

Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación

Resultados de Aprendizaje de la
Carrera de Enseñanza del Español



MNC-CE-CR

Costa Rica | 2021







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, CONADPIS. *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 Oses 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

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 Ovares 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

Rocío Ramírez González, COLYPRO

Jorge Quesada Lacayo, COLYPRO

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

Carlomagno Gonzalo Sánchez,
CONARE

Ana Elissa Monge Figueroa, CONARE

María Alexandra Ulate Espinoza, MEP

Irene Salazar Carvajal, CSE

Dyalah Calderón DeLaO, CSE

Grettel Alfaro Rojas, CONESUP

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 Enseñanza del Español” y “Resultados de aprendizaje esperados”

Instituto de Investigaciones en
Educación, UCR

Catalina Ramírez Molina

Claudio Vargas Fallas

Diego Ugalde Fajardo

Sistematización de las “Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Enseñanza del Español”

Silvia Camacho Calvo

Pares revisores de los resultados de aprendizaje

Isabel Gallardo Álvarez, UCR
Héctor Hernández Valverde, UAM
Karla Núñez Arauz, UAM
Ángel Alvarado Cruz, MEP
Maleni Granados Carvajal, 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 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
Guillermo González Campos, UCR
Ana Lupita Chaves Salas, UCR
Patricia Villalobos Vega, UNA
Irma García Villalobos, UNA
Elvia Julia Fernández Morales, UAM
Juan Ernesto Marín Barrantes, UISIL
Fabio Vargas Brenes, Universidad de las Ciencias y el Arte de Costa Rica
Medalina Wabe Herrera, Universidad de San José
José Alberto Arias Arguedas, Universidad de San José

Lidieth María Núñez Castro, Universidad de San José

Luis Carlos Rodríguez León, Universidad Libre de Costa Rica

Yamileth Badilla Castillo, Universidad Católica de Costa Rica Anselmo Llorente y Lafuente

Kathya Artavia Rodríguez, Universidad Católica de Costa Rica Anselmo Llorente y Lafuente

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

Olman Luis Jiménez Corrales, DGSC
Juan Diego Córdoba Alanis, SEC
Grettel María Oses Gutiérrez, CONAPDIS
Andrea Peraza Rogade, COLYPRO
Rigoberto Corrales Zúñiga, MEP
Edward Salazar Chacón, MEP
Silvia Guevara Torres, MEP
Zeidy Salazar Flores, MEP
Ángel Antonio Alvarado Cruz, MEP
Allan Morales Valverde, MEP
Maleni Granados Carvajal, MEP
Andy Flores Castro, MEP
Ana Guevara Bello, MEP
Ana Rosa Urbina Zeledón, MEP
Johanny Soto Solórzano, 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

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 Enseñanza del Español como lengua materna
56	Matriz de resultados de aprendizaje esperados
66	Orientaciones para la implementación del MNC-CE-CR en el diseño y la actualización de planes de estudio de las carreras vinculadas
83	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.

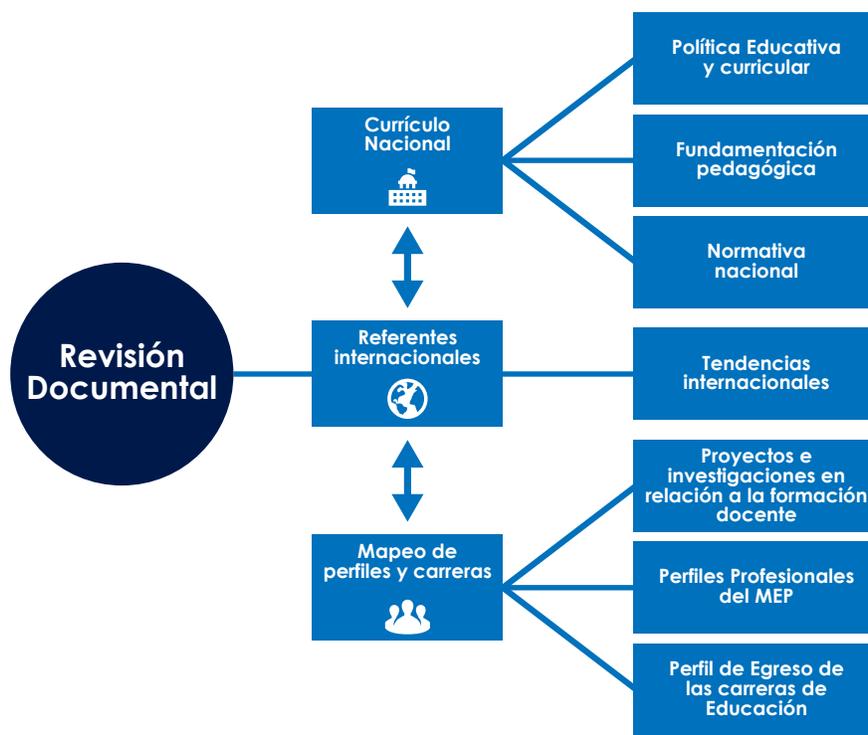
El proceso de construcción y revisión de los resultados de aprendizaje esperados estuvo apoyado por el Equipo Técnico y el Comisión Curricular del mismo, conformada por especialistas en el área de currículo representantes de los entes e instituciones participantes en el proyecto.

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

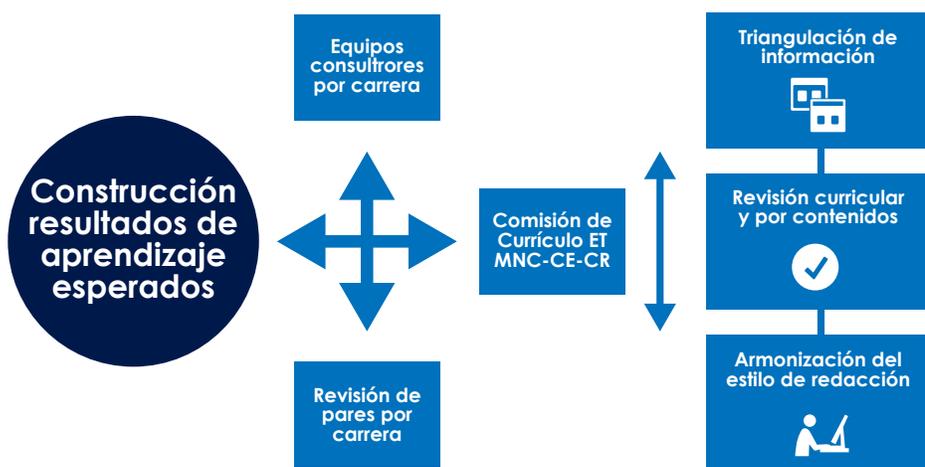
Una vez elaborada la primera propuesta de los resultados de aprendizaje espe-

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 MCECSA 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.

a. 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.

b. 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.

c. 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.

