para todas las personas, la Convención busca promover una educación de calidad para las personas en situación de discapacidad a lo largo de toda la vida mediante la accesibilidad, permanencia, aprendizaje y participación en los centros educativos, para: desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad, y hacer posible la participación de manera efectiva en una sociedad libre.

A propósito, y con base en el informe de Costa Rica sobre el cumplimiento de la Convención en el 2016, el Comité

sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad dirige al país la siguiente exhortación:

El Comité lamenta que persista el modelo de Educación Especial y segregada hacia la niñez y adolescencia con discapacidad, quienes no tienen acceso a la educación inclusiva, y que la formación de docentes y profesionales continúe realizándose dentro del contexto especializado (ONU, 2016, p. 2).

Una de las reacciones de Costa Rica ante el informe del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad consistió en la promoción de decretos, circulares y leyes para lograr la educación inclusiva. De tal suerte que el Decreto Ejecutivo No 40955-2018, MEP, acerca del “Establecimiento de la inclusión y accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense”, numeral 12, señala que:

la educación inclusiva implica el acceso a una educación de calidad para todos, incluyendo a la población con discapacidad, sin ningún tipo de discriminación, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos, la puesta en ejecución de políticas y programas educativos que garanticen el acceso y permanencia en todos los niveles y modalidades, incluyendo las no formales. La ejecución de currículos desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, de manera que estos potencien su desarrollo personal y social hacia la verdadera inclusión de las personas con discapacidad (p.1).

Otra de las respuestas fue la creación del documento *Líneas de acción para los servicios de apoyo educativo que se brindan desde la Educación Especial en la educación preescolar en primero y segundo ciclo de la educación general básica* (2018), redefiniendo en este el papel del grupo de docentes de apoyo y los servicios en los que laboran, así como los procedimientos a seguir con el fin de que los servicios se ofrezcan desde una perspectiva verdaderamente inclusiva.

Lo precedente implica pasar de un modelo individual y jerárquico, en el que se suponía que el especialista debía dar la solución a los problemas, a un modelo colaborativo y centrado en los apoyos, en el que toda la comunidad busca conjuntamente una respuesta educativa de calidad para todo el estudiantado y ofrece aportes desde perspectivas diferentes y complementarias, fundamentándose en el modelo social de la discapacidad y desde los derechos humanos.

Mediante el transitorio I del decreto ejecutivo No. 40955, MEP (2018), el Ministerio de Educación instruyó para que, en el plazo de diez años a partir de la publicación de este decreto, paulatinamente se transformaran las aulas integradas de retraso mental (discapacidad intelectual o cognitiva) en servicios de apoyo educativo ubicados en centros de educación primaria.

En el ámbito educativo, los apoyos son todos los recursos y estrategias tendientes a facilitar el proceso de aprendizaje del estudiantado, los cuales se gestionan, organizan y disponen en el centro de enseñanza, con el fin de

responder a la diversidad y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que experimenta, en función de los fines y objetivos establecidos en la educación (Calderón, 2013). De esta manera, un centro educativo puede disminuir o eliminar las barreras, dependiendo de la gestión, calidad y supervisión de los apoyos ofrecidos por la educación especial a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje, la participación y el éxito escolar, derivadas o no de una condición de discapacidad.

Actualmente, los servicios educativos públicos para el estudiantado que requiere esas formas de apoyo se brindan en las siguientes modalidades (MEP, 2018):

- **Atención directa:** Es aquel servicio de apoyo que cumple la función de atender de manera regular a la población estudiantil con discapacidad, en un centro educativo, sea esta desde el nacimiento hasta la educación diversificada, de educación especial o de centro de atención para adultos.
- **Servicios de apoyo fijo:** Hacen referencia a los apoyos facilitados por la persona docente de educación especial que labora en un único centro educativo de primaria y su matrícula está constituida por estudiantes que asisten a los grupos de los distintos niveles educativos de ese centro educativo.
- **Servicios de apoyo itinerante:** Hacen referencia a los ofrecidos por el profesorado de educación especial que se desplaza a varios centros educativos circunvecinos.

Según las últimas disposiciones ministeriales (MEP, 2018), la consigna del personal docente en educación especial es brindar apoyo al profesional en educación a cargo del grupo escolar, así como al estudiantado en la mediación pedagógica y en la coordinación y gestión de otros apoyos que se requieran, de manera que el proceso educativo del grupo de estudiantes sea exitoso y sin ningún tipo de barreras para la accesibilidad, participación, permanencia y aprendizaje. En I y II ciclos de la educación general básica se encuentran los siguientes servicios organizados por especialidad:

- Problemas de aprendizaje (fijo o itinerante)
- Problemas emocionales y de conducta (fijo o itinerante)
- Discapacidad intelectual
- Discapacidad visual (itinerante)
- Audición y lenguaje (itinerante)
- Terapia del lenguaje (fijo).
- En III ciclo y educación diversificada:
- Apoyos educativos en III ciclo y educación diversificada (fijo).
- Apoyos educativos para la población sorda que cursa estudios en secundaria en la educación regular pública diurna (biculturales) (fijo).

Los servicios de apoyo aspiran a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas a lo largo de la vida y a clarificar el papel de la educación especial en este contexto, en el que todas las personas ostentan igual valor humano.

Esta transformación conlleva replantear también el papel de las familias, que, en el contexto de la educación inclusiva debe ser altamente participativo y propositivo de su parte, así como el rol de la educación superior en cuanto a los procesos de formación docente.

De manera consecuente con los cambios expuestos, el año 2018 el Departamento de Educación Especial pasó a denominarse Departamento de Apoyos Educativos para el Estudiantado con Discapacidad, que ahora, con un nombre a tono, podía continuar con las funciones que el decreto ejecutivo No. 38170-MEP- 2014 “Organización administrativa de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública” le había asignado desde el 2014 para favorecer el desarrollo de la educación inclusiva.

Como es posible verificar mediante estos antecedentes, las normativas que guían a la educación especial van más allá de la política educativa 2017. Esta última parte de los principios ya caracterizaban a su antecesora, la política educativa “Hacia el siglo XXI”, aprobada por el Consejo Superior de Educación el 8 de noviembre de 1994 y del documento titulado *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense* (MEP, 2008). Tal y como indica Mora (2017), “Esta nueva política educativa, dictada en 2017 y denominada “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”, es heredera de los importantes avances mencionados” (MEP, 2017, p. 2).

En cuanto a los principios que permean la política educativa (MEP, 2017), se destaca la calidad de manera fundamental:

la calidad es nuclear; articula otros principios clave como la inclusión y equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la igualdad de género, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad, así como las metas educativas que fomentan la formación humana para la vida, con el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores (p. 10).

Es importante dar a conocer que, si bien la política educativa 2017 no menciona a la educación especial de manera directa, como tampoco lo hace la política curricular 2016, se asume que al optar por la educación inclusiva la educación especial está llamada a cumplir su papel de proveedora de apoyos para que el estudiantado pueda superar las barreras para el aprendizaje, la participación y el éxito escolar que se le presentan.

Por lo que, para llevar a la práctica la educación inclusiva se ha conseguido articular de forma efectiva un sistema de apoyos que se viene gestando desde hace más de veinte años de conformidad con el modelo social, lo que permite entender al sistema educativo en su integralidad, conformado por la educación preescolar, la educación general básica, la educación diversificada y la educación especial, entendiendo esta última como un conjunto de apoyos que se brinda al estudiantado que así lo requiera.

Política curricular y programas de estudio del Ministerio de Educación Pública

Dada la naturaleza de ser una entidad de apoyo al sistema educativo costarricense, la educación especial no cuenta con programas de estudio propios, sino que apoya y adapta los que la política curricular vigente define para todo el sistema; en el presente se trata de la política curricular “Educar para una nueva ciudadanía del 2016”.

Esta política surge en el contexto de la necesidad de una reforma curricular total, que derivó en el diseño de nuevos programas y cambios en las distintas asignaturas de la enseñanza general básica, con nuevos enfoques por competencias o habilidades y destrezas, con la intención de acercarse cada vez a una educación más inclusiva, “y con la orientación didáctica del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que propone que los aprendizajes deben ser accesibles para todas y todos los estudiantes” (Meléndez et al., 2019). Espacio donde el profesional de la Educación Especial tiene mucho que decir.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la política curricular 2016 no toma en cuenta de manera explícita al personal de apoyo, como sí lo hace el Departamento de Apoyos Educativos para el Estudiantado con Discapacidad en sus líneas de acción del 2018 (Meléndez et al., 2019).

Como explican Meléndez et al (2019),

la ausencia de facilidades y orientaciones para el trabajo conjunto da pie para malos entendidos sobre lo que tanto el docente de aula como el de apoyo deben hacer y obsta-

culiza el planeamiento, evaluación y acción coordinadas en detrimento del estudiantado que se atiende y del acercamiento a las familias (p. 70).

Por lo tanto,

entender el papel que juegan los servicios de apoyo en el mejoramiento de la calidad de la educación en general y que una escuela inclusiva es aquella que pone todo su empeño y recursos al servicio de liberar a todos y cada uno de estudiantes de la exclusión personal y social, amerita, sin duda, que los servicios actuales del MEP sean reformulados de cara a la educación inclusiva y puestos en estrecha interacción con todas las instancias educadoras (Meléndez et al., 2019, pp. 8-9).

Fundamentación pedagógica de la transformación curricular del Ministerio de Educación Pública

Con base en las justificaciones de la creación de la reforma curricular expuesta en el 2016, los resultados en las pruebas SERCE, TERCE y PISA, las frecuentes llamadas de atención en los diversos informes del Estado de la Educación, así como las recomendaciones de la OCDE, son algunas de las razones que llevan al MEP a diseñar nuevos programas para cada asignatura, pero, además, a hacerlo a partir de un claro replanteamiento de los enfoques curriculares y didácticos aplicados en el pasado.

Dentro de esos enfoques, el hecho de decantarse por la educación inclusiva y por el Diseño Universal para el Apre-

dizaje dibujaba el camino para la educación especial, aun cuando no hubiese sido contemplada directamente en la reforma. Por lo que esta responde con “un intento firme por abandonar el modelo clínico, individualista de atención de los servicios de apoyo hacia una idea más inclusiva de atención” (Meléndez et al., 2019, p. 69), tal cual se observa en las líneas de acción del 2018 emitidas por el Departamento de Apoyos Educativos para el Estudiantado con Discapacidad.

En ese sentido, las líneas de acción son claras en definir que

El servicio de apoyo educativo **no** puede ser pensado como un lugar o un espacio determinado del centro educativo, sino que se concreta mediante todas las acciones que desarrolla el docente o la docente, en colaboración con otras personas, para identificar y eliminar barreras que impiden la participación, promover el éxito en el proceso educativo y enriquecer la calidad de vida del estudiantado. (MEP, 2018, p.19).

Y, para el personal docente que atiende los servicios de apoyo, las líneas de acción le establecen la urgencia de abandonar viejas prácticas ancladas en el modelo clínico, y de sustituirlas por una mediación didáctica compartida en forma estrecha con el docente de aula, pero también con las familias.

Marco de Cualificaciones de la Educación Superior Centroamericana (MCESCA)

Es necesario generar un cambio en el perfil del docente de educación especial, con una visión que instaure la

política educativa y la política curricular actual con los pilares de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Que además atienda los requerimientos que han sido planteados por el Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MCESCA) (Consejo Superior Universitario Centroamericano, 2018) para los países de la región, en cuanto a cuáles deben ser los resultados de aprendizaje para programas de formación en nivel de bachillerato y de licenciatura respectivamente y que, como tales, atañen también a Costa Rica, como un esfuerzo llevado a cabo por el CSUCA en procura de la integración regional y de la armonización académica de la educación superior centroamericana.

Como parte del contexto latinoamericano y con propósitos de la construcción del perfil de resultados de aprendizaje del profesional de la educación especial en nuestro país, es igualmente importante tomar en cuenta la *Declaración sobre la formación inicial docente* de la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente (2020). La Coalición advierte que una formación inicial de calidad debe incluir

una integración entre el saber disciplinar y el saber pedagógico/didáctico, competencias personales e intrapersonales (es decir, tener la capacidad de comprender al alumno como ser integral y no solamente como ser cognitivo), competencias de administración (entendidas como la capacidad de gestionar, organizar, evaluar y evidenciar los aprendizajes), y competencias transversales al ejercicio docente (incluyendo las

competencias digitales que contemplan no solo el buen uso de las nuevas tecnologías, sino también la capacidad digital del docente de producir materiales accesibles a partir de ellas, y la competencia investigativa del docente). Deben ser marcos de competencias que respondan tanto a una mirada del presente como a una perspectiva de futuro. Deben responder al contexto propio de cada Estado, ser integrales y transversales, haciendo énfasis en la equidad; y deben servir para orientar el diseño de la formación inicial y la evaluación continua, al tiempo que acompañan el liderazgo directivo (p. 7).

Esa Declaración también menciona la necesidad de incluir el desarrollo de competencias investigadoras de la propia práctica, así como horas prácticas que cuenten como un componente esencial de la formación.

Otras tendencias nacionales e internacionales

Mapeo de carreras y perfiles en educación especial

El análisis que se presenta a continuación se elaboró a partir de una revisión documental y un mapeo basado en los perfiles de egreso de las carreras de formación docente en Educación Especial en el ámbito nacional e internacional, los perfiles profesionales del Servicio Civil y del MEP en esta especialidad, así como en proyectos e investigaciones elaborados en las universidades nacionales y que tienen que ver con perfiles de formación o perfiles profesionales en

el campo de la educación especial.

Perfiles de egreso de las carreras de Educación Especial: Ámbito nacional

La carrera de Educación Especial se imparte en Costa Rica en el nivel de educación superior universitaria y se oferta, actualmente, en un total de ocho universidades nacionales, tres de ellas estatales y cinco privadas. Las universidades que se imparten la carrera son las siguientes:

- Universidad de Costa Rica (UCR)
- Universidad Nacional (UNA)
- Universidad Estatal a Distancia (UNED)
- Universidad Católica de Costa Rica (UCAT)
- Universidad de Cartago Florencio del Castillo (UCA)
- Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT)
- Universidad San Isidro Labrador (UISIL)
- Universidad de las Ciencias y el Arte (UNICA)

Estas ocho carreras de Educación Especial se imparten en instituciones universitarias durante la formación docente inicial en el nivel de bachillerato y el subsiguiente nivel de licenciatura, con excepción de la carrera de la ULACIT que concluye con el grado de bachiller. En la UNA y en la UNED la carrera se oferta en el nivel de bachillerato después de cursar dos años en la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos y obtener el diplomado.