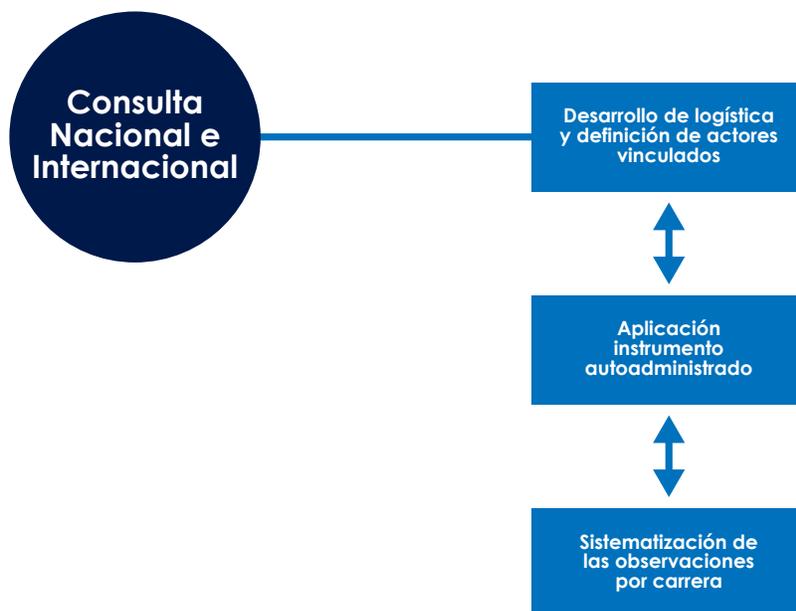
Fase 3b: Consulta nacional e internacional

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 Enseñanza del Español

Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Enseñanza del Español como lengua materna

El lenguaje cumple un papel fundamental en la evolución humana permitiendo a los grupos crear realidades discursivas para cooperar de manera flexible y conjunta. La lengua es la manifestación cultural de esa facultad, que además puede concebirse como una herramienta que posibilita la comunicación humana. La lengua expresa la propia visión de mundo y las relaciones que se establecen con el entorno.

Además de dominar el sistema gramatical de la lengua, los hablantes deben manejar competencias socioculturales, pragmáticas y estratégicas para adecuar su discurso a cada contexto comunicativo. Por lo tanto, aprender una lengua implica desarrollar una serie de habilidades que posibilitan el desenvolvimiento eficaz en cualquier contexto social.

Partiendo de esa premisa, el sistema educativo debe garantizar al estudiantado el desarrollo óptimo de su competencia comunicativa, pero además debe propiciar que las personas en formación se concienticen sobre el papel fundamental de la lengua como posibilitadora del pensamiento complejo que lleva a la criticidad y a

la reflexión transformadora. De esta forma, la enseñanza de la lengua resulta indispensable en la formación integral y humanista de la persona.

El presente documento se posiciona como un marco de referencia en cuanto a las tendencias en formación docente de la Enseñanza del Español y se abordan las siguientes temáticas:

1. Contexto y política educativa mundial.
2. Contexto educativo nacional.
3. Tendencias de la formación docente en la Enseñanza del Español como lengua materna a nivel internacional.
4. Tendencias de la formación docente en la Enseñanza del Español como lengua materna a nivel nacional.

Tendencias internacionales

Respecto al contexto y política educativa mundial, y, ante la migración que el mundo hace a la digitalidad, en el año 2015 fue firmada por la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, en la República de Corea, la Declaración de Incheon. Dicho documento presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años, la cual es humanista y basada

en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas (p. 7).

Esta declaración incluye un marco de acción para realizar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que dice textualmente: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” e incluye una serie de metas formuladas siempre bajo la premisa de “De aquí al 2030...”.

Estos objetivos de desarrollo sostenible fueron adoptados por todos los estados miembros de la ONU en el 2015, como “un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para el 2030” (PNUD, 2020) y abordan diecisiete temáticas: fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género, agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, trabajo decente y crecimiento económico, industria, innovación e infraestructura, reducción de las desigualdades, ciudades y comunidades sostenibles, producción y consumo responsables, acción por el clima, vida submarina, vida de ecosistemas terrestres, paz, justicia e instituciones sólidas y alianzas para lograr los objetivos. Plantean en el 2030 poder establecer con certeza el grado de cumplimiento de cada una de las metas a nivel mundial, y para ello se brindan indicadores mundiales, temáticos, regionales y nacionales y se anexan instrumen-

tos para operacionalizar dichos indicadores. A continuación se presenta una tabla síntesis de las metas para el ODS 4.

Tabla 2: Síntesis de las metas para el ODS4

Síntesis - Metas para el ODS 4
<p>Metas:</p> <p>4.1. Velar por la finalización de la primaria y la secundaria, la cual debe ser gratuita y obligatoria.</p> <p>4.2. Velar por el acceso universal y de calidad a educación de la primera infancia y preescolar.</p> <p>4.3. Velar por el acceso en condiciones de igualdad para la formación técnica, profesional y superior de calidad.</p> <p>4.4. Aumentar el número de jóvenes con competencias para acceder al empleo y al emprendimiento.</p> <p>4.5. Eliminar disparidades de género. Garantizar el acceso en condiciones de igualdad a personas con discapacidad, pueblos indígenas y a la niñez en condición vulnerable.</p> <p>4.6. Garantizar que todos los jóvenes y adultos tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.</p> <p>4.7. Brindar conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible, cultura de paz, igualdad de género, ciudadanía mundial y valoración de la diversidad cultural.</p>
Medios de aplicación
<p>4.a. Construir y adecuar entornos e instalaciones de aprendizaje para que sean seguros, accesibles, inclusivos y eficaces.</p> <p>4.b. Aumentar la cantidad de becas para países en desarrollo.</p> <p>4.c. Aumentar la oferta de maestros calificados.</p>

Elaboración a partir de: UNESCO, 2015.

Para cumplir estas metas, los organismos internacionales consideran que es necesario movilizar esfuerzos nacionales, regionales y mundiales orientados a múltiples aspectos, tales como: establecer alianzas eficaces e inclusivas, mejorar las políticas educativas y su funcionamiento conjunto; garantizar sistemas educativos altamente equitativos, inclusivos y de calidad para todos; movilizar recursos para financiar correctamente

la educación, y asegurar la supervisión, el seguimiento y el examen de todas las metas.

Por lo tanto, se proponen cinco enfoques estratégicos:

1. Fortalecer las políticas, planes, legislaciones y sistemas.
2. Poner de relieve la equidad, la inclusión y la igualdad de género.

3. Centrarse en la calidad y el aprendizaje.
4. Promover el aprendizaje a lo largo de la vida.
5. Ocuparse de la educación en situaciones de emergencia.

Por otra parte, la Política Educativa Centroamericana (PEC 2013-2030), aprobada en Ciudad de Guatemala el 7 de diciembre del 2013, se adhiere al compromiso de la comunidad internacional expresado en el Marco de Acción de la Educación 2030, la Declaración de Incheon, la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), distintas entidades de las Naciones Unidas (ONU) y el Decálogo Educativo 2021 Centroamericano.

La PEC es un conjunto de orientaciones para dotar a los ocho países miembros del Sistema para la Integración Centroamericana (SICA) –Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana– de un marco general de acción en materia educativa. Es un esfuerzo de integración para el logro de los objetivos y metas comprometidos por todos ante la comunidad internacional. Estas metas y objetivos son definidas por el Consejo de Ministros de Educación del SICA, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida y considera como prioritarias tres áreas que deben ser desarrolladas en el ámbito educativo centroamericano entre el 2013 y 2030:

- El acceso y permanencia en el sistema escolar.
- La calidad de la educación y los

resultados del aprendizaje.

- La inclusión y la equidad.

Asimismo, la PEC se acoge a los siguientes principios:

- La educación como “derecho humano universal, fundamental y habilitante para otros derechos” (p. 6). La educación como un bien público que el Estado debe garantizar desde la obligatoriedad, gratuidad, no discriminación e igualdad de oportunidades.
- La educación como objetivo en sí mismo de la Agenda para el Desarrollo Sostenible (ODS 4): “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Esto incide en la visión de educación como pertinente, adaptable y consciente de las desigualdades.
- La calidad de la educación como proceso pluridimensional para el respeto a los derechos humanos.
- La igualdad de género que requiere un enfoque de derechos que asegure que niños y niñas no solo logren acceder y completar ciclos de educación, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella.
- “La centralidad del docente en los procesos educativos escolares y en el logro de la calidad en los centros educativos” (p. 7).
- La rendición de cuentas, el seguimiento y evaluación desarrollados de forma integral.