Actualmente las tres carreras de las uni-

versidades estatales están debidamente acreditadas —todas reacreditadas consecutivamente— por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), no así las carreras de las universidades privadas. La carrera de la Universidad Católica estuvo acreditada y actualmente se encuentra en proceso de rediseño con miras a la reacreditación.

La formación en las universidades estatales costarricenses es generalista. Sin embargo, la UCR ofrece una especificidad en el nivel de licenciatura de la carrera al ofertar cinco énfasis relacionados con la educación de la persona con las siguientes condiciones, a saber: discapacidad múltiple, trastornos emocionales y de conducta, discapacidad visual, discapacidad auditiva y aprendizaje diverso. En algunas de las universidades privadas los programas de formación contemplan parte de la tipología de la discapacidad, como por ejemplo la Universidad Católica, que ofrece en el nivel de licenciatura énfasis en trastornos del lenguaje oral y escrito, en jóvenes y adultos con discapacidad y en discapacidad visual; la ULACIT ofrece un bachillerato en Enseñanza Especial con énfasis en Problemas de Aprendizaje, y la UNICA una licenciatura con énfasis en Dificultades Emocionales.

En las universidades estatales los planes de estudio, y por ende los perfiles, así como los programas de formación de las carreras, han cambiado paulatinamente de forma paralela a la evolución de los enfoques de la educación especial, pasando por el enfoque de rehabilitación, luego de integración y recientemente de educación inclusiva.

Todos los planes de estudio de las carreras de las universidades estatales cuentan con una rigurosa fundamentación teórico-conceptual y un definido posicionamiento epistemológico, además de incluir todos los aspectos y requisitos estipulados por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), entidad que aprueba los planes de estudio de las distintas universidades estatales. Desde la postura epistemológica y el sustento teórico-conceptual, el enfoque de los planes de estudio de estas carreras está actualmente permeado por el enfoque de educación inclusiva, el cual se enmarca en el paradigma vigente de los derechos humanos (DDHH) y está en concordancia con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006; Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2008) y el ODS4 (ONU, 2015).

Cabe destacar que las tres universidades estatales en Costa Rica que ofrecen la carrera comparten una visión filosófico-humanista, que lejos de alinearse con el mercantilismo evoca la función social característica de la universidad pública latinoamericana (Dengo, 2005).

En el plan de estudios de la carrera de Educación Especial de cada universidad estatal costarricense se acota lo siguiente:

- La Universidad de Costa Rica (UCR) basa su formación en el modelo social de la discapacidad y el enfoque de derechos humanos. Centra los principios de la formación en la educación inclusiva, promoviendo la atención educativa para la diversidad.

- El plan de estudios de la carrera en la Universidad Nacional (UNA), con énfasis en proyectos pedagógicos en contextos inclusivos en el nivel de licenciatura, desde el año 2017 y a partir de su rediseño curricular está concebido desde el paradigma de los DDHH y desde la educación inclusiva.
- En la Universidad Estatal a Distancia (UNED) el plan de estudios de la carrera está en proceso de rediseño y toma como base los principios de la inclusión educativa y social, así como la atención a la diversidad.

En cuanto a los perfiles de egreso diseñados en cada uno de los planes de estudio de las carreras mencionadas, cabe resaltar que:

- El perfil de egreso de Educación Especial en la UCR, además del eje de humanismo característico de todo profesional graduado de esta universidad, se desglosa por aspectos en un perfil declarativo, un perfil procedimental y un perfil actitudinal.
- El perfil de salida de Educación Especial de la UNA incluye un perfil ocupacional de la persona graduada referido a espacios laborales, cargo y funciones en que se puede desempeñar la persona graduada del nivel de bachillerato o licenciatura, y un perfil profesional por áreas y componentes de interés formativo organizadas en saberes actitudinales, procedimentales y conceptuales.
- El perfil de egreso de la carrera en la UNED se describe como un perfil

ocupacional del docente de Educación Especial Generalista. Está concebido en áreas (teórico-epistemológica, desarrollo humano, evaluación multidimensional, apoyo pedagógico e inclusión social) y se desglosa por dimensiones (conceptual, procedimental y actitudinal) según rasgo ocupacional y criterios de desempeño. Se apuesta por la formación de profesionales que orienten y medien el desarrollo y aprendizaje de competencias en niños, jóvenes y adultos en condición de discapacidad en pro de la inclusión educativa, social y laboral.

Por su parte, los planes de estudio de las carreras de las universidades privadas nacionales cuentan con aspectos estipulados por el Reglamento General del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Privada (CONESUP), tales como justificación, descripción, perfil de ingreso, propósitos educativos generales, misión, objetivos, metas, malla curricular, entre otros. El plan de la carrera de la Universidad Católica cuenta además con una fundamentación teórico-conceptual y una orientación curricular con principios metodológicos, principios evaluativos, áreas disciplinarias, áreas de formación y ejes curriculares.

Los perfiles de egreso de las carreras de Educación Especial de las universidades privadas nacionales son diferentes entre sí. Presentan las siguientes particularidades, según cada universidad:

- En la Universidad Católica es un perfil profesional académico desglosado en aspectos relacionados con funciones y además aspectos

enmarcados en un saber actitudinal.

- La UCA puntualiza, para el nivel de bachillerato, la función a ejercer por el egresado y lo que será capaz de lograr en relación con la educación especial. Para el nivel de licenciatura se incluye un perfil de entrada, pero no de egreso.
- El perfil de egreso de la carrera de Enseñanza Especial con énfasis en Problemas de Aprendizaje de la ULACIT es un perfil ocupacional y se desglosa, para el nivel de bachillerato, en términos de las ocupaciones en las que podrá desempeñarse el graduado de este nivel.
- El de la UISIL se divide en un perfil ocupacional y un perfil profesional. El primero indica las instituciones, servicios y talleres en las que el graduado está 'apto para ejercer la docencia', mientras que el perfil profesional está especificado en conocimientos, destrezas y actitudes que caracterizan al egresado.

Lo anterior evidencia que no hay una uniformidad o consenso en los perfiles de egreso de los planes de formación en las carreras de Educación Especial de las universidades privadas en el país.

Como se dijo en el apartado sobre políticas internacionales relacionadas con la educación especial, cada país se encuentra viviendo su propio proceso en relación con la educación inclusiva, y esto se nota también en los perfiles de formación docente sin que, por el momento, alguno llegue a sobresalir significativamente con su experien-

cia. No obstante, vale la pena prestar atención al trabajo que viene haciendo en Costa Rica el Observatorio Nacional de Educación Inclusiva (ONEI): desde el 2015 reúne a diversas organizaciones y universidades del país con el propósito de analizar las transformaciones epistemológicas que se están dando en la educación especial como campo de estudio y, por lo tanto, en el quehacer del profesional de la especialidad.

Entre los principales aportes del ONEI es pertinente para este trabajo referir la construcción de un perfil profesional de la educación especial costarricense (Meléndez et al., 2020). Este trabajo toma como base la definición de la persona profesional de la especialidad, construida a partir de una reflexión profunda al respecto, en la que participaron diversos sectores relacionados con la educación especial. Al respecto el ONEI declara que el docente del área es:

un(a) profesional de la educación, capaz de construir, organizar, liderar, proponer y practicar, colaborativamente, estrategias pedagógicas para atender a la diversidad y catapultar la superación de barreras para el aprendizaje y la participación, incluso en las personas que requieren apoyos extensos y generalizados; así como de mantener un conocimiento actualizado mediante la investigación permanente y la reflexión de su propia práctica. (Castillo et al., 2018, p. 26).

La construcción y validación del perfil se trató de un proyecto riguroso por la metodología investigativa utilizada, la cual incluyó una validación en el ámbito docente nacional con la partici-

ipación de 731 personas consultadas y el apoyo del Colegio de Licenciados y Profesores (Colypro). Además, este estudio es original en cuanto a la temática y la delimitación de 88 funciones y siete áreas de competencia resultantes, a tono con las premisas universales sobre educación inclusiva y líneas de acción estipuladas para el sistema educativo costarricense en este tema (MEP-Presidencia de la República, 2018). Las siete áreas de competencia allí establecidas responden a las dimensiones conceptual, actitudinal y procedimental y agrupan a las funciones en: -1. Enfoques teóricos, metodológicos, políticos y

legales -2. Investigación y evaluación de la práctica -3. Desarrollo humano -4. Mediación pedagógica -5. Asesoramiento: familiar, comunitario e institucional -6. Gestión: administración y desarrollo de proyectos -7. Redes de apoyo familiar, comunitario e interprofesional.

Dichas áreas dan claras luces para orientar a la vez procesos de formación inicial para los futuros docentes en este campo, por lo que podrían indicar a la vez los resultados de aprendizaje que se espera lograr de esos procesos de formación.

Enseguida se muestra el perfil profesional resultante (ONEI, 2020, pp. 66-70):

PERFIL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL COSTARRICENSE

Área de competencia: Enfoques teóricos, metodológicos, políticos y legales		
DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el derecho de las personas a la educación como un derecho humano fundamental. • Identificar las teorías, fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, políticos, legales y contextuales de la educación costarricense. • Comprender la función social de la educación tomando como base las teorías, fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, políticos, legales, pedagógicos, deontológicos y contextuales de la educación inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar la función social de la educación como eje de transformación de la sociedad. • Mostrar una actitud crítica y propositiva en función de los enfoques, teorías, leyes, políticas y normas vinculantes con la educación especial y la educación inclusiva. • Interiorizar la educación especial desde los principios y valores del Modelo Social de la Discapacidad y la educación inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisiones curriculares y de gestión educativa fundamentándose en declaraciones, leyes, políticas, lineamientos e informes educacionales y económicos vigentes. • Ejercer la profesión docente desde una postura teórico-epistemológica acorde con las últimas tendencias de la disciplina. • Desarrollar su acción educativa según un marco conceptual y un modelo pedagógico acordes con las realidades y espacios emergentes en los cuales ejerce su labor educativa.

Área de competencia: Enfoques teóricos, metodológicos, políticos y legales		
DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los diversos enfoques, modelos y teorías y el ordenamiento jurídico que orientan a la educación inclusiva y a la educación especial en los ámbitos nacional e internacional. • Identificar en los derechos humanos (DDHH) los principios del Modelo Social de la Discapacidad, en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el trabajo colaborativo y cooperativo los fundamentos pedagógicos de la educación inclusiva. • Analizar teóricamente la selección, adaptación, diseño de estrategias didácticas y de evaluación formal e informal acordes con la educación inclusiva. • Dominar el vocabulario técnico propio de la disciplina desde un enfoque inclusivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de la importancia de reconocer los derechos humanos (DDHH) del estudiantado, incorporando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el trabajo colaborativo y cooperativo en cada una de sus decisiones y acciones docentes. • Comprometerse, junto a la comunidad educativa, con la transformación del sistema educativo hacia una educación inclusiva. • Responsabilizarse de su propio proceso de formación profesional continua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar sus acciones docentes en atención a los derechos humanos (DDHH) y los principios del Modelo Social de la Discapacidad, así como en la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el trabajo colaborativo y cooperativo. • Ejecutar las acciones docentes, en atención a los derechos humanos (DDHH) y los principios del Modelo Social de la Discapacidad, así como a la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el trabajo colaborativo y cooperativo • Utilizar vocabulario técnico, propio de la disciplina, desde un enfoque inclusivo.

Área de competencia: Desarrollo humano		
DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el desarrollo de la persona desde una perspectiva multidimensional. • Relacionar las teorías del desarrollo humano y aprendizaje para la toma de decisiones educativas. • Reconocer las bases neurobiológicas del desarrollo humano y del aprendizaje. • Identificar los períodos del desarrollo neuroevolutivo de las personas, las características afectivas, cognitivas, emocionales, sociales, comunicativas de cada periodo y la manera en que influyen en el proceso de aprendizaje. • Comprender la diversidad dentro del proceso de desarrollo humano y los apoyos para el acceso educativo, la permanencia, el aprendizaje y la inclusión social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar el desarrollo humano de cada persona, su afectividad, dignidad y diversidad. • Valorar el desarrollo humano para la toma de decisiones educativas desde una perspectiva multidimensional y de respeto por la diversidad. • Concienciar que su accionar pedagógico influye en el desarrollo humano y ambiental. • Asumir una actitud crítica que permita acciones educativas asertivas en procura del bienestar del estudiantado. • Cooperar de forma asertiva y responsable para la promoción del desarrollo de la persona en atención a los derechos humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el desarrollo humano del estudiantado a partir de la comprensión de los diversos procesos neuroevolutivos, así como de las teorías del aprendizaje y sus implicaciones pedagógicas. • Ejecutar acciones educativas que consideren la diversidad en el desarrollo humano del estudiantado, a partir de las distintas teorías, enfoques y modelos. • Diseñar apoyos educativos para el acceso, permanencia, aprendizaje, éxito escolar e inclusión social del estudiantado con base en las diversas manifestaciones del desarrollo humano.

Área de competencia: Mediación pedagógica

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> Fundamentar la metodología y las acciones que realice en la teoría de los derechos humanos (DDHH), en los principios del Modelo Social de la Discapacidad, la educación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el aprendizaje cooperativo y colaborativo. Analizar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrenta el estudiantado, incluido el que requiere apoyos extensos y generalizados. Comprender la importancia del contexto del estudiantado para el diseño de apoyos educativos con técnicas e instrumentos evaluativos tanto digitales como físicos. Reconocer metodologías inclusivas y recursos didácticos que potencializan el aprendizaje del estudiantado en cada una de las asignaturas. Comprender estrategias para el desarrollo de la comunicación alternativa y aumentativa, así como el uso de tecnologías que faciliten la accesibilidad y los procesos de aprendizaje al estudiantado. 	<ul style="list-style-type: none"> Propiciar una actitud congruente con la educación inclusiva y sustentable en los distintos procesos del quehacer docente. Estimar la importancia de las múltiples formas de implicación y motivación del estudiantado durante la mediación pedagógica. Valorar la mediación pedagógica como un medio para potenciar las capacidades del estudiantado. Respetar las condiciones de diversidad durante los procesos de evaluación y mediación pedagógica. Apreciar la participación de la familia y el estudiantado en cada una de las decisiones de mediación educativa, de manera horizontal y significativa. Interiorizar la importancia del desarrollo vocacional, del logro de la autonomía y la autodeterminación del estudiantado. Demostrar una actitud ética y confidencial en el uso de la información recabada con fines educativos. Responsabilizarse críticamente de sus decisiones y acciones docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluar el contexto y el estudiantado a partir de técnicas e instrumentos formales disponibles e informales diseñados por el mismo docente. Adaptar la propuesta curricular nacional para la atención educativa a la diversidad del estudiantado desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Construir una propuesta pedagógica a partir del conocimiento del estudiantado, su contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Elaborar, de manera cooperativa, estrategias educativas, creativas e integrales para la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado en cada una de las asignaturas y actividades curriculares. Utilizar estrategias de mediación pedagógica que propicien la comunicación aumentativa y alternativa, así como el uso de tecnologías que faciliten la accesibilidad y los procesos de aprendizaje al estudiantado.