Desde estos principios, la PEC traza un objetivo general por desarrollar entre 2013-2030: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Para lograr este objetivo, establece seis objetivos específicos, que abarcan de los cero años hasta la educación superior, los cuales se sintetizan a continuación:

1. Garantizar educación de calidad para todo niño y niña entre 0 y 3 años.
2. Garantizar educación gratuita de al menos 10 años obligatorios.
3. Asegurar durante la formación post-básica la profundización académica y el inicio de la inserción en el mundo laboral.
4. Eliminar las disparidades y desigualdades por razones de género, nacionalidad, edad, nivel socioeconómico, grupo étnico, discapacidad, entre otros.
5. Mejorar los procesos de reclutamiento y formación inicial y permanente del profesorado.
6. Asegurar la calidad para el desarrollo sostenible basado en derechos humanos y valores.

La PEC considera que, para cumplir estos objetivos, la vía es establecer presupuestos que permitan a la población estudiantil permanecer, al menos, de 10 a 15 años en el sistema escolar.

El desarrollo de estas metas influencia directamente los propósitos curriculares, disciplinares, pedagógicos y didácticos de la Enseñanza del Español en Costa Rica, específicamente en la calidad de

la formación de los futuros docentes de Lengua y Literatura. Asegurar esa calidad formativa inicial y permanente del profesorado solo es posible mediante procesos de revisión de las prácticas curriculares y de aula, articuladas con iniciativas y planes concretos de organización y gestión del trabajo, evaluación continua y acompañamiento por parte de universidades, ministerios y sus actores principales: docentes formadores, docentes en formación y estudiantes de secundaria.

En este sentido, como parte del proceso de incorporación del país a la OCDE, esta organización elaboró un informe sobre la educación costarricense, en el que reconoce que "la educación ha sido un motor del desarrollo del país y ha sido innegable para construir una de las democracias más estables, y uno de los mercados laborales más calificados y los más altos niveles de bienestar en América Latina" (OCDE, 2017, p. 4). Sin embargo, señala que, en el momento actual, el país enfrenta un aumento de la pobreza, desigualdad, baja productividad y escasez de habilidades; frente a esto se plantea el reto de una reforma educativa que dé a todos sus habitantes acceso a una educación de calidad.

Con el objetivo de que la educación responda a estas problemáticas, y, continúe siendo el motor fundamental que contribuye con el desarrollo del país, la OCDE enfatiza en la importancia que tiene el profesorado para que las personas estudiantes logren desarrollar conocimientos, habilidades y competencias relevantes en este contexto cambiante y globalizado. En este sentido, establece una serie de recomendaciones con el

propósito de lograr la consolidación de una profesión docente de alta calidad, tal como:

1. Desarrollar estándares profesionales para el docente.
2. Fortalecer la capacitación inicial y reclutamiento docente.
3. Establecer un marco de evaluación docente que guíe tanto la evaluación anual de los docentes a través de líderes escolares como el proceso para crear planes de desarrollo profesionales de docentes individuales.
4. Procurar una articulación entre las universidades formadoras de docentes y el Ministerio de Educación Pública para la formación en enfoques basados en competencias según requieren los nuevos programas.

Tendencias nacionales

Contexto educativo nacional: algunos apuntes sobre la normativa nacional y sus interrelaciones con la política internacional

Las propuestas y normativas oficiales de Costa Rica en temas de educación han sufrido importantes transformaciones en el último quinquenio. La intención de estos cambios ha sido armonizar las tendencias del contexto internacional con lo que ocurre y se decide a nivel educativo en el ámbito nacional costarricense. Una revisión de algunos de los principales acuerdos para llevar a cabo dicha evolución da cuenta de una política educativa que parte de los acuerdos internacionales para su diseño y que,

además, se interesa por temas tanto de interés global como de identidad nacional.

En noviembre del 2016, el Consejo Superior de Educación de la República de Costa Rica aprueba una nueva política curricular denominada “Educar para una nueva ciudadanía”. Esta política se convertiría en la fundamentación teórica y práctica para ejecutar los nuevos programas de estudio de las diversas asignaturas del III ciclo de la educación general básica y la educación diversificada. En ese documento se proponen las bases para formar una nueva ciudadanía basada en el respeto a los derechos humanos en el contexto de un mundo altamente globalizado.

Además, plantea tres pilares sobre los cuales se fundamenta:

1. La ciudadanía para el desarrollo sostenible, que acoge los Objetivos de Desarrollo Sostenible como uno de sus fundamentos básicos, tanto a nivel de contenidos y de mediación pedagógica como a resultados de aprendizaje y de transformación social.
2. La ciudadanía virtual con equidad social, que se basa en las ideas de disminuir la brecha social y digital en el país, el aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación y la búsqueda de nuevas formas de incorporarlas en ambientes de aprendizaje novedosos.
3. La ciudadanía planetaria con identidad nacional, que propone su fundamentación en “los derechos humanos, la equidad,

la pluriculturalidad, la diversidad y el desarrollo sostenible” y hace referencia a los acuerdos para la educación propuestos por la UNESCO. Este concepto de “educación para la ciudadanía planetaria” tiene sus bases en documentos de la UNESCO que buscan el empoderamiento local de los ciudadanos en formación para la solución de problemas tanto locales, como regionales y globales.

En consonancia con las políticas internacionales de los últimos cinco años como los ODS de la ONU, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para el ODS 4 de la UNESCO y las recomendaciones de la OCDE para la educación en Costa Rica, la política curricular costarricense busca la transformación social contextualizada en el mundo del siglo XXI, así como la evolución de una educación centrada en transmitir información hacia una que procure el desarrollo de habilidades para la vida, el trabajo y la cooperación en comunidad como parte de la gran aldea global, sin descuidar las identidades locales y nacionales.

Esta superación del enfoque transmisivo se ejecuta a través de una propuesta curricular basada en habilidades, la cual surge a partir de un movimiento internacional organizado por Intel, Microsoft y Cisco, con el apoyo de la Comisión Europea y la Universidad de Melbourne, denominada “Assesment and Teaching of 21st Century Skills” (ATC21S), en la que participan de manera activa seis países: Australia, Estados Unidos, Finlandia, Singapur, Costa Rica y Holanda (MEP, 2020).

Esta iniciativa busca la especificación de las competencias básicas que requieren los jóvenes para desarrollarse efectivamente en el siglo XXI. Dichas habilidades se organizan en cuatro dimensiones básicas: maneras de pensar, formas de vivir el mundo, herramientas para integrarse al mundo y formas de relacionarse con otros. Las habilidades se operacionalizan en indicadores que, a su vez, en conjunto, forman parte de la nueva propuesta para el desarrollo de los programas de estudio más recientes del Ministerio de Educación Pública y para el planeamiento de las lecciones. El *Programa de estudio de Español: Comunicación y comprensión lectora*, publicado en 2017, está enmarcado en la nueva fundamentación curricular y la educación basada en habilidades. Asimismo, a nivel evaluativo se propone el Diseño Universal de Aprendizaje para garantizar la accesibilidad de todas las personas y la flexibilización del currículo (Ministerio de Educación Pública, 2016).

De la mano con esta política curricular, en 2017 se aprueba también la nueva política educativa denominada “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”, que propone una serie de siete principios y ejes, a saber: la educación centrada en la persona estudiante y en su proceso de aprendizaje, la educación como proceso a lo largo de la vida, la ciudadanía del siglo XXI, la ciudadanía digital e innovación, los espacios para el vínculo, la convivencia y el desarrollo del potencial de cada persona en el centro educativo, el desarrollo progresivo de habilidades y competencias del siglo XXI y la evaluación de los procesos educativos.

Existe de esta forma un hilo conductor que surge de la política internacional y permea las políticas nacionales publicadas en los últimos años. Para la carrera de Enseñanza de Español, quizá la evidencia más concreta de ese hilo conductor sea el *Programa de estudio de Español: Comunicación y comprensión lectora*, publicado por el MEP (2017). En este no solamente se evidencia el fundamento curricular y la política educativa nacional, sino que además se visualiza el interés por explicitar y fundamentar la propuesta en las políticas internacionales.

Cabe preguntarse a continuación, ¿cuál es el papel que juega dentro de toda esta fundamentación política nacional e internacional el estudio de la lengua materna en la educación general básica y el ciclo diversificado?

La documentación internacional y nacional concibe la comunicación como una habilidad concreta en el marco de la dimensión “formas de relacionarse con otros”; sin embargo, los conocimientos lingüísticos, socioculturales, pragmáticos y estratégicos que proporciona una educación lingüística de calidad están presentes en cada una de las dimensiones y habilidades de las propuestas a nivel global y nacional. Es decir, la educación en lengua es el fundamento *sine qua non* para el desarrollo integral de las habilidades que se desean enseñar en la educación en el siglo XXI.

Al respecto, el programa de Español menciona que:

Como lengua, el Español es la herramienta que mayormente utilizan los(as) costarricenses para

comunicarse, para convivir y poner en práctica actitudes y valores para el bien común. De ahí que su importancia cobre grandes dimensiones y que conocerla, aprehenderla y saber emplearla se vuelva una tarea indispensable para todos (...). En la clase de Español (comunicación y comprensión lectora) el (la) docente debe establecer un diálogo respetuoso en el cual haya un intercambio de puntos de vista con el estudiantado para que desarrolle el pensamiento crítico a través del cuestionamiento y la reflexión del acontecer de su realidad y del mundo; para que adquiera nuevos conocimientos e ideas, de tal manera que tome conciencia responsablemente, desde su individualidad y con criterio propio, como parte dinámica de la globalidad (pp. 6-7).

Tanto en el ámbito nacional como internacional, se defiende la idea de que la alfabetización no implica únicamente la decodificación y la escritura básica, sino todo un manejo de recursos lingüísticos y sociolingüísticos para el desenvolvimiento eficaz en el mundo. De ahí que la carrera de Enseñanza de Español precise de una clara especificación de los resultados de aprendizaje esperados y del perfil requerido para los profesionales que imparten la asignatura, con el fin de garantizar una educación de calidad.

En este tema es importante hacer referencia al único documento que tenemos a nivel nacional para especificar los resultados de aprendizaje esperados para carreras de educación superior: el Marco de Cualificaciones para la

Educación Superior Centroamericana (MCESCA), documento que representa un esfuerzo por asegurar la calidad de la formación superior. En él se presentan resultados de aprendizaje esperados para los niveles de técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado, agrupado en cinco categorías: saberes disciplinarios y profesionales, aplicación de conocimientos y análisis de la información, autonomía y responsabilidad en toma de decisiones, comunicación e interacción profesional, cultural y social. La metodología se aplicó sobre todo para carreras técnicas, pero marca la pauta para que todas las profesiones cuenten con un marco de cualificaciones adecuado.

El propósito final del Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación (MNC-CE) es precisamente establecer los resultados de aprendizaje esperados para las diversas carreras de educación, y en este caso específico, de la carrera de Enseñanza del Español en Costa Rica.

Otras tendencias nacionales e internacionales

A continuación se detallan las tendencias de la formación docente en la Enseñanza del Español como lengua materna a nivel internacional y nacional.

Antecedentes históricos de la Enseñanza del Español

La tendencia en la formación docente inicial y permanente del profesorado de

secundaria de Español se ha centrado históricamente en lo disciplinar, alejándose de un sistema curricular, pedagógico y didáctico que busca la reflexión sobre la teoría y la práctica. Asimismo, la formación permanente sigue la línea de conducir al profesorado a implementar los programas de estudio que los ministerios de educación requieren; sin comprender que la formación permanente consiste en “la reflexión de los docentes acerca de su propia acción, de manera que permita examinar teorías implícitas, sus propios esquemas de funcionamiento, que gestione procesos de autoevaluación que orienten su desarrollo profesional” (Imbernón, 2010, p. 63). En este sentido, la formación permanente que se ejerce aún no logra concebir al profesorado como constructor de conocimiento pedagógico y didáctico a través de la práctica educativa.

Ahora bien, el modelo de formación que mezcla saberes disciplinares y didácticos debería facilitar de las personas docentes la reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre esta. Que el profesorado sea generador de conocimiento pedagógico. También, debe permitir el intercambio de experiencias entre iguales y con la comunidad; la formación desde el lugar de trabajo, donde el profesorado pueda potenciar el trabajo colaborativo y posibilitar la transformación de sus prácticas (Munita y Margallo, 2019, p. 69).

Prácticas actuales de la enseñanza de lenguas a nivel internacional

A pesar de que a nivel curricular a partir de la década de 1970 se empiezan a incorporar cambios hacia enfoques funcionales y comunicativos en la enseñanza de lenguas, en la práctica se sigue premiando la transmisión de saberes enfocados en lo gramatical, se continúa con la pervivencia casi exclusiva del canon literario para la enseñanza de la literatura, así como un énfasis contenidista centrado en el sistema de la lengua y en la competencia gramatical que excluye, en muchas ocasiones, la realidad extralingüística (Cañón y Cedeño, 2016, p. 184).

Por otra parte, respecto de los modelos de organización para la formación inicial del profesorado de secundaria, existe un componente genérico de formación: cultura general y especialización en una o varias materias y un componente profesional: centrado en el desarrollo de habilidades y saberes propios del ejercicio docente. Pero además, existen modelos consecutivos o sucesivos, en los cuales se brinda primero la formación general y en una segunda fase la formación específica para la docencia.

También existen modelos consecutivos o sucesivos, como es el caso de España, Francia o Italia, en los cuales se brinda primero la formación general y en una segunda fase la formación específica para la docencia. Muñoz y Beas (2014) sintetizan de la siguiente forma la información relativa a los modelos:

En el modelo consecutivo, los estudiantes reciben inicialmente una educación de carácter general

obteniendo a la finalización de sus estudios una materia o especialidad de estudios determinados. Al concluir este periodo, se matriculan en un programa de formación inicial de carácter profesional, que les permite cualificarse como profesores. El modelo simultáneo implica la existencia de un programa que combina desde un principio la formación general con la formación teórica y práctica de carácter profesional (p. 748).

Antecedentes históricos de la Enseñanza del Español en el país

Desde la década de los ochenta se planteaba la deficiente formación en el área de lengua del estudiantado que ingresaba a la universidad, y se señalaba el aislamiento del quehacer universitario con las prácticas cotidianas de enseñanza de la lengua materna. Han pasado más de treinta años desde que se planteó esta crisis en la enseñanza del Español en el país y, aunque se ha avanzado en muchos sentidos, con el tiempo se han sumado otros problemas. Uno de ellos fue expuesto por el Estado de la Educación (2019), en el que se mostraba la incapacidad de establecer alianzas entre universidades y ministerios para abordar el tema de formación permanente del profesorado. ¿Qué hacer ante un sistema de capacitación débil y poco significativo para el profesorado?

A partir del año 1996 se planteó una práctica docente centrada en el enfoque constructivista, racionalista y humanista. Antes de ese año, el modelo que regía la enseñanza era el

conductismo. Se definió que el conductismo debía ser excluido de las aulas, y, tanto docentes como estudiantes buscarían una enseñanza que se adaptara a las necesidades cognitivas de cada persona estudiante y su cultura; por ello, se hicieron nuevos programas de estudio, los cuales fueron modificados en dos ocasiones: en el año 2000 y en el 2005. Dichas modificaciones no fueron sustanciales, pues se cambiaron los objetivos pero los contenidos siguieron siendo los mismos. Ante esta contradicción, las personas docentes se inclinan por continuar con una enseñanza centrada en un modelo conductista y estructuralista, que fomentaba prácticas rutinarias y obstaculizaba la verdadera función de la enseñanza de la lengua como herramienta necesaria para vivir en sociedad.