Área de competencia: Mediación pedagógica

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> • Explicar estrategias de desarrollo afectivo, cognitivo, metacognitivo, de autorregulación y de transferencia de aprendizajes en el estudiantado. • Elegir propuestas educativas fundamentadas en la conducta adaptativa, la calidad de vida y las características, gustos e intereses de cada estudiante. • Argumentar el derecho a la participación del estudiantado y su familia en todo el proceso educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir la creatividad y la innovación como un continuo en la mediación pedagógica. • Cooperar con otros en el planteamiento de estrategias, el diseño e implementación de apoyos para la superación de barreras para el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar estrategias para el desarrollo afectivo, cognitivo, metacognitivo, de autorregulación, transferencia de aprendizajes y seguimiento de habilidades en el estudiantado. • Estimular en el estudiantado las conductas adaptativas en los diversos contextos de desempeño educativo. • Involucrar a la familia y al estudiantado en las distintas decisiones referentes a la mediación pedagógica.

Área de competencia: Gestión, administración y desarrollo de proyectos

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer acerca de las formas de gestión educativa acordes con el desarrollo humano, los derechos humanos y los apoyos para la superación de barreras para el aprendizaje y la participación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover acciones que procuren el acceso, la permanencia y superación de barreras para el aprendizaje, la participación y el éxito escolar de todo el estudiantado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer, cooperativamente, planes, programas, proyectos y servicios para el acceso, permanencia y mejores aprendizajes de todo el estudiantado. • Diseñar cooperativamente planes, programas, proyectos y servicios para el acceso, la permanencia y la inclusión social y educativa de la población estudiantil. • Ejecutar proyectos, programas, planes y acciones en respuesta a las necesidades y recursos de la comunidad para la inclusión social y educativa de la población estudiantil.

Área de competencia: Redes de apoyo familiar, comunitario e interprofesional

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los factores del contexto familiar, escolar y comunitario que influyen o dificultan el desarrollo y aprendizaje de la persona. • Determinar la importancia del acceso a las áreas de recreación, ocio, arte, tecnología, vocacional, empleabilidad y ciencias del movimiento en la inclusión social y educativa. • Comprender la utilidad de desarrollar en el estudiantado, en conjunto con otras personas del entorno, competencias emocionales y del comportamiento que faciliten respuestas asertivas y de respeto por el ambiente sustentable, dentro de contextos inclusivos. • Identificar información relevante de los actores sociales (docentes, administradores, estudiantes, familia, comunidad) que pueda favorecer los apoyos educativos para el aprendizaje y la participación del estudiantado. • Distinguir los recursos humanos, materiales, tecnológicos y económicos disponibles en el entorno, con posibilidades de convertirse en apoyos para la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar una actitud proactiva, responsable, asertiva, cooperativa y transdisciplinaria con actores sociales, comunitarios, personal del centro educativo, otros grupos profesionales, familia y estudiantado para el desarrollo de posibilidades de acceso, diseño y aplicación de apoyos para la inclusión educativa y social. • Liderar acciones que promuevan cambios actitudinales y sociales para la inclusión, permanencia y mejor aprendizaje de todo el estudiantado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercer la práctica educativa con la participación de los agentes del contexto familiar, comunitario, escolar y de otros grupos profesionales que influyen en el desarrollo, aprendizaje e inclusión social, educativa y laboral del estudiantado de modo transdisciplinario. • Organizar información relevante sobre necesidades y recursos del medio para el establecimiento de redes de apoyo y la construcción conjunta de facilidades hacia la inclusión y autodeterminación de la persona. • Construir redes de apoyo con actores sociales y comunitarios, personal del centro educativo, familias y estudiantes, en procura del acceso y desarrollo del apoyo educativo y la inclusión social y laboral de estos. • Gestionar apoyos educativos para la superación de barreras para el aprendizaje y la participación, desde las nuevas tendencias del desarrollo y los derechos humanos, en armonía con el ambiente.

Área de competencia: Redes de apoyo familiar, comunitario e interprofesional

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> Relacionar la información obtenida mediante experiencias de aprendizaje, evaluación multidimensional, aportes transdisciplinarios y recursos disponibles, para la toma de decisiones educativas en favor de la inclusión social, educativa y laboral del estudiantado. 		<ul style="list-style-type: none"> Asesorar, en forma cooperativa, a actores sociales, comunitarios, personal del centro educativo y familia sobre el desarrollo humano, derechos humanos y apoyos educativos al estudiantado, indistintamente de la organización o institución donde labore.

Área de competencia: Investigación y evaluación de la propia práctica

DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> Analizar los paradigmas y metodologías en investigación aplicables a contextos socioeducativos. Identificar teorías actualizadas sobre investigación socioeducativa. Fundamentar el quehacer docente en los conocimientos teórico - metodológicos adquiridos, así como en el currículo y la normativa vigentes en los ámbitos nacional e internacional. Interpretar objetivamente la información recabada por distintos medios evaluativos, para la toma de decisiones docentes. Reconocer la importancia de la generación y producción de nuevo conocimiento para la actualización profesional en el ejercicio pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> Mantener una actitud ética, científica, crítica, creativa e innovadora para el mejoramiento continuo de su propia práctica. Mejorar continuamente su práctica profesional por medio de la autorregulación de su aprendizaje, analizando su propia praxis y del entorno (social, cultural y de las políticas) que rodea su labor docente. Valorar la investigación científica internacional para el mejoramiento de su práctica docente. 	<ul style="list-style-type: none"> Diseñar estrategias de evaluación de la práctica e investigación, acordes con el ejercicio profesional de la docencia. Sistematizar, de manera ética, la práctica docente como recurso para la autorreflexión y construcción de nuevos conocimientos y su socialización. Incorporar resultados de investigaciones y evaluaciones en el mejoramiento continuo de su propia práctica. Investigar sobre metodologías, teorías y prácticas de manera que genere nuevos conocimientos y se actualice en el ejercicio profesional.

Requerimiento de formación

Perfil profesional nacional de reclutamiento en educación especial

En Costa Rica el perfil de reclutamiento para las personas profesionales graduadas de las carreras universitarias de Educación Especial —como de las otras carreras de formación docente— que opten por laborar en instituciones educativas estatales nacionales ejerciendo su profesión, lo establece la Dirección General de Servicio Civil (DGSC).

El perfil profesional de educación especial se incluye en el *Manual descriptivo de clases de puestos docentes* (DGSC, 2011), que incluye un sistema de clasificación de puestos (título II del Estatuto de Servicio Civil) cuyo objetivo es fundamentar la administración de personal sobre la base de “tareas, responsabilidades, requerimientos académicos, técnicos y prácticos, condiciones organizacionales y ambientales, así como las características personales necesarias para el óptimo desempeño de los cargos” (DGSC, 2011, p. 1).

Los puestos para educación especial están categorizados por especialidad en Enseñanza Especial y subespecialidad para diferentes tipos de discapacidad, para lo cual se aporta una clasificación por especialidad y subespecialidad de las carreras afines y un rango de aplicación. También se incluye una especificación para la subespecialidad Generalista.

En el manual, el perfil profesional de educación especial aparece con la nomenclatura *Profesor de Enseñanza Especial (G. De E.)*. Este apartado describe la naturaleza del trabajo a desempeñar

y aporta una descripción de tareas que el profesional debe ejecutar en función de su cargo. Incluye “Condiciones organizacionales y ambientales” y una “Responsabilidad por funciones/ por relaciones de trabajo/ por equipo y materiales”, “Condiciones de trabajo”, “Consecuencia del error” y “Características personales”, las cuales se definen en los siguientes términos en relación con el profesor de la especialidad:

Debe observar discreción con respecto a los asuntos que se le encomienden. Requiere: habilidad para tratar en forma cortés y satisfactoria con el público, estudiantes y profesores. Habilidad para redactar. Debe mantener actualizados los conocimientos y técnicas propias de su especialidad. Buena presentación personal. (p. 226).

Perfiles profesionales del Ministerio de Educación Pública (MEP)

De forma reciente el MEP ha realizado un mapeo de perfiles docentes del área de Educación por especialidad a partir de la implementación de los programas de estudio vigentes en el sistema educativo costarricense. Sin embargo, en dicho mapeo no se incluye ninguna especificación para educación especial.

En el marco de la vigente política educativa “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” (MEP, 2017) y la política curricular “Educar para una nueva ciudadanía” (MEP, 2016), se establecen varios espacios para el desarrollo integral, personal y profesional de la persona como centro de la transformación social a partir de distintos ámbitos, a saber:

a. curricular y co-curricular, b. profesional docente: papel de la persona docente y formación permanente, c. institucional, y d. gestión educativa para una redefinición de su nexo con el entorno.

Además, en la política curricular 2016 se plantea para el docente la necesidad de desarrollar en el estudiantado habilidades vinculadas con “la capacidad para solucionar problemas y realizar tareas diversas, dentro de una pluralidad de condiciones, ambientes y situaciones” (MEP, 2016). Dichas habilidades se conceptualizan como sigue:

Las habilidades son capacidades aprendidas por la población estudiantil, que utiliza para enfrentar situaciones problemáticas de la vida diaria. Estas se adquieren mediante el aprendizaje de la experiencia directa a través del modelado o la imitación, por lo que trascienden la simple transmisión de conocimiento, lo cual promueve la visión y formación integral de personas, de cómo apropiarse del conocimiento sistematizado para crear su propio aprendizaje (MEP, 2015, p. 28)

Se explica en la política que estas habilidades deben promoverse, en términos de aprendizaje, por modelado o imitación a partir de la experiencia directa, y no por la transmisión de conocimiento; y además se enmarcan en las siguientes dimensiones: Maneras de pensar; Formas de vivir en el mundo; Formas de relacionarse con otros y Herramientas para integrarse al mundo (MEP, 2016).

Por otra parte, la *mediación pedagógica transformadora* apunta allí al desarrollo de acciones en diversas áreas del trabajo docente, específicamente: área curricular, área personal social, área administrativa, área tecnológica, área de gestión institucional y área profesional cognitiva. En dichas áreas confluyen los siguientes saberes: saber teórico pedagógico, saber curricular procedimental, saber disciplinar, y saber curricular humanístico profesional (MEP, 2016).

Tanto las dimensiones como las áreas y los saberes deben considerarse en el perfil deseado de una persona docente, dado que este involucra “el desarrollo de un desempeño de calidad” referente a una serie de características generales que debe poseer cualquier profesional en el área educativa, para propiciar una formación pedagógica adecuada en el estudiantado.

Aspectos más relevantes para la elaboración de resultados de aprendizaje

La propuesta de resultados de aprendizaje para la carrera de Educación Especial, que será necesario construir en este proceso, deberá fundamentarse en los principales resultados de esta búsqueda inicial de referentes. Para lo que al respecto compete, se enlistan enseguida los aspectos más relevantes de esta primera pesquisa:

- La construcción de perfiles en Educación Especial debe fundamentarse en la normativa nacional que existe sobre la especialidad y, que en el caso de Costa Rica cuenta entre sus principales referentes a

la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, la Ley 8661 de ratificación de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, la política curricular “Educar para una nueva ciudadanía” (2016), la política educativa “La persona, centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” (2017), así como las líneas de acción para los servicios de apoyo que brindan desde la educación especial en preescolar y en I y II ciclos de la educación general básica (2018) y el decreto ejecutivo N° 40955 Establecimiento de la Inclusión y la Accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense (2018).

- Dada la opción costarricense por la educación inclusiva, las políticas internacionales que fundamentan el perfil profesional de la Educación Especial tendrán que mirar hacia la Agenda 2030 (UNESCO, 2015), principalmente al objetivo ODS4, así como a las recomendaciones de la OCDE (2017) para mejorar las condiciones socioeconómicas del país a partir de un crecimiento en las habilidades educativas del estudiantado, y por supuesto, la Política Educativa Centroamericana 2013-2021 (CECC/SICA, 2013).
- Los perfiles de egreso de las carreras de formación docente en Educación Especial en Costa Rica evidencian heterogeneidad.
- En Costa Rica, únicamente las carreras de Educación Especial de las universidades estatales están acreditadas por el SINAES y, por tanto, sus perfiles de egreso.
- En el ámbito nacional la carrera de Educación Especial se oferta en la formación inicial docente en el nivel de bachillerato y continúa en el nivel de licenciatura, con excepción de la ULACIT que no oferta el grado de licenciatura.
- En Costa Rica la carrera de Educación Especial se imparte en el nivel universitario, a diferencia de otros países de Latinoamérica.
- Los perfiles de egreso de las carreras de Educación Especial de las universidades estatales costarricenses responden a una formación generalista, con excepción de la carrera de la UCR que, en el nivel de licenciatura, ofrece una formación específica con énfasis en alguna condición de discapacidad.
- En las universidades privadas los perfiles de egreso responden en algunos casos a una formación generalista (UCA y UISIL), y en otros a una formación específica tipológica de la discapacidad (Universidad Católica, ULACIT y UNICA).
- En los últimos años muchos planes de formación y sus respectivos perfiles se han transformado; sin embargo, se continúa visualizando “la educación de la persona con discapacidad como objeto de la profesión” (Meléndez, 2020, p. 339).
- Desde las carreras de Educación Especial —sus planes de formación y sus respectivos perfiles— se han ampliado los espacios de acción y con ello las oportunidades laborales (Meléndez, 2020).

- Los espacios de acción y las oportunidades laborales se han diversificado a: docentes de apoyo en los centros educativos ordinarios, proyectos comunitarios, atención interdisciplinaria a familias, equipos de investigación (Meléndez, 2020).
- Desde las carreras de Educación Especial —sus planes de formación y sus respectivos perfiles— se busca contar con educadores especiales que sean docentes de apoyo, investigadores permanentes y colaboradores efectivos en equipos interdisciplinarios (Meléndez, 2020).
- En el ámbito internacional, con excepción de Chile, los perfiles profesionales “no han sido sometidos a procesos rigurosos de validación contextual, por lo que también las dimensiones de pertinencia y calidad se vuelven difíciles de determinar” (Meléndez, 2020, p. 340) a lo interno y externo de las carreras de formación.
- La formación docente de las carreras de Educación Especial en los ámbitos nacional e internacional es muy variada. Si bien es sabido que en algunos casos la formación es más técnica que en otros, de la sola valoración de los perfiles de egreso de las carreras no puede deducirse —en términos de preparación profesional— el tipo de formación docente que se oferta. Una conclusión más contundente en este sentido requeriría un análisis más profundo de los planes de formación inicial docente de las carreras en cuestión.
- El perfil profesional de Educación Especial (Enseñanza Especial), estipulado por el Servicio Civil en Costa Rica, está diseñado a partir de tareas y funciones por ejecutar en función del cargo. Incluye además una especificación de las características personales en términos de habilidades con las que debe contar el profesional.
- En el perfil profesional de Educación Especial (Enseñanza Especial), estipulado por el Servicio Civil en Costa Rica, no se visualiza el enfoque de educación inclusiva planteado a partir del decreto ejecutivo N° 40955 (MEP-Presidencia de la República, 2018).
- Los puestos para Educación Especial (Enseñanza Especial) del Servicio Civil están categorizados por especialidad en Enseñanza Especial y subespecialidad para diferentes tipos de discapacidad, lo cual coincide con la formación docente tipológica de la discapacidad que se evidencia en algunos planes y programas de distintas universidades en el ámbito nacional e internacional.
- La subespecialidad *Generalista* que se incluye en el *Manual descriptivo de clases de puestos docentes* tiene una acepción diferente a la que se entiende desde las carreras universitarias de formación docente de Educación Especial.
- El mapeo de perfiles docentes del área de Educación por especialidad, realizado por el MEP a partir de la implementación de los pro-

gramas de estudio vigentes en el sistema educativo costarricense, no incluye al perfil docente de educación especial.

- La política educativa “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” y la política curricular “Educar para una nueva ciudadanía 2017” contiene aspectos importantes a considerar en la elaboración de perfiles docentes profesionales costarricenses y, en este caso, en el de educación especial. Dichos aspectos hacen referencia al desarrollo de habilidades, a la *mediación pedagógica transformadora* y al desarrollo de acciones en distintas áreas del trabajo: curricular, personal social, administrativa, tecnológica, de gestión institucional y profesional cognitiva); así como a saberes: teórico pedagógico, curricular procedimental, disciplinar y curricular humanístico profesional.
- Para el MEP (2016) el perfil deseado de una persona docente involucra el desarrollo de un desempeño de calidad, tomando en cuenta las características generales imprescindibles de una persona profesional en educación (MEP, 2016).
- La experiencia de análisis epistemológico de la educación especial (Castillo et al., 2018) en Costa Rica, a propósito, arroja elementos claves a partir de la reconceptualización de la educación especial en relación con las demandas actuales de la educación inclusiva.
- En Costa Rica, el Observatorio Nacional de la Educación Inclusiva (ONEI, 2020) aporta la construcción de un perfil profesional de la educación especial costarricense, planteado por funciones y áreas de competencia, en relación con las premisas y líneas de acción de la educación inclusiva estipuladas por el MEP (2018) para el sistema educativo nacional.
- En las tres universidades estatales que imparten la carrera de Educación Especial en Costa Rica se han elaborado trabajos de docencia, investigación y extensión relacionados con la temática de perfiles docentes en educación especial.

Referencias bibliográficas

Aguilar, G., Bonilla, J., Cubero, J., Jiménez, C., Murillo, A., Montenegro, F., Mora, O., Núñez, R., Ramírez, A. M., Rojas, L., Quirós, M. y Vega, L. C. (2013). *La Educación Especial en Costa Rica: Antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos*. San José, Costa Rica: Procesos Litográficos Centroamericanos.

Castillo, K., Deliyore, R., González, V., Madriz, L., Marín, M. G., Meléndez, L., Montenegro, F., Rodríguez, R. Segura, M. y Solórzano, J. (2018). Análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (2), pp. 1-28. Instituto de Investigaciones en Educación (INIE), Universidad de Costa Rica.

CECC/SICA (2013). *Política Educativa Centroamericana 2013-2021*. https://issuu.com/ccesvelsalvador/docs/pec_aprobada_7_dic_13

Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente (2020). Declaración sobre la formación inicial docente. *The Dialogue*. Washington D. C.: Inter-American Dialogue. <https://www.thedialogue.org/analysis/declaracion-formacion-docente/>

Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia y Patronato Nacional de la Infancia (2018). *Política para la primera infancia Costa Rica 2015-2020*. https://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_costa_rica_0721.pdf

Consejo Superior de Educación (2007). *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*. San José, Costa Rica: Ministerio de Edu-

cación Pública.

Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) (2018). *Marco de cualificaciones para la educación superior centroamericana (MCESCA): resultados de aprendizaje esperados para los niveles técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado*. Ciudad de Guatemala: Editorial Serviprensa.

Constitución de la República de Costa Rica: texto oficial (2001) San José, Costa Rica: Poder Judicial, CONAMAJ.

Presidencia de la República de Costa Rica (2002). Decreto N° 30224-MEP Creación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC) http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=48150&nValor3=70820&strTipM=FN

Presidencia de la República de Costa Rica (2008). Decreto Ejecutivo No. 40955-2018, MEP. Acerca del establecimiento de la inclusión y accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense. *La Gaceta* No. 51. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

Presidencia de la República de Costa Rica (2014). Decreto Ejecutivo No. 38170-MEP. Organización administrativa de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública. *La Gaceta* No. 31. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

Dengo, M. E. (2005). *Desarrollo de las universidades latinoamericanas en el siglo XX y la acreditación*. San José: SINAES.

Devandas, C. (2016). *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las*

personas con discapacidad. ONU. <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10364.pdf>

Dirección General de Servicio Civil (2011). *Manual descriptivo de clases y especialidades*. San José, Costa Rica. <http://www.dgsc.go.cr/manuales.html>

Dirección General de Servicio Civil (2019). *Manual Descriptivo de especialidades docentes: Enseñanza Especial*. San José, Costa Rica. http://www.dgsc.go.cr/ts_clase_docente/Especialidades%20Docentes/Ensenanza_Especial.pdf

Echeíta, G. (2016, 21-22 de abril). *El escenario mundial de la Educación Especial y del (la) educador(a) especial*. I Jornada de Análisis Epistemológico la Educación Especial en Costa Rica, CENAREC.

Espinoza, D., Fallas, L., López, C. y Madrigal, V. (2018). *Guía pedagógica para niñas y niños desde el nacimiento hasta los 4 años*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/guia-pedagogica.pdf>

Asamblea Legislativa (1944). Ley Constitutiva N°61. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

Asamblea Legislativa (1957). Ley Fundamental de Educación. Decreto Ejecutivo: N° 2160. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

Asamblea Legislativa (1996). Ley de Igualdad de Oportunidades para personas con discapacidad: Ley N° 7600 y su Reglamento. *La Gaceta* No. 112. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

Asamblea Legislativa (2008). Ley 8661: Convención acerca de los derechos

de las personas con discapacidad. *La Gaceta* No. 187. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional. http://www.pgr-web.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=N-RM&nValor1=1&nValor2=64038&nValor3=74042&strTipM=FN

Meléndez, L. (2016). *La Educación Especial en Costa Rica. Fundamentos y evolución*. Costa Rica: Euned.

Meléndez, L. (2020). Tendencias formativas en Educación Especial en Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, (1)79, 325-346. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/10351>

Meléndez, L., Barquero, A. V., Benavides, F., González, V., Hernández, E., Madriz, L., Sibaja, Z., Arroyo, M. y Barquero, K. (2019). Rol del docente de apoyo en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas: alcances y desafíos 2014-2018. *Informe del Estado de la Educación 2019*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

Meléndez, L., Abarca, V., Deliyore, R., Hernández, E., Quesada, J., Ramírez, R., Rodríguez, M., Rojas, M. E., Segura, M., Sibaja, Z., Solís, G., Solórzano, J., Vargas, M. C. y Zúñiga, S. (2020). *Informe: Diseño y validación del perfil profesional de la Educación Especial costarricense*. Costa Rica: Observatorio Nacional de la Educación Especial Inclusiva (ONEEI).

Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (1997). *Políticas, normativa y procedimientos para el acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales*. San José, Costa Rica: MEP.

Ministerio de Educación Pública/UNESCO. Oficina para Centroamérica y Panamá. (2005). *Foro Nacional de Educación para Todos: 1 Informe de seguimiento al cumplimiento del Plan Nacional de Acción de Educación para Todos 2003- 2015*. San José, Costa Rica: AURUM CISA.

Consejo Superior de Educación (2008). *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*. San José, Costa Rica: MEP. https://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/doc2011_yrivera/un_centro_educativo_de_calidad.pdf

Viceministerio Académico (2013). Circular DVM-AC-003-2013, Lineamientos sobre apoyos curriculares y de acceso para la atención de las necesidades educativas del estudiantado en la Educación General Básica y Educación Diversificada. San José, Costa Rica: MEP. <https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/Circular%20DVM-AC-003-2013.pdf>

Ministerio de Educación Pública (2015). *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular*. San José, Costa Rica: MEP.

Ministerio de Educación Pública. (2016). *Servicio de Apoyo en Educación Especial*. San José, Costa Rica: DEE.

Ministerio de Educación Pública (2016). *Política curricular "Educar para una nueva ciudadanía"*. San José, Costa Rica: MEP.

Ministerio de Educación Pública (2017). *Política educativa "La persona, centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad"*. San José, Costa Rica: MEP.

Ministerio de Educación Pública. (2018). *Servicio educativo para niños y niñas con discapacidad o riesgo en el desarrollo desde el nacimiento hasta los 6 años*. http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/servicio_para_ninos_y_ninas_con_discapacidad_o_riesgo_en_el_desarrollo_desde_eel_nacimiento_hasta_los_6_anos.pdf

Presidencia de la República (2018). Decreto Ejecutivo N° 40955 Establecimiento de la Inclusión y la Accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense. *La Gaceta* No. 51. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Pública (2018). Circular DM-0075-2018, para que el Ministerio de Planificación y Política Económica modifique las funciones del Departamento de Apoyos Educativos para las personas con Discapacidad.

Ministerio de Educación Pública (2018). *Líneas de Acción para los servicios de apoyo que se brindan desde la Educación Especial en educación preescolar y en primero y segundo ciclos de la Educación General Básica*. San José: DDC-DAEED.

Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (2017). *Educación en Costa Rica. Aspectos destacados 2017*. París: OCDE. <http://www.oecd.org/education/school/Educacion-en-Costa-Rica-2017-Aspectos-Destacados.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Metas 2021. Declaración de Mar del Plata. XX Cumbre Iberoamericana*. Mar del Plata, Argentina. <http://www.oei.es/metas2021/indice.htm>

Organización Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad y Grupo UAM-Fácil Lectura. <http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/conventionpcdonulecfacil.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (OSD)*. Nueva York: ONU.

Consejo de Derechos Humanos (2016). *Informe de la Relatora Especial del Consejo de Derechos Humanos sobre los derechos de las personas con discapacidad*, Catalina Devandas-Aguilar. Nueva York: ONU.

Sabel, C., Saxenian, A. L., Miettinen, R., Hull, P. y Hautamäki, J. (2010). *Individualized Service Provision in the New Welfare State: Lessons from Special Education in Finland*. Helsinki: SITRA.

UNESCO (2000). *La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible*. Chile: PREAL. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247785s.pdf>

UNESCO (2014). *Declaración de Lima. Educación para Todos (EPT) en América*

Latina y el Caribe: balance y desafíos post-2015. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Lima-31-10-2014-ESP.pdf>

UNESCO (2015) *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. <http://www.onu.org.ar/stuff/educacion2030.pdf>

Universidad Nacional (2016). *Rediseño del Plan de estudios Bachillerato en Educación Especial y Licenciatura en Educación Especial con Énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos*. Heredia, Costa Rica: Centro de Investigación y Docencia en Educación, UNA.

Vargas, R. y Alves, V. (coords.) (2016). *Educación inclusiva en América Latina. Políticas, investigaciones y experiencias*. México: Capub/Capes/Intertexto.

Vélez, L. (2016). *El escenario latinoamericano de la Educación Especial y del (la) educador(a) especial. I Jornada de Análisis Epistemológico la Educación Especial en Costa Rica*. San José, Costa Rica: CENAREC.