Históricamente, la formación de profesionales para la segunda enseñanza estuvo a cargo exclusivo de la Universidad de Costa Rica (UCR) desde su creación en 1940. A partir de la década de 1950, las facultades de Ciencias y Letras y Educación se encargaban de la preparación profesional: la enseñanza de la especialidad la brindaba Ciencias y Letras, mientras que la formación pedagógica la brindaba la Facultad de Educación. En 1979 se aprueba el plan de estudios para la carrera de bachillerato en la Enseñanza del Castellano y la Literatura, con lo que se convierte en el primer bachillerato para la formación de docentes de Lengua en el país. En el 2001 se abrió la licenciatura en Enseñanza del Castellano. Actualmente dentro de las universidades públicas, además de la UCR, solamente la Universidad Nacional (UNA) cuenta con la carrera de Enseñanza del Español para III ciclo y educación diversificada.

Sobre los centros de educación superior privada, son diez las universidades que brindan formación específica para la Enseñanza del Español. La mayor parte de los centros privados oferta bloques comunes de carreras de educación más un “énfasis” en la especialidad. Este énfasis se define como “una dedicación de menos de un 25% y hasta un 40% del total de créditos del plan de estudios a una temática específica de la disciplina o área” (CONARE, 2013, p. 104). Es decir, consiste en una dedicación menor al 50% de la totalidad de créditos de la carrera a la materia específica consignada en dicho énfasis. Asimismo, el creditaje de los planes de estudio en Educación de los centros privados ronda en promedio al mínimo permitido por CONARE (120 créditos para el bachillerato), con una duración promedio de 2 años y 2 meses.

Tomando en consideración que del 60% al 70% del profesorado en secundaria contratado por el Servicio Civil tiene formación exclusiva en centros de enseñanza privados (*VI Informe del Estado de la Educación, 2017*), y que los resultados de las pruebas PISA arrojan resultados poco esperanzadores en cuanto a la calidad de la educación que recibe el estudiantado costarricense, se hace necesario repensar la funcionalidad de dichos énfasis, así como los mecanismos de supervisión de centros privados.

En consecuencia, la necesidad de fortalecer la especialización de los docentes de enseñanza media en sus diferentes disciplinas hace imperativo que las autoridades gestionen ante las instancias correspondientes la reforma al Estatuto del Servicio Civil, específicamente en lo que respecta al artículo 126

de dicho cuerpo normativo, el cual establece en el inciso a): “El grupo MT6 lo forman quienes, además del título de profesor de enseñanza media o de Estado, posean el título de doctor académico en su especialidad. Asimismo, quienes posean los tres títulos siguientes: profesor de enseñanza primaria, profesor de enseñanza media y licenciado en la especialidad” (Ley 4565, 1970).

Véase que la norma de 1970 establece que la categoría de MT-6, la de más alto rango en el servicio docente de educación media, se obtiene ya sea con doctorado, o la combinación de licenciatura y profesorado de primaria, lo que ha perdido vigencia actual en el tanto no se evidencia la relación y necesidad actual de la combinación en la formación académica contemplada en la norma. Por el contrario, esto ha llevado a desarrollar procesos de formación en primaria ajenos a la práctica educativa de aula en educación secundaria. Ello ha desalentado la búsqueda de opciones de especialización en las disciplinas específicas, por no encontrar reconocimiento en el ascenso en la categoría docente para efectos de concursos y remuneración económica.

Actualmente el contexto educativo debe dirigirse a la formación de especialistas de la asignatura que imparte, por lo que las maestrías, como grado académico, sería el camino viable, oportuno y más apropiado al entorno socioeducativo de la Costa Rica de hoy. En el plano nacional e internacional se ofertan maestrías que favorecen la especialización de la persona docente en diferentes áreas de interés para satis-

facer las necesidades de formación que demanda la sociedad actual.

Apuntes sobre el tránsito del programa de Español de secundaria 2009 al de 2017

Existe un hilo conductor entre la política curricular de 2016, la política educativa de 2017 y el actual programa de estudio de Español de 2017. Es pertinente analizar ahora el tránsito que ocurrió entre el programa anterior y el actual, para comprender las tendencias actuales de enseñanza de Español en el país.

El programa anterior data de 2009 y su fundamentación curricular es la anterior política educativa “Hacia el siglo XXI”. Como características generales de este programa se encuentran: la incorporación de la lógica dentro del currículo de Español, y la explicitación de temas transversales de valores como “cultura ambiental para el desarrollo sostenible”, “educación integral de la sexualidad”, “educación para la salud” y la “vivencia de los derechos humanos para la democracia y la paz”. Su enfoque lingüístico evidencia una transición de un enfoque exclusivamente gramatical normativo (centrado en la competencia gramatical únicamente) y transmisivo a un enfoque comunicativo. Sin embargo, esta transición es muy mesurada, ya que se presentan las cuatro habilidades (expresión oral, escucha, lectura y expresión escrita) de forma aislada.

La transición mencionada se concreta de una manera más profunda en el programa actual de 2017, el cual se fundamenta explícitamente en el enfoque comunicativo de la enseñanza de

lenguas. Además, se intenta superar la visión de las habilidades lingüísticas de forma aislada al proponer que las situaciones de aprendizaje deben promover su desarrollo integral unificador.

Por su parte, los contenidos morfosintácticos y gramaticales se trasladan en su mayoría a “criterios de evaluación transversales” en vez de representar contenidos en sí mismos, lo cual evidencia el esfuerzo por superar la visión gramaticalista para la enseñanza de lenguas. Asimismo, la programación curricular se diseñó tomando en cuenta la propuesta por habilidades que se expone en la política curricular más reciente, por lo que, en teoría, este programa debe responder a las nuevas formas de planeamiento docente por habilidades.

Algunos aportes críticos sobre el programa y propuesta curricular actual

El programa actual logra plantear a nivel teórico una buena propuesta para visualizar la enseñanza de lenguas desde un enfoque comunicativo funcional, pero a nivel operativo no logra claridad ni congruencia con este enfoque. A pesar de que existe una coherencia explícita entre las políticas internacionales y las nacionales, la cual se visualiza en el programa de estudio actual, no existe claridad para el docente acerca de cómo debe organizar su propuesta didáctica en el aula. Es necesario entonces que la persona docente desaprenda la elaboración tradicional de programaciones por objetivos y aprenda a diseñar el programa por habilidades. Para esto es fundamental la capacitación del profesorado.

Existe un exceso de documentación que debe tomar en cuenta el profesorado para la planificación, pero, por otro lado, se les solicita únicamente completar la columna de “actividades de mediación”, lo que lleva a preguntarse si existe realmente una propuesta clara a nivel de mediación pedagógica en el aula para facilitar la labor docente. Aunque la intención a nivel curricular fue “simplificar” el proceso de planificación, en el camino se multiplicaron las plantillas, los documentos, los formularios y los sitios de descarga de estos documentos. Entonces, ¿realmente facilita esto la labor de planeamiento docente o más bien ayuda a que el profesorado continúe repitiendo prácticas tradicionales en su aula, a falta de una propuesta clara e integradora? Además, la persona docente requiere claridad, primero, acerca del enfoque, luego de manera simple planificar las clases, y esto no se logra con la nueva propuesta.

En otras palabras, no se percibe claridad entre los fundamentos de la propuesta, basada en habilidades, y las formas concretas en las que el profesorado puede llevarlo de forma eficaz a las aulas; se concluye, por tanto, que no ha habido un proceso de transición claro, a nivel nacional, acerca de esta forma de planear bajo la nueva propuesta curricular. Actualmente se vive una etapa de transición, ya que por la situación ocasionada por la pandemia no se pudo avanzar en el proceso de apropiación docente del nuevo programa, y tal preocupación debe tenerse en cuenta para el desarrollo eficaz de la educación en el área de Español.

En síntesis: existe una brecha entre las propuestas “antiguas” y las “nuevas” que aún no logra superarse de forma efectiva. Ante esto, el profesorado tiende a seguir desarrollando las prácticas que conoce y no avanza hacia el cambio que se pretende, porque en palabras sencillas, desconoce cómo hacerlo.

En cuanto a la fundamentación teórica y metodológica del programa de Español, la transición hacia el enfoque comunicativo para la enseñanza de lengua no se logra en su totalidad, ya que, por ejemplo, termina relegando la gramática a un papel secundario, ancilar, cuando esta representa una de las competencias fundamentales para el desarrollo integral de la competencia comunicativa. La visión de la gramática como un componente de menor importancia es propio de los enfoques comunicativos iniciales: las propuestas actuales rescatan la necesidad del estudio gramatical desde una óptica funcional-comunicativa, pero nunca de forma secundaria o solamente “transversal”.

Debe existir claridad sobre el papel de la gramática en el currículo de Español y la forma en la que el personal docente puede llevarla a las aulas de forma integral y coherente. El exceso de documentación a nivel curricular (decenas de plantillas por niveles) confunde al profesorado y evita que exista una verdadera visión integradora, nacional, clara.

Las actividades para la expresión oral siguen prácticas tradicionales, como abordar esta habilidad a partir de “técnicas” para la expresión oral, sin tomar en cuenta que la oralidad y la escucha se desarrollan de manera integral en todo

momento en el aula.

La propuesta para el análisis literario del programa actual repite modelos estructuralistas y no permite el desarrollo integral de la competencia lectora ni brinda al estudiantado una verdadera educación literaria. Además, el hecho que a nivel nacional se tome una única propuesta teórica para el análisis literario resulta problemático.

Requerimiento de formación

A partir de las nuevas tendencias en enseñanza del Español desde la didáctica de la lengua y la literatura, en este apartado se evidencian los requerimientos específicos para la formación profesional de la enseñanza del Español.

Nuevas tendencias en enseñanza del Español desde la didáctica de la lengua y la literatura: ¿Hacia dónde debemos dirigirnos?

En el ámbito de la formación del profesorado de secundaria en Costa Rica, el estudio de la pedagogía, la didáctica y el currículo se han considerado indispensables para una persona docente en formación. Sin embargo, esta formación que concibe a la didáctica como una rama dependiente de la pedagogía empieza a quedar atrás durante la segunda mitad del siglo XX, junto con la configuración de la didáctica de la lengua y la literatura como un ámbito de conocimiento y de investigación que se diferencia de la lingüística, la pedagogía y la psicología.

En este sentido, la didáctica es un

campo de conocimiento que tiene como objeto de estudio el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla.

El cambio paradigmático que la didáctica de la lengua y la literatura plantean en el escenario científico-educativo para la enseñanza de las lenguas y la literatura traza una nueva ruta en cuanto a la formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. Esta nueva ruta exige implicar al personal docente en un campo científico específico que le permita iniciarse, reflexionar y actuar en su práctica profesional de manera pertinente y significativa.

Desde la tendencia más actual, la enseñanza del español como lengua materna descansa en la didáctica específica de la lengua y la literatura. Escribir y leer se conciben como prácticas socioculturales; no obstante, lo que aún no cambia del todo o lo hace muy lentamente es cómo se enseñan ambas y las formas que se han adoptado y conservado como únicas.

Algunas prácticas innovadoras en la formación docente en la Enseñanza del Español como lengua materna

La innovación es un término que en el ámbito educativo de los últimos tiempos es imprescindible. Sin embargo, el desarrollo de un modelo innovador implica asumir su carácter relativo: algo es innovador inserto en determinado contexto y momento histórico. De esta forma, un modelo será innovador dentro

de un sistema educativo concreto. Por lo que las características que definen a un modelo como innovador en un país no lo son tanto en otro.

En este sentido, la innovación implica cambios y transformaciones y no la simple adición de un conjunto de aportes más o menos novedosos. Desde esta perspectiva se definen cinco características globales de los modelos innovadores:

- **La existencia de una cultura innovadora.** Siendo esta el conjunto de actitudes, necesidades y expectativas, conocidas y compartidas por toda la comunidad escolar (profesores, estudiantes, directivos, personal de administración y servicios) que hace que el centro tenga una actitud positiva hacia los procesos de cambio y se encuentre comprometido con la mejora del proceso formativo y sus resultados (p.24).
- **La contextualización.** Las propuestas innovadoras nacen a partir de determinadas necesidades y expectativas del contexto institucional, social e histórico en el que se sitúan. Pensar en soluciones estandarizadas o que determinados elementos pueden ser trasplantados sin una necesaria y obligatoria reflexión crítica de las características del centro y su entorno solo puede llevar al fracaso y al desencanto de la comunidad educativa (p. 26).
- **La íntima relación entre los aportes pedagógicos y los organizativos.** Las innovaciones deben sustentarse en lo pedagógico y en lo organiza-

tivo. Lo pedagógico sin lo organizativo es inviable, y lo organizativo sin lo pedagógico es ineficaz (p. 26).

- **La existencia de un marco teórico que orienta el diseño y la aplicación.** Cualquier aporte innovador parte de principios rectores con los que debe ser coherente. Debe existir un concepto de persona docente, de sistema educativo y de sociedad surgido de las reflexiones colectivas y reflejado en el conjunto de las propuestas prácticas (p. 27).
- **Un enfoque de abajo hacia arriba.** Para que un proceso de transformación pase de las palabras a los hechos y llegue a transformar realmente la propuesta de formación docente es necesario que la iniciativa, el impulso y la coordinación de los esfuerzos de cambio provengan del centro. Estas ideas chocan con las políticas de los gobiernos que han subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas; a su vez, la participación de los profesores en las reformas se ha restringido al papel de ejecutores de políticas; por lo que la formación docente sigue siendo una imposición desde arriba más que un espacio propio (ORAL/UNESCO, 2006, pp. 27-28).

Desde un estudio comparativo realizado por la UNESCO (2006), se analizan siete modelos innovadores en la formación docente de universidades de Colombia, Chile, Argentina, Alemania, España, Holanda y Brasil. El estudio logra identificar cinco elementos que configuran los aportes novedosos para transformar la formación docente:

1. **La interrelación teoría-práctica en la formación inicial.** Plantear una nueva conceptualización de las prácticas y reforzar su papel dentro del currículo mediante la relación dialéctica entre teoría y práctica.
2. **La investigación como factor clave.** Incorporar la investigación como recurso didáctico para la formación de docentes reflexivos y agentes de transformación social.
3. **Una visión transdisciplinar de la formación.** Superar el currículo disciplinar mediante un enfoque transdisciplinar, en el que la formación docente se realice a través de proyectos de trabajo en los que participen profesores de diferentes especialidades.
4. **Combinación de una formación generalista con la especializada.** Brindar una oferta diversificada que combina la formación generalista con una especialización al final del plan de estudio.
5. **La universidad como una organización de aprendizaje.** Pasar de una institución que instruye a una que aprende, utilizar nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores, de forma que aumentan las capacidades profesionales y se fomentan nuevos métodos de trabajo y saberes.
6. **Ofertas abiertas basadas en la utilización de las tecnologías de la información.** Uso de las tecnologías de la información y la comunicación para flexibilizar la oferta de formación docente (ORAL/UNESCO, 2006, pp. 29-47).