Matriz de resultados de aprendizaje

Bachillerato Universitario

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Saberes disciplinares y profesionales</p> <p>Dominio teórico epistemológico, axiológico, metodológico y técnico del campo disciplinar, así como los conocimientos de otras disciplinas requeridos para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Domina los principios de la educación inclusiva, los derechos humanos y la atención educativa a la diversidad personal y cultural del estudiantado para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos educativos. 2. Analiza en forma crítica las teorías, fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, políticos, legales y contextuales de la educación en los ámbitos nacional e internacional para aplicarlos en su desempeño profesional. 3. Interpreta con criticidad los diversos enfoques, modelos, teorías y el ordenamiento jurídico que orientan a la educación inclusiva y a la educación especial en los ámbitos nacional e internacional para el ejercicio de la docencia. 4. Conoce las características afectivas, cognitivas, emocionales, sociales y comunicativas de los periodos del desarrollo neuro-evolutivo de las personas, así como su influencia en el proceso de aprendizaje para la toma de decisiones en su quehacer educativo. 5. Demuestra comprensión de las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrenta el estudiantado, incluido el que requiere apoyos extensos y generalizados para mejorar el nivel profesional y contribuir con la transformación social. 6. Domina los paradigmas y metodologías en investigación para su aplicación en los diferentes niveles y contextos socioeducativos. 7. Conoce los aspectos necesarios en el diseño de estrategias metodológicas y de evaluación de la disciplina con el enfoque de los derechos humanos, equidad y la educación inclusiva para atender los diferentes contextos educativos. 8. Conoce los distintos medios evaluativos que permiten la recolección de información objetiva del proceso de enseñanza y aprendizaje para la toma de decisiones en ejercicios sobre prácticas docentes.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Saberes disciplinares y profesionales</p> <p>Dominio teórico epistemológico, axiológico, metodológico y técnico del campo disciplinar, así como los conocimientos de otras disciplinas requeridos para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 9. Analiza las posturas epistemológicas y de ordenamiento jurídico de la profesión docente de manera acorde con las últimas tendencias según la diversidad de las personas, la especificidad de los contextos socioculturales y las ofertas educativa de la disciplina para el ejercicio profesional. 10. Domina de manera crítica los conocimientos teóricos de la mediación pedagógica para un ejercicio profesional que promueva la afectividad, dignidad y diversidad personal y cultural del estudiantado. 11. Evidencia conocimiento de los distintos medios digitales de comunicación que contribuyan con la implementación de una práctica educativa actualizada, innovadora y pertinente para el mejoramiento del ejercicio profesional. 12. Domina diferentes enfoques de la investigación educativa nacional e internacional de manera ética, para la reflexión y mejoramiento del ejercicio docente. 13. Domina estrategias didácticas y de evaluación empleando medios innovadores, acordes con la educación inclusiva para el adecuado abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los diferentes contextos y niveles educativos. 14. Domina estrategias innovadoras para el desarrollo de competencias emocionales y conductuales que faciliten respuestas asertivas y sustentables, dentro de los diferentes contextos inclusivos para un desarrollo integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. 15. Conoce diferentes medios tecnológicos, metodologías inclusivas y recursos didácticos para potenciar el aprendizaje del estudiantado en cada una de las asignaturas. 16. Domina competencias lingüísticas en una segunda lengua en la lectura y comprensión de material escrito y multimedial propio de su disciplina para la mejora continua. 17. Conoce los aportes interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios para la toma de decisiones educativas en favor de la inclusión social, educativa y laboral del estudiantado. 18. Conoce estrategias que fomenten el acceso a las áreas de recreación, ocio, arte, tecnología, vocacional, empleabilidad y ciencias del movimiento para la inclusión social y educativa.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación</p> <p>Capacidad para abordar situaciones o tareas particulares, plantear soluciones a problemas en distintos contextos y complejidades y proponer innovaciones con base en análisis de información. Es la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planifica una propuesta pedagógica inclusiva, creativa e innovadora a partir del conocimiento del estudiantado para la mejora de su quehacer educativo en los diferentes contextos socioeducativos. 2. Diseña estrategias y recursos utilizando diferentes formatos y medios en la mediación pedagógica, que propicien la comunicación aumentativa y alternativa para la mejora de la accesibilidad en los procesos de aprendizaje. 3. Construye estrategias de mediación pedagógica y apoyos educativos que propicien el desarrollo afectivo, cognitivo, metacognitivo y de autorregulación, la transferencia de aprendizajes, seguimiento de habilidades y desarrollo de conductas adaptativas para la atención educativa a la diversidad en armonía con el ambiente, los derechos humanos y los diferentes contextos educativos. 4. Implementa acciones tomando en cuenta la diversidad personal y cultural con igualdad social en el desarrollo humano, que procuren la accesibilidad, la permanencia y la participación para la mejora de la calidad educativa, el aprendizaje y el éxito académico de todo el estudiantado. 5. Aplica estrategias de mediación innovadoras tomando en cuenta los conocimientos de los periodos del desarrollo neuro-evolutivo de las personas para la mejora de su desempeño en los procesos de aprendizaje. 6. Promueve el logro de la autonomía, la autodeterminación y el desarrollo vocacional, así como la inclusión social, educativa y laboral del estudiantado para el desarrollo integral de las personas en sus diferentes edades. 7. Aplica tendencias innovadoras en evaluación de los aprendizajes y educativa para la toma de decisiones y mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco del enfoque inclusivo y de los derechos humanos.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social</p> <p>Habilidad para tomar decisiones en los ámbitos personal, laboral, social, y sobre su propio aprendizaje, tomando en cuenta su impacto en los seres humanos y el ambiente, en el marco de los valores, la ética y el derecho en contextos multiculturales</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma decisiones curriculares y de gestión educativa de manera disciplinar e interdisciplinar fundamentándose en declaraciones, leyes, políticas, lineamientos e informes educativos y económicos vigentes para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles y contextos educativos. 2. Toma decisiones pedagógicas de manera autónoma, fundamentándose en las teorías de la educación inclusiva, el desarrollo humano y el aprendizaje para el fomento de una cultura inclusiva, de innovación y pensamiento crítico aplicados al contexto educativo. 3. Toma decisiones a partir de procesos innovadores de autorregulación de la enseñanza y aprendizaje para obtener mejores logros durante su quehacer profesional en diferentes contextos socioculturales. 4. Autorregula su proceso de formación continua empleando diferentes medios y formatos tecnológicos para la mejora de su quehacer profesional en los diferentes niveles y contextos socioeducativos. 5. Asume con compromiso el desarrollo de estilos de vida saludables para que se propicien condiciones que potencien el bienestar, el desarrollo humano y la calidad de vida de su ámbito personal, su quehacer profesional y en beneficio de la comunidad educativa en la que labora.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Comunicación</p> <p>Habilidad para estructurar argumentos y mensajes adecuados a diversos públicos, en varios lenguajes y formatos, transmitiéndolos con claridad, rigurosidad y precisión haciendo uso de tecnologías disponibles</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demuestra habilidades comunicativas utilizando el vocabulario técnico propio de la disciplina, con claridad, rigurosidad y precisión, haciendo uso de tecnologías disponibles para la promoción de un lenguaje inclusivo y la mejora de las interacciones socioeducativas. 2. Promueve espacios de comunicación asertiva haciendo uso de las tecnologías disponibles con criterios de seguridad digital y los protocolos de comunicación virtual para el fortalecimiento del proceso educativo y la participación del estudiantado y su familia en el marco de la equidad, la inclusión y la igualdad de género. 3. Comunica mensajes a diversos públicos, a partir de la sistematización técnica y rigurosa de información relevante para la toma de decisiones educativas y mejora de su ejercicio profesional. 4. Comunica información relevante de forma oral y escrita, haciendo uso de las tecnologías disponibles, a partir de informes y otros documentos oficiales, con ética y responsabilidad para la toma de decisiones educativas y la mejora de su desempeño profesional.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Interacción profesional, cultural y social</p> <p>Habilidad para relacionarse y colaborar en grupos profesionales, disciplinares, multidisciplinarios e interdisciplinarios, con base en las dinámicas de las tradiciones culturales, organizacionales, sociales, políticas y religiosas mediante relaciones empáticas y de respeto mutuo. Capacidad para liderar equipos de trabajo para el logro de objetivos en contextos diversos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colabora con actores sociales de los ámbitos nacional e internacional, en el planteamiento de estrategias, el diseño e implementación de apoyos que permitan la eliminación de barreras para el acceso, el aprendizaje, la participación, la permanencia y el éxito escolar del estudiantado en los diferentes niveles y contextos socioeducativos. 2. Colabora con grupos profesionales disciplinares, multidisciplinarios e interdisciplinarios, en los ámbitos nacional e internacional, en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación del estudiantado para la promoción de acciones que fortalezcan la equidad, el acceso, permanencia e inclusión social y educativa. 3. Lidera de manera colaborativa en equipos disciplinares, multidisciplinarios e interdisciplinarios propuestas de autocapacitación y capacitación mutua sobre la implementación de tendencias pedagógicas acordes con la educación inclusiva para el mejoramiento profesional en diferentes contextos educativos. 4. Lidera equipos de trabajo que orientan la toma de decisiones institucionales basadas en evaluación de las demandas, actitudes y recursos de apoyo con que cuenta una comunidad educativa para la promoción de una cultura inclusiva. 5. Propone la construcción de redes de apoyo con actores sociales, comunitarios, personal del centro educativo, familia y estudiantes, para el fortalecimiento del acceso y desarrollo educativo, social y laboral del estudiantado.

Licenciatura Universitaria

Descriptor	Resultados de aprendizaje de Licenciatura Universitaria
<p>Saberes disciplinarios y profesionales</p> <p>Dominio teórico epistemológico, axiológico, metodológico y técnico del campo disciplinar, así como los conocimientos de otras disciplinas requeridos para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Domina procesos investigativos relacionados con la implementación de teorías de aprendizaje innovadoras para el fortalecimiento del quehacer profesional en el contexto social y educativo. 2. Domina los diseños de investigación, sistematización de experiencias y análisis de datos para generar conclusiones claras, rigurosas, éticas y precisas, para la mejora del quehacer de la disciplina. 3. Investiga sobre las tendencias de la disciplina en medios tradicionales y digitales haciendo uso ético de las fuentes de información científica y de los códigos de comportamiento virtual, para el mejoramiento de su proceso de formación y del ejercicio docente. 4. Demuestra dominio crítico de las estrategias metodológicas específicas de su área de especialización en los distintos contextos para el mejoramiento del desempeño laboral utilizando diferentes medios innovadores.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Licenciatura Universitaria
<p>Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación</p> <p>Capacidad para abordar situaciones o tareas particulares, plantear soluciones a problemas en distintos contextos y complejidades y proponer innovaciones con base en análisis de información. Es la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseña investigaciones innovadoras y creativas para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y la atención de las necesidades en los diferentes niveles y contextos educativos. 2. Desarrolla proyectos de investigación relacionados con la superación de barreras de acceso al aprendizaje y la participación, para la permanencia y éxito escolar del estudiantado. 3. Implementa estrategias de mediación pedagógica innovadoras en diferentes formatos y medios, que propicien la comunicación aumentativa y alternativa para la mejora de la interacción accesible en los procesos de enseñanza y aprendizaje. 4. Diseña estrategias y apoyos educativos innovadores que propicien el desarrollo afectivo, cognitivo, metacognitivo, de autorregulación, transferencia de aprendizajes y seguimiento de habilidades en el estudiantado; para la participación, el éxito escolar, el acceso, la permanencia y la eliminación de barreras para el aprendizaje, desde las nuevas tendencias del desarrollo, los derechos humanos y la atención educativa a la diversidad en armonía con el ambiente. 5. Implementa innovaciones educativas basadas en hallazgos y resultados de investigación para el planteamiento de soluciones a problemas socioeducativos y de inclusión personal y social del estudiantado. 6. Ejecuta acciones, planes, programas y proyectos con rigor científico para la atención de las necesidades identificadas en la comunidad educativa que consideren la igualdad de género, la equidad y el enfoque de derechos humanos.
<p>Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social</p> <p>Habilidad para tomar decisiones en los ámbitos personal, laboral, social, y sobre su propio aprendizaje, tomando en cuenta su impacto en los seres humanos y el ambiente, en el marco de los valores, la ética y el derecho en contextos multiculturales</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma decisiones con fundamento científico, basado en la neurociencia, sobre metodologías, teorías y prácticas, utilizando diferentes medios y formatos tecnológicos para la generación de nuevos conocimientos y fortalecimiento de su proceso de formación continua en el marco de los valores, la ética y el enfoque de derechos humanos. 2. Toma decisiones innovadoras, creativas y proactivas en equipos disciplinares, interdisciplinares y multidisciplinares que propicien el derecho a la autodeterminación para la inclusión social, educativa y laboral del estudiantado.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Licenciatura Universitaria
<p>Comunicación</p> <p>Habilidad para estructurar argumentos y mensajes adecuados a diversos públicos, en varios lenguajes y formatos, transmitiéndolos con claridad, rigurosidad y precisión haciendo uso de tecnologías disponibles</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Divulga informes a partir de proyectos educativos que promuevan la educación inclusiva y el enfoque de derechos humanos para la toma de decisiones y la mejora de la atención a la diversidad en contextos socioeducativos. 2. Comunica de manera clara, rigurosa, precisa y ética resultados de investigaciones utilizando las tecnologías disponibles para la divulgación de innovaciones que permitan el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, atendiendo la diversidad educativa y el Diseño Universal del Aprendizaje desde un enfoque en derechos humanos.
<p>Interacción profesional, cultural y social</p> <p>Habilidad para relacionarse y colaborar en grupos profesionales, disciplinares, multidisciplinarios e interdisciplinarios, con base en las dinámicas de las tradiciones culturales, organizacionales, sociales, políticas y religiosas mediante relaciones empáticas y de respeto mutuo. Capacidad de liderar equipos de trabajo para el logro de objetivos en contextos diversos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participa con actores sociales, de los ámbitos nacional e internacional, de manera colaborativa, multidisciplinaria e interdisciplinaria en el diseño y desarrollo de procesos de investigación innovadores para el fortalecimiento de su formación y desempeño profesional. 2. Lidera proyectos educativos innovadores de manera colaborativa que propicien la educación inclusiva, la equidad y el enfoque de derechos humanos para el mejoramiento profesional en los diferentes contextos educativos. 3. Lidera acciones innovadoras que promuevan cambios actitudinales y sociales con los diferentes actores de la comunidad educativa para la inclusión, permanencia y aprendizaje del estudiantado.

Orientaciones para la implementación del MNC-CE-CR en el diseño y la actualización de planes de estudio de las carreras vinculadas

Estas orientaciones surgen a partir de la elaboración de los resultados de aprendizaje esperados de las carreras mediante una metodología participativa, ya descrita en apartados anteriores de este documento. Participaron actores sociales, tales como organizaciones gremiales, colegio profesional, académicos de universidades públicas y privadas, empleadores y otras organizaciones de la sociedad vinculados con el sector educación.

Su criterio fue consultado en las diferentes etapas del proceso; elaboración de los resultados de aprendizaje esperados, consulta como pares revisores y validación a nivel nacional e internacional de los mismos.

El gran desafío, manifestado por estos mismos actores sociales, es la implementación del marco de cualificaciones; es por esto que este capítulo tiene como propósito ofrecer orientaciones prácticas para la toma de decisiones en procesos de diseño, oferta académica, evaluación, actualización de carreras, internacionalización del currículo, reconocimiento y equiparación de estudios, así como en los procesos de contratación, evaluación del desempeño y desarrollo profesional.

El capítulo comprende cuatro apartados:

- A. A quiénes van dirigidas las orientaciones.
- B. Orientaciones generales para la implementación del Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras de Educación de Costa Rica (MNC-CE-CR).
- C. Recomendaciones para la incorporación de los resultados de aprendizajes esperados en planes de estudio de las carreras universitarias vinculadas con el del MNC-CE-CR.
- D. Desafíos que se deben asumir al implementar el MNC-CE-CR.