En el estudio, las innovaciones exitosas son lideradas por la comunidad educativa del centro de formación docente y poseen un sustento teórico sobre la visión de docente, escuela, educación y sociedad a la que se aspira y, finalmente, la estructura organizativa se adapta a las nuevas demandas pedagógicas.

En relación con las competencias de la profesión docente, Lorente (2012) resume dos tipos básicos de competencias. Para el primero de estos tipos, se basa en la propuesta de Perrenoud, ampliada por Bolívar, la cual presenta una serie de diez competencias básicas prioritarias para la profesión docente, acompañadas de competencias específicas, que deben ser tomadas en cuenta para toda propuesta innovadora:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Manejar la progresión de los aprendizajes.
3. Diseñar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación y promover la cooperación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión del centro educativo.
7. Informar e implicar a las familias.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.

10. Manejar su propia formación continua (Lorente, 2012, pp. 4-5).

Además de estas competencias, Lorente (2012) señala que existe otro grupo que normalmente pasa más desapercibido, y que tiene que ver con competencias provenientes de la experiencia o la abstracción notable, pero que son fundamentales:

1. Conocimiento disciplinar.
2. Conocimiento del contexto escolar.
3. Conocimiento psicopedagógico.
4. Formación en didáctica específica de la propia disciplina.
5. Formación práctica de la actividad docente (pp. 5-6).

Leer y escribir desde una perspectiva didáctica¹

¿Qué es escribir? Síntesis acerca de la enseñanza de la escritura

Desde la tradición, las prácticas de escritura ponen énfasis en la corrección gramatical y las cuestiones ortográficas, sintácticas y morfológicas. Claro ejemplo de esto son los ejercicios como el dictado, el relleno de vacíos y el análisis

morfológico y sintáctico de oraciones, y lo que queda claro es que la escritura se relaciona más con la forma que con el contenido. Se enseñan las normas y las sutilezas estilísticas, antes que los aspectos de organización y desarrollo de ideas (Cassany, 1999).

¹ Esta síntesis se toma textual de la tesis doctoral *La Comunidad de Pensamiento Mágico: Un laboratorio de cambio virtual para experimentar nuevas formas de aprender a leer y escribir en secundaria*, de Ramírez (2017), coautora del presente texto.

En clases los géneros de escritura más practicados son los sociales: la carta, la postal y el tríptico informativo, así como los académicos: el comentario de texto, el esquema y el resumen. Se enseña que la “verdadera” escritura debe ser la *analógica*, aunque la forma más frecuente en la actualidad sea la digital. Existe así una desconexión entre las prácticas compositivas y la realidad, ya que estas no se adaptan a la evolución social y tecnológica, lo que lleva a los estudiantes a sentir que lo que aprenden en las aulas no se relaciona con lo que se vive fuera de ellas.

“Saber” escribir está en función de la evaluación y no del proceso de aprendizaje. El énfasis está en hacer exámenes formales o corregir errores y no en escribir para pensar y aprender. Existe en el alumnado la idea de que la composición es una tarea mecánica, memorística y poco creativa, delimitada por tiempo, cuando en la vida la escritura es un proceso que puede requerir varios periodos de trabajo con espacios para la reflexión. Cuando las tareas de escritura deben resolverse en tiempo límite, se pierde el proceso de planificación y revisión y se llega a tener la idea de que planificar o definir esquemas para construir un texto es una pérdida de tiempo.

Al mismo tiempo, se genera una heterodirección. Al elegir la consigna de escritura y al gestionar directamente la planificación y la revisión del texto, la persona docente dirige, conscientemente o no, la conducta del alumnado. La ausencia de planificación y revisión promueve un modelo tradicional de escritura que se limita a la textualización;

quien escribe deja de ser protagonista de su texto y asume la función de ejecutor de lo que otros han predeterminado, se convierte en un “escriba” obediente y sin iniciativa.

Otro elemento que debilita el proceso de escritura es la limitada audiencia que tiene un texto, al ser el docente el único receptor, cuando deberían generarse espacios de retroalimentación entre pares escolares y, en algunos casos, con entes externos. Escribir deja de ser una actividad comunicativa para convertirse en un ejercicio de laboratorio, con unos mismos protagonistas (Cassany, 1999, pp. 112-136).

Se escribe mucho, pero se enseña poco a escribir. El alumnado produce gran cantidad de escritos en clase y fuera de ella, como “deberes” de las distintas asignaturas. Pero las prácticas explícitas de escritura, cuyo objetivo es incrementar las capacidades compositivas del alumnado, son escasas y breves. El alumnado dedica poco tiempo a escribir, carece de modelos reales y orientaciones procesuales de lo que debe hacer (cómo debe planificar, cómo debe reflexionar sobre lo que escribe y cómo debe revisar) (Cassany, 1999, pp. 112-136).

¿Qué es leer?

La noción de lectura actual, surgida de la postura sociocultural para entender la práctica de la lectura, no ha sido ni ha dirigido siempre los procesos de enseñanza de la lectura. En algunas propuestas curriculares, se sigue asociando la lectura a una tarea individual en la que se desarrollan destrezas cognitivas

básicas como anticipar, inferir y formular hipótesis. En pocas palabras, la práctica de la lectura se ha entendido como una alfabetización básica que consiste en leer y comprender.

Ante esta noción, ya Paulo Freire (2000) señalaba que la alfabetización va *más allá*; para él alfabetizar es concienciar. Mediante esta concienciación, el ser humano empieza a descodificar el mundo, lo cual genera la acción de transformar. En este sentido, la descodificación es análisis y, consecuentemente, reconstitución de la situación vivida; es, por tanto, reflejo, reflexión y apertura de posibilidades concretas de pasar más allá.

Por lo tanto, leer es una práctica compleja que no solo reside en inferir implícitos, sino que requiere de habilidades como *saber hacer* y *saber cómo se hace*, tener experiencias con los textos y construir el sentido.

¿Por qué hay que transformar la enseñanza de la escritura y de la lectura?

Para lograr una auténtica enseñanza de la escritura debe partirse de un marco pragmático, sociocultural y cognitivo. Desde la psicología sociocultural, subyace la concepción vygotskyana relativa al desarrollo del lenguaje y del pensamiento en la que se establece que el individuo adquiere una herencia cultural en sociedad y en estrecha interacción con ella. De modo que las personas estudiantes aprenderán a escribir cuando los espacios de aprendizaje le cedan la palabra al alumnado, se valoren sus capacidades variadas y

se les deje actuar desde cualquier rol que asuman (Van Lier, 2004).

Concepciones básicas de la escritura

Escribir es una actividad humana dirigida a la consecución de objetivos. Escribimos para todo: para pedir y dar información, expresar nuestros conocimientos, influir en otros, etc. Esta actividad es un acto contextualizado que tiene lugar en unas circunstancias temporales y espaciales y con unos interlocutores concretos, que comparten un código común y que pueden pertenecer a una misma o una distinta comunidad lingüística (Austin, 1962; Schmidt, 1973).

El proceso lingüístico y de escritura es dinámico y abierto de construcción de significado. Erróneamente se ha llegado a concebir al texto como estático, cuando el hecho de que este se elabora a partir de los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos implica un proceso dinámico (Cassany, 1999).

Los textos producidos se insertan en esferas comunicativas, las cuales disponen de una tradición discursiva que contiene convenciones aceptadas por la comunidad de hablantes que afectan el contenido y la forma de los discursos. A esas esferas comunicativas se les llama *géneros discursivos* y aprender a escribir significa aprender a dominar cada uno de los géneros verbales para conseguir los objetivos deseados; por lo cual este aprendizaje implica elegir para cada contexto la variedad y el registro idóneos entre el amplio repertorio que se nos ofrece. Los géneros discursivos no son como haces de carac-

terísticas fijas relacionadas con determinados textos, sino como categorías de “reconocimiento social”; es decir, aprender a participar en los discursos disciplinarios va más allá de aprender formas convencionales para alcanzar el uso de instrumentos disciplinarios para pensar e investigar; por ello, los géneros discursivos actúan como nexos de unión entre situación, cultura y otros géneros. (Cassany, 1999; Milian, 2007; Devitt, 2004).