A. ¿A quiénes van dirigidas las orientaciones?

Tomando en cuenta los beneficios de un marco de cualificaciones enunciados en el MCECSA (CSUCA, 2018), las orientaciones para la implementación del MNC-CE-CR están dirigidas a todas las personas involucradas en la toma de decisiones para el diseño, actualización, implementación, evaluación y mejora continua de los procesos de formación inicial de docentes, contratación, evaluación formativa del desempeño y diseño de modelos de seguimiento y acompañamiento a los profesionales en el área de educación, así como lo refe-

rente al desarrollo profesional del sector educativo

En algunos países europeos, los marcos de cualificaciones representan un insumo fundamental para orientar la educación superior universitaria. En el caso de España, para Camacho y Medina (2012) “constituye un instrumento que facilita el conocimiento de los resultados de aprendizaje esperados en cada ciclo formativo, no solo a la comunidad académica, sino también a los empleadores que buscan en el mercado trabajadores con determinados perfiles y competencias” (p. 68).

A partir de esas premisas, a las agencias acreditadoras les permite dirigir los procesos de acreditación de las carreras con base en tendencias actuales de la formación docente y hacia los resultados de los procesos de aprendizaje, al establecerse los mínimos de formación desde los diferentes tipos de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales (CSUCA, 2018).

A su vez, empleadores, colegio profesional, agrupaciones gremiales y la sociedad en general lo pueden utilizar para conocer con transparencia cuáles son los resultados de aprendizaje esperados, mínimos de un alto nivel, que deben evidenciar las personas profesionales graduadas de cada una de las carreras y en cada uno de los niveles que se consideran en el MNC-CE-CR; en este caso, bachillerato universitario y licenciatura.

Esta información es también relevante para las personas interesadas en formarse como educadores: podrán conocer de previo los resultados de aprendizaje esperados que eviden-

ciarán una vez finalizada su formación académica profesional.

Tomando en cuenta lo anterior, el MNC-CE-CR es un referente dirigido a diferentes actores sociales vinculados con la formación de docentes o con su ejercicio profesional. Entre estos actores se pueden enumerar los siguientes:

- a. Personas interesadas en optar por una formación académica profesional en el área de educación: brinda la información mínima acerca de lo que va a evidenciar al final su proceso de formación universitaria en los niveles y carreras que competen al MNC-CE-CR.
- b. Instituciones y órganos rectores en materia de formación académica profesional docente de la educación superior universitaria (CONARE y CONESUP): Es un documento que orienta la toma de decisiones en estas entidades, como responsables de la aprobación de planes de estudio y de sus modificaciones. Esto en concordancia con la responsabilidad social y el compromiso de la educación superior universitaria con la excelencia en la formación académica profesional, el desarrollo integral de la persona humana, su contribución a la sociedad costarricense y su proyección a nivel internacional.
- c. Universidades públicas y privadas: autoridades académicas, docentes universitarios y otros funcionarios que se desempeñan en instancias de calidad, de asesoría curricular, de cooperación e internacionalización y de procesos de

reconocimiento y equiparación de estudios de las universidades públicas y privadas; como una herramienta que orienta la toma de decisiones en procesos de diseño, oferta, actualización de carreras, internacionalización del currículo, reconocimiento y equiparación de estudios. Tal como explican Camacho y Medina (2012), un marco de cualificación

debe promover la adquisición de competencias y capacidades necesarias para la inserción de la persona en un mercado laboral complejo, cambiante y que atraviesa fronteras, en el que va a exigirse productividad y actualización en sus habilidades, lo que es responsabilidad básica, aunque no exclusiva, de la educación superior (p. 69).

- d. Empleadores: como un documento que se va a tomar en cuenta para el establecimiento de criterios para la contratación, evaluación formativa del desempeño y diseño de modelos de seguimiento, acompañamiento y desarrollo profesional.
- e. Agencias acreditadoras: es un referente para tomar en cuenta como parte de las tendencias que orientan la pertinencia de las ofertas de formación de docentes, permitiéndoles, además, dirigir los procesos de acreditación de las carreras hacia los resultados de aprendizaje esperados.
- f. Colegios profesionales: con el fin de promover la formulación de políti-

cas públicas y el desarrollo de otros temas de interés nacional para la sociedad costarricense; el desarrollo de acciones formativas dirigidas a las personas colegiadas, para fortalecer su idoneidad profesional, y el desarrollo de alianzas estratégicas con los grupos de interés que benefician tanto el accionar de la organización como el servicio a la población colegiada.

- g. Organizaciones gremiales del sector educación: este es un documento de referencia para la toma de decisiones en cuanto a los aportes del sector gremial en procura del mejoramiento y calidad de la educación costarricense.
- h. Instancias de investigación educativa: este marco de cualificaciones es un documento de consulta para la promoción y desarrollo de procesos de investigación en el contexto de la implementación y sostenibilidad del MNC-CE-CR.

B. Orientaciones generales para la implementación del Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras de Educación

Partiendo de la definición de lo que es un marco de cualificaciones:

un instrumento de referencia que describe los resultados de aprendizaje que se esperan al término de los distintos niveles de formación en el continuo educativo, con el propósito de contar con estándares de calidad y marcos de referencia que armonicen los siste-

mas educativos de los países, para favorecer la movilidad y el reconocimiento académico y para el trabajo (MCESCA, p. 17, 2018).

A continuación, se indican consideraciones que se deben tener presentes para la implementación del MNC-CE-CR:

1. El MNC-CE-CR debe asumirse como un referente que se usará para la toma de decisiones en el quehacer educativo, según las instancias correspondientes, en procesos de diseño, oferta, evaluación, actualización de carreras, internacionalización del currículo, reconocimiento y equiparación de estudios, así como en los procesos de contratación, evaluación del desempeño y desarrollo profesional.
2. En el MNC-CE-CR se plasman las tendencias de formación surgidas de un amplio proceso de revisión y consulta que diferentes actores sociales nacionales e internacionales evidenciaron en sus criterios, insumos para ser tomados en cuenta en la formación de las personas profesionales en cada una de las carreras que comprende. Esta información orienta la realización de la indagación documental y el diagnóstico con actores sociales que a nivel nacional e internacional es necesario realizar para la toma de decisiones que justifican, ya sea, el diseño del plan de estudios para una nueva carrera o la actualización del plan de estudios vigente de la carrera ya aprobada, así como para la identificación de tendencias en los procesos de autoevaluación, mejora, contratación, evaluación del desempeño y desarrollo profesional. En consecuencia, el MNC-CE-CR forma parte de los documentos de consulta obligatoria para identificar los mínimos de formación que deben evidenciar los profesionales en cada una de las carreras, al graduarse.
3. Para la elaboración y actualización de planes de estudio, todos los elementos curriculares que conforman el plan de estudios, partiendo, fundamentalmente, del objeto de estudio de la profesión y del perfil académico profesional del futuro graduado, deben considerar los resultados de aprendizaje esperados consignados para cada carrera y nivel en el MN-CE-CR. En el apartado B se profundizará más lo relacionado a la inclusión de estos en el perfil académico profesional y en otros elementos curriculares.
4. Para el análisis de los resultados de aprendizaje esperados, previo a su consideración para ser incorporados en los planes de estudio, debe tomarse en cuenta que estos fueron redactados acorde con lo establecido para cada uno de los descriptores. Es decir, un conocimiento específico (tema, concepto, procedimiento, actitud, otro) se puede visualizar al mismo tiempo en diferentes descriptores, con la intencionalidad de tener presente lo procedimental, lo conceptual y lo actitudinal; de ahí la importancia de que se lea la matriz de manera integral.
5. Los resultados de aprendizaje esperados están redactados para que se interpreten en los máximos nive-

les de conocimiento que requiere una persona graduada de bachillerato universitario o licenciatura, por lo que la jerarquía con que se redacten las capacidades, las habilidades, los objetivos o las competencias será establecida por cada universidad y acorde con la necesidad de formación del profesional en educación.

6. Los resultados de aprendizaje esperados deben evidenciarse tanto en el perfil académico profesional como en otros elementos curriculares, tales como objetivos generales y específicos o competencias de la carrera, según el tipo o modelo de diseño curricular que se elija.
7. En la estructura y malla curricular deberá identificarse una relación clara entre los resultados de aprendizaje esperados del MNC-CE-CR y los cursos, las asignaturas o módulos que las conforman, según el tipo o modelo de diseño curricular seleccionado por la universidad.
8. En cuanto a otros elementos curriculares, tales como enfoque curricular, enfoque metodológico y evaluativo, entre otros, es necesario tomar en cuenta que, de acuerdo con el MCESCA (2018) y con el MNC-CE-CR (2021), el abordaje didáctico y pedagógico para la implementación de los resultados de aprendizaje esperados requiere:
 - Fundamentar el diseño curricular de los planes de estudio, a fin de garantizar la calidad de la planificación didáctica, en teorías y modelos curriculares centrados en la persona estudiante.

- Considerar el aprendizaje y la docencia como procesos participativos, en los que profesor y estudiante cumplen con roles protagónicos, privilegiando el rol del estudiantado desde contextos interculturales, diversos e inclusivos.
- Tomar en cuenta que el planeamiento docente debe estar basado en los conocimientos y saberes previos de los estudiantes. La propuesta debe ser realista y contextualizada.
- Mantener la coherencia entre los diferentes elementos curriculares, tomando en cuenta metodologías activas, innovadoras, mediante el uso de diversos recursos y medios tecnológicos, relacionadas estrechamente con los procesos de evaluación de los aprendizajes.
- Aplicar metodologías variadas y apropiadas para la adquisición de aprendizajes de diferente naturaleza: conceptuales, procedimentales y actitudinales, con el fin de optimizar la incorporación de los resultados de aprendizaje esperados.

C. Recomendaciones para la incorporación de los resultados de aprendizaje esperados en planes de estudio de las carreras universitarias vinculadas con el MNC-CE-CR

La incorporación de los resultados de aprendizaje esperados debe estar vinculada con los procesos de diseño y modificación del plan de estudios de

una carrera universitaria, es decir con el objeto de estudio, el perfil académico profesional, los ejes curriculares y las áreas disciplinarias, las capacidades, las habilidades, los objetivos, las competencias, el enfoque metodológico, el enfoque evaluativo, la estructura y la malla curricular, solo para citar algunos, dado que estos dependerán del modelo o tipo de diseño curricular seleccionado por cada universidad.

Por dicha razón, en este apartado se describen pautas generales a seguir para tomar en cuenta los descriptores y resultados de aprendizaje esperados en los planes de estudio universitarios de las carreras de educación. Estas pautas generales tienen como referente el Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (2018), además se toman en cuenta los documentos orientadores relacionados con la realidad de la educación universitaria pública y privada de Costa Rica. Entre las pautas generales se encuentran:

1. Diagnóstico o análisis curricular

Según el MCESCA (2018), "El diagnóstico curricular es el estudio, análisis y evaluación de los diversos componentes del currículo implementado" (p. 75). Es por lo que cada universidad, como parte de la metodología para el diseño y modificación de sus carreras, debe partir de un análisis curricular del plan de estudios y su vinculación con la realidad económica, política y social a nivel nacional e internacional, con el fin de responder a las necesidades de formación que la sociedad les demanda a los profesionales.

Este es el caso de las carreras de educación vinculadas con el MNC-CE. Para responder a las necesidades nacionales e internacionales de formación que el contexto socioeducativo demanda a este profesional e incorporar los resultados de aprendizaje esperados, es necesario partir de un análisis curricular o diagnóstico, ya sea para la modificación de planes de estudio ya existentes o para el diseño de carreras que se ofertarán por primera vez en la universidad.

En esta etapa de diagnóstico o análisis curricular, se considera fundamental la realización de una evaluación interna y externa. Esto con la finalidad de recabar información relacionada con la eficiencia y eficacia del currículo, es decir, la interacción entre los componentes curriculares, así como el impacto del profesional en la realidad socioeducativa en la que se desenvuelve (Quesada, Cedeño y Zamora, 2015; Díaz, Lule, Pacheco, Saad y Rojas, 2004; MCESCA, 2018).

Los resultados del diagnóstico o análisis curricular permitirán, como señala el MCESCA (2018), brindar la información necesaria para la toma de decisiones en cuanto a la necesidad de actualización, mejora e innovación en el plan de estudios; además, identificar los resultados de aprendizaje esperados del MNC-CE-CR que es necesario incluir en los diferentes elementos curriculares, en especial en el perfil académico profesional.

En relación con el diseño de carreras,

la etapa del diagnóstico cumple una función similar que permite indagar y analizar las necesidades de formación en el campo disciplinar, la viabilidad y pertinencia de

la carrera que se desea ofertar y las demandas sociolaborales en el contexto de país (MCESCA, 2018, p. 76).

Es importante que, en la etapa de diagnóstico o análisis curricular, se tome en cuenta el modelo pedagógico institucional para que la toma de decisiones sea vinculante con el modelo curricular seleccionado, es decir, que este muestre una coherencia interna con los fundamentos institucionales y con las tendencias y necesidades de formación sociocontextuales. Además, se debe definir el modelo de diseño curricular, ya sea por resultados de aprendizaje esperados, por competencias o por objetivos, según criterio de la universidad.

A pesar de que el MNC-CE-CR constituye un referente para el diseño y modificación de planes de estudio, es necesario que, desde cada institución de educación superior universitaria, específicamente las escuelas de Educación mantengan una permanente revisión documental sobre tendencias educativas y fundamentos teóricos a nivel nacional e internacional, que fortalezcan la construcción y mejora continua del plan de estudios.

2. Verificación de coherencia y pertinencia de los elementos curriculares de un plan de estudios en relación con los resultados de aprendizajes esperados del MNC-CE-CR

En esta etapa, además de tomar en cuenta los resultados del diagnóstico o análisis curricular, se recomienda una revisión de los elementos curriculares del

plan de estudios de la carrera de educación que imparte la universidad, con el fin de verificar cuáles resultados de aprendizaje esperados del MNC-CE-CR se considerarán en la modificación del plan de estudios. Por otra parte, en el caso de carreras nuevas, deberán relacionar el MNC-CE-CR con los resultados del diagnóstico o análisis curricular, para incorporar información procedente de los descriptores y de los resultados de aprendizaje esperados del MNC-CE-CR en la nueva carrera, de acuerdo con los procesos de diseño, actualización y aseguramiento de la calidad que cada universidad implementa en su gestión curricular. Esto con el fin de verificar que el plan de estudios cumpla con los mínimos establecidos en el MNC.