La escritura es quizá la habilidad lingüística más compleja porque exige el uso instrumental de las demás destrezas: habilidades de lectura, comprensión y expresión oral. Se lee información antes de iniciar un escrito, se leen los borradores que se van elaborando para verificar que expresen lo deseado, se oraliza para escuchar el texto, se dialoga con coautores y lectores intermedios sobre el texto para planificarlo y revisarlo (Cassany, 1999).

La organización tradicional de las cuatro habilidades lingüísticas básicas en criterios dicotómicos: expresión escrita, expresión oral, lectura y escucha, transmiten la falsa idea de que se trata de destrezas independientes, cuando en la realidad dichas habilidades surgen juntas.

Por otro lado, con respecto a los elementos que deben considerarse para la enseñanza de la escritura, la gramática en algunas propuestas curriculares es el centro de los aprendizajes, mientras que en otras se quiere prescindir de ella. El fenómeno de que las prácticas de escritura están cambiando en consonancia con la expansión de las nuevas tecnologías, lejos de inducir el pensamiento

de que lo escrito está perdiendo terreno, es una oportunidad para comprender que las transformaciones en el uso de lo escrito están generando nuevas prácticas y nuevos productos. Este fenómeno, más que nunca, posiciona a la escritura como una práctica relevante y la escuela, con toda contundencia, deberá comprenderlo e idear los espacios de aprendizaje necesarios para dotar al estudiantado de herramientas que le permitan desenvolverse adecuadamente en los distintos contextos comunicativos que enfrente.

Enseñar gramática para reflexionar sobre la lengua y poder comunicar

Según Camps y Milian (2000), Camps, Milian, Guasch y Ribas (2005), Fontich (2010, 2013), Durán (2013), Zayas (1997, 2001), entre otros, los propósitos de la enseñanza de la escritura desde un enfoque tradicional se sustentan en dos principios que deben cambiar:

1. La ausencia de una explicación clara entre el paso de una gramática pedagógica o funcional que tiene que desarrollar el aprendiz, como usuario de lengua hacia las gramáticas formales de la lingüística, que pretenden elaborar teorías del lenguaje.
2. La tendencia a enseñar una gramática desvinculada de los contextos reales de comunicación en los que participa el alumnado.

Se espera que la persona estudiante aprenda de forma mecánica el sistema gramatical per se en lugar de comprender la gramática en tanto espacio de

reflexión de la lengua, sus usos y particularidades. Es de aclarar que no se busca restar importancia al conocimiento gramatical; al contrario, se sabe que es imprescindible, pero es imperativo que el aprendizaje esté orientado al desarrollo de un repertorio amplio de usos comunicativos.

La ausencia de esta transición de una gramática lingüística formal a una gramática funcional se plasma en los currículos y prácticas docentes y ha provocado todas las condiciones antes descritas.

Entre el uso y el conocimiento del sistema existen vínculos, y es crucial que la enseñanza muestre a los aprendices caminos para relacionar las dos caras de la moneda. En este sentido, no se estaría desestimando la enseñanza del sistema gramatical; por el contrario, conocerlo y saber utilizarlo es importante para mejorar el uso. Ese conocimiento debe estar en contacto con los contextos reales de comunicación y debe darse lo que ellos llaman *conocimiento metalingüístico* o *reflexión metalingüística*, que permite al estudiantado hablar de los fenómenos gramaticales para aprender gramática y no a la inversa: aprender gramática mecánicamente para comprender los fenómenos gramaticales (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2005; Fontich, 2013).

Recoger lo más importante para entender la gramática, desde un punto de vista didáctico, es comprenderla como la unión orgánica de morfosintaxis, semántica y pragmática. Por lo tanto, "usar la lengua sería como pasar un decodificador sobre un código de barras: todos los elementos interaccio-

nan y participan en la construcción del sentido y la comunicación" (Van Lier (1995) citado por Fontich, 2013, p. 10).

Luego de estas nociones básicas sobre la gramática, ahora podemos referirnos a algunos modelos para su enseñanza, explicitar rasgos y funciones, tarea del próximo apartado.

Modelos de la enseñanza de la escritura

Las tareas de escritura en situación de aprendizaje e interacción pueden generar una intensa actividad metalingüística porque los estudiantes piensan y reflexionan acerca de la lengua y deben negociar y construir de forma colaborativa un producto final. En el proceso de escritura se requiere un nivel de abstracción, elaboración y control que no es suficiente con un simple contacto con lo escrito; la actividad metalingüística se daría en la conciencia del individuo, pero para lograrla se debe aprender a hablar sobre la lengua como objeto, para lo cual se requiere de un *metalenguaje*. Este sería el discurso del lingüista sobre la lengua (Camps, 1994, 1998, 2010; Camps y Zayas, 2006; Camps y Milian, 2000; Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2005; Ribas, Milian, Guasch y Camps, 2002; Fontich, 2010, 2013; Durán, 2013; Zayas, 1997, 2001).

La persona que aprende a escribir necesita de la conjunción simultánea de dos saberes: el conocimiento y desarrollo de un metalenguaje y las peculiaridades del uso. Para lograr esta tarea, la didáctica de la lengua parte de la concepción sociocultural del lenguaje, derivada de las tesis de

Vygotsky, según la cual el lenguaje y el pensamiento tienen un origen social y se transmiten y desarrollan gracias a la interacción de los hablantes.

Respecto al modelo de enseñanza de la gramática (Camps y otros, 2005; Camps y Zayas, 2006), que parte de la base del modelo de secuencias didácticas para aprender a escribir, señalan sus autores que este modelo no consiste en una propuesta cerrada, sino en un modelo hipotético de intervención didáctica que permite múltiples variaciones y adaptaciones (Durán, 2013). Este modelo plantea una estructura que contempla tres fases: una fase inicial de planteamiento del problema y de negociación de objetivos con los estudiantes, una segunda fase de desarrollo de la tarea y de las actividades secuenciadas y, por último, una puesta en común de los resultados.

El trabajo por proyectos se convierte en un “instrumento metodológico que facilita el desarrollo de actividades extensas de escritura” (Colomer, Ribas y Utset, 1993, p. 24) que, con respecto a las breves e intermitentes redacciones habituales, ofrece a al alumnado las siguientes ventajas: motivos para escribir, situaciones de comunicación real, fuerte integración de objetivos globales y concretos, organización cooperativa del trabajo y actividades en las que se dan todas las fases de la escritura (p. 24).

Colomer et al. (1993) consideran que la conjunción de estas ventajas, la previsión de un tiempo prolongado de escritura, una combinación de trabajo individual, por parejas y en grupo, y una disposición de instrumentos adecuados, logra la tarea recursiva de planificación,

textualización y revisión de los escritos (p. 28). Por otra parte, en estos procesos de escritura intervienen otros subprocesos, como la interpretación textual: leer para comprender textos, leer para comprender la tarea, leer para evaluar el texto; la reflexión: plantearse problemas, tomar decisiones, expandir el conocimiento; la planificación: formular objetivos, generar ideas, organizarlas; la revisión: comparar, diagnosticar; la interacción como motor del aprendizaje; el diálogo oral como instrumento de mediación, y la evaluación con carácter formativo que se integra al desarrollo de la tarea (Cassany, 1999, pp. 64-143).

Se tiene claridad en que el proceso de enseñanza de la escritura es complejo, pero la escuela y quienes participan en ella están dando los primeros pasos para comprender una idea ya planteada por