Las universidades tienen prescritos sus fundamentos y su modelo pedagógico de acuerdo con estos, así establecen su modelo o su metodología de diseño curricular con los elementos curriculares que forman parte de un plan de estudios de una carrera de educación. Considerando tal particularidad, en este documento se describirán recomendaciones para incorporar los resultados de aprendizaje esperados del MNC-CE-CR en los elementos curriculares comunes, según los requerimientos en las diferentes universidades del país, y de acuerdo con diferentes autores.

En primera instancia, se muestran en la tabla 2 los componentes curriculares comprendidos en un plan de estudios, según autores y enfoque, descritos en el MCESCA (2018, p. 77).

Tabla 1 Componentes del diseño curricular (según enfoque/autores)

Diseño curricular Objetivos (versión 1) (Quesada, M. et al., 2001)	Diseño curricular (versión 2) (Díaz - Barriga et al., 1996)	Diseño curricular por competencias (Gutiérrez, 2015)	Diseño curricular por resultados de aprendizaje (ANECA, 2013; CEDEFOP, 2010; Kennedy, 2007)
Justificación	Fundamentación de la carrera	Fuentes de información para arribar a los perfiles de competencia, estudios de factibilidad	Fundamentación de la carrera: Análisis de contexto Análisis de necesidades sociales
Fundamentación epistemológica de la carrera		Dominio o áreas de acción de la carrera	Áreas o ejes de conocimiento de la carrera
Objetivos de la carrera	Objetivos de la carrera	Competencias genéricas y específicas (por dominio) Subcompetencias Matriz de competencias: (dominio-competencia-subcompetencia)	Objetivos de la carrera Resultados de aprendizaje esperados Desempeños esperados
Perfil del graduado: • Perfil académico • Perfil laboral	Perfil profesional: • Habilidades • Conocimientos del egresado • Áreas de trabajo • Tareas que desempeñará • Poblaciones en que ofrecerá sus servicios	Perfil de competencias: • Perfil profesional por competencias • Perfil de egreso por competencias	Perfil de egreso: • Definición del profesional • Resultados de aprendizaje esperados de la carrera • Áreas de desempeño del egresado • Impacto de los egresados

Diseño curricular Objetivos (versión 1) (Quesada, M. et al., 2001)	Diseño curricular (versión 2) (Díaz - Barriga et al., 1996)	Diseño curricular por competencias (Gutiérrez, 2015)	Diseño curricular por resultados de aprendizaje (ANECA, 2013; CEDEFOP, 2010; Kennedy, 2007)
<p>Estructura curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección y organización del contenido curricular • Descripción de cursos • Malla curricular • Requisitos de ingreso • Requisitos de graduación y título a obtener 	<p>Organización y estructuración curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Áreas de conocimiento • Temas y contenidos • Plan de estudios por asignaturas, modular o mixto • Malla curricular con asignaturas • Determinación del contenido de las asignaturas • Requisitos de ingreso • Requisitos de graduación y título a obtener 	<p>Plan de estudios modular y programas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matriz (dominio-competencia-subcompetencia-productos de aprendizajes-contenidos fundamentales-módulos) • Productos de aprendizaje esperados • Contenidos según productos de aprendizaje esperados • Determinación de módulos (asignación de créditos, plan de estudios por módulos) • Malla curricular basada en competencias • Determinación de programas modulares 	<p>Estructura curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> • Itinerario del plan de estudios por resultado de aprendizaje • Mapa de progresión de aprendizaje • Contenidos según resultados de aprendizaje esperados • Determinación de módulos • Malla curricular basada en módulos • Asignación del tiempo por módulos o cursos
<p>Énfasis en la evaluación de los contenidos de los cursos</p>	<p>Evaluación continua del currículo</p>	<p>Evaluación de la fase del análisis y del diseño así como de implementación de los módulos</p>	<p>Evaluación con base en resultados de aprendizaje esperados de los módulos, del plan y perfil de egreso</p>

Fuente: Información citada en el MCESCA (2018).

A partir de la información de la tabla 1, se puede concluir que los autores coinciden en mencionar como principales elementos curriculares o componentes del plan de estudios la justificación, fundamentación de la carrera, objetivos o competencias, perfil del graduado y estructura curricular.

En relación con las instancias rectoras de la educación superior universi-

taria pública y privada de Costa Rica, CONARE y CONESUP, respectivamente, en la tabla 3 se presenta un resumen de los elementos curriculares mínimos que, de acuerdo con los documentos *Lineamientos para la creación de nuevas carreras o la modificación de carreras ya existentes* (OPES-CONARE, 2013) y la Ley 6693 y el Reglamento General del CONESUP (1981), deben reunir como mínimo las carreras universitarias en el país.

Tabla 2 Elementos curriculares mínimos que se deben considerar en los planes de estudios de carreras universitarias de educación en Costa Rica

CONARE	CONESUP
Nombre de la carrera Grados y títulos	Nombre de la carrera congruente con el perfil académico profesional, con el grado que conduce y con el título que otorga
Duración: Número de ciclos Número de semanas por ciclo Número de ciclos por año	
Justificación: pertinencia interna y externa, demandas y necesidades sociales a las que responde la carrera	Justificación y perspectiva teórica: pertinencia interna y externa, demandas y necesidades sociales a las que responde la carrera
Propósitos de la carrera	Propósitos de la carrera, objetivos, metas, misiones (que deben ser congruentes con los de la universidad)
Perfil académico-profesional. Este perfil caracterizará adecuadamente a la persona graduada.	Perfil académico y perfil profesional. Este perfil caracterizará adecuadamente a la persona graduada.
Campo de inserción profesional que describe el ámbito en el cual se puede desempeñar profesionalmente la persona graduada	Objeto de estudio de la carrera, estudio de empleabilidad y del ámbito laboral
	Contenidos curriculares (enfoque curricular, enfoque metodológico y evaluativo de la carrera acorde con las características de la universidad)
Requisitos de ingreso	Requisitos de ingreso
Requisitos de graduación	Requisitos de graduación

CONARE	CONESUP
Listado de los cursos: a. Nombre del curso b. Número de créditos c. Ciclo al que pertenece	Plan de estudios en concordancia con Nomenclatura de Grados y Títulos de la Educación Superior Universitaria <ul style="list-style-type: none"> • Malla curricular • Áreas disciplinares • Ejes curriculares que lo conforman
Descripción de los cursos: a. Nombre b. Descripción o propósitos del curso c. Temática resumida	Organización y descripción de los cursos: <ul style="list-style-type: none"> • Períodos o ciclos (cuatrimestre, semestre) • Horas lectivas semanales destinadas para cada curso y para el trabajo individual del estudiante (definición de crédito) • Número de créditos por ciclo lectivo y totalidad de los mismos de acuerdo con el grado que conduce
	Descripción de cursos con los siguientes elementos: aspectos administrativos, requisitos de ingreso, descripción, objetivos generales y específicos (competencias u otro modelo seleccionado por la universidad), contenidos, estrategias y recursos de aprendizaje, sistema de evaluación, bibliografía básica y cronograma.
Otro tipo de información: acorde al modelo o propuesta de la universidad	Otro tipo de información: acorde al modelo o propuesta de la universidad

Fuente: CONARE, CONESUP, 2021.

A partir de la información de las tablas 2 y 3, los elementos curriculares mínimos que deben contemplarse en un plan de estudios de una carrera de educación en Costa Rica son: justificación, fundamentación teórico-metodológica, objetivos, competencias, perfil académico profesional del graduado, malla y estructura curricular, descripción o programas de los cursos, y asignaturas o módulos que conforman la estructura curricular.

Con base en esto, se describen orientaciones generales para incorporar los

resultados de aprendizaje esperados del MNC-CE-CR en los elementos curriculares principalmente mencionados por los autores citados y por las instancias rectoras de la educación superior universitaria costarricense. Esto no excluye la posibilidad de que, a criterio de la universidad, de los equipos de asesoría curricular y de construcción o modificación de los planes de estudio, se consideren otros elementos curriculares no mencionados en este documento.

2.1. Justificación y fundamentación teórica de la carrera

La justificación y la fundamentación teórica de la carrera son elementos curriculares claves en el diseño o modificación de planes de estudio de educación.

En el caso de la justificación, permite determinar las tendencias e innovaciones de formación que justifican el diseño o la modificación de la carrera. La información obtenida a partir del diagnóstico o del análisis curricular es fundamental para esto. De igual forma, la consulta documental que se realice, a nivel nacional e internacional, para determinar las tendencias de formación en la carrera de educación que se trabaja constituye un insumo valioso a tomar en cuenta en su redacción.

La fundamentación teórica de la carrera incluye fundamentos teóricos psicológicos, pedagógicos, epistemológicos, sociológicos y antropológicos que fundamentan y justifican el diseño o la modificación del plan de estudios de la carrera. Además, son determinantes para el establecimiento del enfoque curricular y, por consiguiente, los fundamentos metodológicos que determinarán la implementación del plan de estudios.

En ambos casos, el MNC-CE-CR, como instrumento de referencia para el diseño y modificación de carreras de educación, orienta a la persona encargada del diseño o modificación del plan de estudios para que indague y utilice, entre los fundamentos teóricos y metodológicos, aquellos acordes con las tendencias de formación que se evidencian en este referente.

Para este fin, se sugiere:

- Leer el MNC-CE-CR identificando las tendencias de formación nacionales e internacionales que justificaron el planteamiento de los resultados de aprendizaje esperados de cada carrera (capítulo 2 de este documento).
- Identificar las tendencias de formación y los referentes teóricos que de manera explícita o implícita se evidencian en el MNC-CE-CR.
- Realizar una indagación y profundización en relación con estos referentes teóricos y con las tendencias de formación para extraer las ideas fuerza que justificarán y fundamentarán el plan de estudios de la carrera diseñada o modificada. Esto no excluye abarcar otras tendencias o fundamentos teóricos que, a criterio de la universidad o del equipo encargado de la modificación o diseño, deban tomarse en cuenta.
- Redactar cada apartado tomando en cuenta las tendencias de formación y fundamentación teórica identificadas en el MNC-CE-CR y otras seleccionadas por los equipos expertos. En el caso de la modificación de una carrera, es posible que solo sea necesario actualizar las tendencias de formación y los fundamentos teóricos, de acuerdo con las tendencias identificadas en el MNC-CE-CR e innovaciones relacionadas a nivel nacional e internacional. Para esto deberán retomar los planteamientos realizados anteriormente en el plan de estudios y proceder a actualizarlos.

2.2. Perfil académico profesional de la persona graduada

Existen diferentes tipos de perfil: perfil de ingreso, perfil de salida, perfil ocupacional o perfil profesional. En este apartado se hará referencia a la inclusión de los resultados de aprendizaje esperados del MNC-CE-CR en el perfil académico profesional de la persona graduada.

De acuerdo con diferentes autores (Díaz et al., 2004; Quesada et al., 2015; MCESCA, 2018; UNED, 2013), el perfil académico profesional de la persona graduada es el conjunto de rasgos que evidencian las capacidades, conocimientos, destrezas, valores y actitudes que se desea formar en el futuro profesional.

El perfil académico profesional es el elemento curricular fundamental del plan de estudios. De ahí que, en este apartado, se enfatiza en cómo incorpora los resultados de aprendizaje esperados del MNC-CE-CR.

Tomando en cuenta que en cada universidad se establece una metodología para el diseño y modificación de planes de estudios, los siguientes son pasos para hacer la inclusión de los resultados de aprendizaje esperados del MNC-CE-CR, tanto para el diseño de carreras nuevas como para la renovación o actualización de carreras ya existentes (MCESCA, 2018):

A. Diseño de carreras nuevas:

1. Realización del diagnóstico con el fin de que la nueva carrera responda a las necesidades formativas que la sociedad demanda a

los profesionales en educación.

2. Identificación de las capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes, valores o competencias necesarios en la formación del educador de acuerdo con el nivel de cualificación y la carrera.
3. Redacción de los rasgos del perfil académico profesional del graduado (capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes, o bien, competencias) de la carrera de educación que se está diseñando. Se deben integrar en esta redacción los descriptores y resultados de aprendizaje esperados del MNC-CE-CR. Debe tenerse presente que los resultados de aprendizaje esperados no se transcriben al perfil tal cual están en el MNC-CE-CR, dado que en este documento su planteamiento corresponde a un nivel macro de planificación, es decir, son más generales en relación con el plan de estudios.
4. Análisis comparativo de los rasgos del perfil planteado en el plan de estudios. Una vez redactado el perfil académico profesional de la persona graduada de la carrera de educación, se procede a realizar un análisis comparativo entre los rasgos del perfil elaborado (capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes, o bien, competencias) con los descriptores y resultados de aprendizaje esperados del MNC-CE-CR. Esto permitirá con mayor certeza verificar que el perfil planteado tenga correspondencia con este, y cumpla con los mínimos de formación indicados en el MNC-

CE-CR, con el fin primordial de asegurar la calidad de las ofertas académicas en el ámbito educativo que imparten las universidades del país. Para este fin se sugiere utilizar la matriz del anexo 1.

5. Una vez identificados los resultados de aprendizaje esperados del MNC-CE-CR o aspectos de estos que no se hayan incluido en el perfil, se procede a integrarlos en los rasgos correspondientes, o bien, a elaborar nuevos rasgos, si fuera necesario.

B. Modificación de carreras aprobadas en la universidad

1. Realización de un análisis curricular para identificar las necesidades de actualización de la carrera didáctica.
2. Análisis comparativo de los rasgos del perfil indicado en el plan de estudios vigente. Es necesario comparar los rasgos del perfil existente, capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes, o bien, competencias, con los descriptores y resultados de aprendizaje esperados del MNC-CE-CR, tomando en cuenta el nivel de cualificación al que corresponde la carrera. Para este fin se sugiere utilizar la matriz del anexo 1; con esta se pueden identificar aquellos resultados de aprendizaje esperados o aspectos de los descriptores que falta incluir en los rasgos del perfil. Como se indicó anteriormente, se recomienda que los resultados de aprendizaje esperados se observen de manera

explícita en los rasgos del perfil académico profesional del plan de estudios.

3. Actualización del perfil académico profesional de la persona graduada. Una vez identificados los resultados de aprendizaje esperados o los aspectos de estos que se deben incluir, se procede a redactar los rasgos del perfil, capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes, o bien, competencias, integrando en la redacción lo necesario para que haya correspondencia entre estos y los descriptores y resultados de aprendizaje esperados del MNC-CE-CR. Debe tenerse presente que los resultados de aprendizaje esperados no se transcriben al perfil tal cual están en el MNC-CE-CR, dado que en este documento su planteamiento corresponde a un nivel macro de planificación, más general en relación con el plan de estudios.

2.3. Objetivos generales y específicos del plan de estudios

Todo plan de estudios debe enunciar los propósitos de formación de la carrera, que se identifican a través de sus objetivos generales y específicos. Dichos objetivos se derivan del perfil académico profesional; esto implica que en ellos se resumen sus propósitos formativos con fundamento en el perfil académico profesional planteado (UNED, 2014).

De acuerdo con esto, una vez que el perfil contempla los descriptores y resultados de aprendizaje esperados del MNC-CE-CR, estos estarían incluidos

en los objetivos enunciados, dado que todos los elementos curriculares de un plan de estudios deben mantener una coherencia interna, es decir una “relación lógica que deben guardar cada uno de los componentes curriculares entre sí” (UNED, 2013, p. 27).

2.4. Malla y estructura curricular. Asignaturas o módulos

De acuerdo con Díaz et al. (2008), el perfil académico profesional es la base para el diseño de la estructura y la malla curricular. Los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, y por lo tanto los objetivos o competencias que conformarán los cursos o módulos de la estructura y malla curricular, se derivan de los rasgos del perfil enunciados. Su identificación clara determinará el logro de los rasgos de ese perfil.

De esta forma, incluir los descriptores y resultados de aprendizaje esperados del MNC-CE-CR en los rasgos del perfil académico profesional conlleva incluirlos también como parte de la estructura y malla curricular. Aún más, esto también supone su inclusión como parte de los componentes de los cursos o módulos que la conforman: objetivos, competencias, conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que permitirán el logro de los rasgos del perfil.

C. Desafíos para la implementación del MNC-CE-CR

A la luz de la opinión de los diferentes actores sociales consultados en la etapa de validación de los documentos que conforman el MNC-CE-CR, se

han identificado desafíos relacionados con su implementación. El asumir estos desafíos en cada una de las instituciones e instancias involucradas con el sector educativo representa un compromiso y esfuerzo cuyo fin último es la mejora de la educación costarricense.

A continuación, se enumeran los principales desafíos identificados:

1. Consideración del MNC-CE-CR como una oportunidad para la mejora de una formación de calidad de los profesionales en educación, tanto a nivel público como privado, tomando como uno de los referentes para el logro de esta calidad los resultados de aprendizaje esperados indicados en este.
2. Promoción de un trabajo interinstitucional articulado para la mejora de la formación académica del profesional en educación, estableciendo líneas de articulación entre las tendencias nacionales e internacionales y la formación de las universidades públicas y privadas, siempre en el marco de la autonomía propia de estas instituciones de formación superior universitaria.
3. Establecimiento de acciones que comprendan un diálogo permanente entre las partes involucradas con los procesos de formación docente y con el sector educativo: universidades, sindicatos, Ministerio de Educación Pública, colegios profesionales y otros, para la implementación del MNC-CE-CR.
4. Fortalecimiento del trabajo interinstitucional para la actualización

- y mejora del desarrollo profesional docente acorde con lo establecido en el MNC-CE-CR. Será necesario el trabajo conjunto entre los entes públicos y privados encargados de la actualización de los profesionales en educación en ejercicio, con el fin de acortar brechas de formación.
5. Participación activa del profesorado universitario y personas encargadas de gestionar los planes de estudios en los procesos de diseño y modificación de estos, con el fin de contribuir en la toma de decisiones y apropiación de las intenciones educativas que se plasmarán en las carreras universitarias.
 6. Establecimiento de estrategias para la actualización y formación permanente del profesorado universitario en aquellas temáticas y habilidades necesarias para la implementación de los planes de estudio diseñados o actualizados con base en el MNC-CE-CR.
 7. Integración del enfoque de derechos humanos en la formación de los profesionales y en la actualización de docentes universitarios, con el fin de incorporarlo como un saber conceptual, actitudinal y procedimental a lo largo de todo el plan de estudios.
 8. Asignación de los recursos humanos, técnicos y presupuestarios necesarios para la implementación del MNC-CE-CR en las universidades e instancias relacionadas con la mejora de la calidad de los profesionales en educación.
 9. Velar por la incorporación de acciones que fortalezcan la salud integral (mental, emocional y física) de los profesionales en educación.

Referencias bibliográficas

Asamblea Legislativa (1981). Ley N.º 6693. Ley de Creación del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada. San José, Costa Rica. <http://www.conesup.mep.go.cr/informacion-general/ley-y-reglamento>

Camacho C. & Medina, C. (2012). La aprobación del marco español de cualificaciones para la educación superior y la empleabilidad del alumnado universitario. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e innovación Educativa*, (5), 67-86.

Consejo Nacional de Rectores (CONARE) (2005). *Convenio para crear una nomenclatura de grados y títulos de la educación superior estatal, homologada por CONESUP*. San José, Costa Rica: CONARE-OPES.

Consejo Nacional de Rectores (CONARE) (2013). *Lineamientos para la creación de nuevas carreras o la modificación de carreras ya existentes*. Aprobado en la sesión N°27-2013, artículo 3, incisos g) y h), celebrada el 22 de octubre de 2013. San José, Costa Rica.

Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) (2018). *Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MCESCA): resultados de aprendizaje esperados para los niveles técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado*. Ciudad de Guatemala: Editorial Serviprensa.

Díaz, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E. & Rojas, S. (2008). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Editorial Trillas.

Programa Estado de la Nación (2021). *Octavo Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: CONARE-PEN.

Presidencia de la República y Ministerio de Educación Pública (MEP) (1981).

Reglamento General del CONESUP. <http://www.conesup.mep.go.cr/informacion-general/ley-y-reglamento>

Universidad Estatal a Distancia (UNED) (2013). *Glosario de términos curriculares para la Universidad Estatal a Distancia*. San José, Costa Rica: Promade, UNED-CR.

Anexos

Anexo 1

Para el proceso de revisión de pares se elaboraron cinco criterios que permitieron el juzgamiento de los resultados de aprendizaje esperados en cada una de las carreras. A continuación, se muestran los indicadores por criterio que se utilizaron para la consulta de pares.

Matriz de criterios e indicadores para la revisión de resultados de aprendizaje establecidos en el MNC-CE-CR

Criterio	Indicadores
1. Pertinencia	Contemplan los resultados de aprendizaje los conocimientos conceptuales básicos en pedagogía para la formación de docentes de acuerdo con las demandas sociales actuales y en prospectiva a nivel nacional e internacional.
	Contemplan los resultados de aprendizaje los conocimientos conceptuales básicos en didáctica para la formación de docentes de acuerdo con las demandas sociales actuales y en prospectiva a nivel nacional e internacional.
	Contemplan los resultados de aprendizaje los conocimientos conceptuales básicos en currículo para la formación de docentes de acuerdo con las demandas sociales actuales y en prospectiva a nivel nacional e internacional.
	Contemplan los resultados de aprendizaje los conocimientos procedimentales básicos en pedagogía para la formación de docentes de acuerdo con las demandas sociales actuales y en prospectiva a nivel nacional e internacional.
	Contemplan los resultados de aprendizaje los conocimientos procedimentales básicos en didáctica para la formación de docentes de acuerdo con las demandas sociales actuales y en prospectiva a nivel nacional e internacional.
	Contemplan los resultados de aprendizaje los conocimientos procedimentales básicos en currículo, para la formación de docentes de acuerdo con las demandas sociales actuales y en prospectiva a nivel nacional e internacional.
	Contemplan los resultados de aprendizaje los conocimientos actitudinales básicos en pedagogía para la formación de docentes de acuerdo con las demandas sociales actuales y en prospectiva a nivel nacional e internacional.

Criterio	Indicadores
1. Pertinencia	Contemplan los resultados de aprendizaje los conocimientos actitudinales básicos en didáctica para la formación de docentes de acuerdo con las demandas sociales actuales y en prospectiva a nivel nacional e internacional.
	Contemplan los resultados de aprendizaje los conocimientos actitudinales básicos en currículo, para la formación de docentes de acuerdo con las demandas sociales actuales y en prospectiva a nivel nacional e internacional.
	Contemplan los resultados de aprendizaje los conocimientos conceptuales de otras disciplinas complementarias a la formación de docentes de acuerdo con las demandas sociales actuales y en prospectiva a nivel nacional e internacional.
	Contemplan los resultados de aprendizaje los conocimientos procedimentales de otras disciplinas complementarias a la formación de docentes de acuerdo con las demandas sociales actuales y en prospectiva a nivel nacional e internacional.
	Contemplan los resultados de aprendizaje los conocimientos actitudinales de otras disciplinas complementarias a la formación de docentes de acuerdo con las demandas sociales actuales y en prospectiva a nivel nacional e internacional.
	Permiten los resultados de aprendizaje la armonización de los programas educativos de la formación docente en la educación superior a nivel nacional e internacional.
	Permiten los resultados de aprendizaje el reconocimiento y la equiparación en la educación superior universitaria a nivel nacional e internacional.
	Se plantean los resultados de aprendizaje de manera que pueden contextualizarse y adaptarse a diferentes modelos pedagógicos.
	Se plantean los resultados de aprendizaje de manera que pueden contextualizarse y adaptarse a cada institución de educación superior universitaria.
2. Congruencia	Son congruentes los resultados de aprendizaje con el descriptor.
	Se evidencia secuencia lógica entre los resultados de aprendizaje presentes en el descriptor.
	Se observa una interrelación de los resultados de aprendizaje descritos con los presentes en otros descriptores.

Criterio	Indicadores
3. Precisión	Es precisa y clara la redacción de cada resultado de aprendizaje.
	Se utilizan términos y conceptos apropiados desde el punto de vista disciplinar en los resultados de aprendizaje que correspondan.
	Se utilizan términos y conceptos apropiados desde el punto de vista pedagógico en los resultados de aprendizaje que correspondan.
	Se usan términos y conceptos actualizados en la redacción de cada resultado de aprendizaje para el área disciplinar y pedagógica.
	La información relacionada al descriptor y los conocimientos disciplinares y pedagógicos incluidos en cada resultado de aprendizaje se expresan de manera concisa y precisa.
	Existe coherencia en la redacción de cada resultado de aprendizaje.
4. Enfoque de derechos humanos	Los resultados de aprendizaje consideran la conceptualización, la práctica y las actitudes orientadas al enfoque de derechos humanos: disponibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y accesibilidad.
	Los resultados de aprendizaje consideran contextos interculturales.
	Los resultados de aprendizaje consideran el tratamiento de la diversidad de sexo, nacionalidad, territorial, religión, edad, etnia, condición social, orientación sexual, identidad de género, poblaciones LGTBIQ+, y barreras físicas.
	Los derechos humanos fundamentales de la población menor de edad desde el enfoque de protección integral están considerados en los resultados de aprendizaje.
	El enfoque inclusivo de discapacidad está considerado en los resultados de aprendizaje.

Anexo 2

La consulta nacional e internacional contó con la participación de una diversidad de actores vinculados con el quehacer educativo; para ello, el Equipo Técnico determinó procesos diferenciados de consulta. A continuación, se muestra el conjunto de preguntas realizadas durante el proceso.

Preguntas seleccionadas para la consulta nacional e internacional

Sector académico universitario	Sector empleador y de organizaciones e instituciones vinculadas al campo de la educación	Actores internacionales
¿Los resultados de aprendizaje contemplan conocimientos actualizados a nivel conceptual, procedimental y actitudinal en pedagogía, en didáctica, en currículo y disciplinas complementarias para la formación de docentes de acuerdo con las demandas sociales actuales y en perspectiva a nivel nacional e internacional?	¿Qué tan relevante es la información contenida en este MNC-CE-CR para contribuir al mejoramiento de la formación docente futura que el país necesita?	¿Los resultados de aprendizaje contemplan conocimientos actualizados a nivel conceptual, procedimental y actitudinal en pedagogía, en didáctica, en currículo y disciplinas complementarias para la formación de docentes de acuerdo con las demandas sociales actuales y en perspectiva a nivel internacional?
¿Los resultados de aprendizaje permiten la armonización de los programas educativos de la formación docente en la educación superior universitaria a nivel nacional e internacional?	¿Qué oportunidades de mejora visualiza en el MNC-CE-CR?	¿La información contenida en este marco de cualificaciones contribuye al mejoramiento de la formación docente futura?
¿Se observa relación entre los resultados de aprendizaje planteados con cada descriptor y resultados de aprendizaje presentes en otros descriptores?	¿Cuáles son los desafíos que visualiza en la implementación de los resultados de aprendizaje esperados planteados en el MNC-CE-CR?	¿Los resultados de aprendizaje permiten la armonización de los programas educativos de la formación docente en la educación superior a nivel internacional?

Sector académico universitario	Sector empleador y de organizaciones e instituciones vinculadas al campo de la educación	Actores internacionales
<p>¿Los resultados de aprendizaje esperados utilizan términos y conceptos apropiados y actualizados desde el punto de vista disciplinar y pedagógico?</p>		<p>¿La información contenida en este Marco de Cualificaciones contempla la conceptualización, la práctica y las actitudes orientadas al enfoque de derechos humanos, contextos interculturales, tratamiento a la diversidad y enfoque inclusivo?</p>
<p>¿Las cualificaciones docentes propuestas en los resultados de aprendizaje esperados son pertinentes para las necesidades de formación actuales y futuras?</p>		<p>¿Qué áreas de mejora visualiza en el Marco de Cualificaciones?</p>
<p>¿Los resultados de aprendizaje esperados consideran la conceptualización, la práctica y las actitudes orientadas al enfoque de derechos humanos, contextos interculturales, tratamiento a la diversidad y enfoque inclusivo?</p>		<p>¿Cuáles son los desafíos que visualiza en la implementación de los resultados de aprendizaje planteados en el Marco de Cualificaciones?</p>

Anexo 3

Matriz para relacionar los rasgos del perfil académico profesional de la carrera con los descriptores y resultados de aprendizajes esperados del MNC-CE-CR

Descriptores del MNC-CE-CR	Resultados de aprendizaje por descriptor	Rasgos del perfil o perfiles académicos profesionales de la carrera con los que se relaciona el resultado de aprendizaje	Aspecto(s) del resultado de aprendizaje que no estén presentes en los rasgos del perfil	Conclusiones a partir de la relación establecida	Observaciones

Nota: para hacer el análisis se debe agregar las filas que se consideren necesarias.



MNC-CE-CR

Con colaboración de:



Diseño, diagramación e impresión:

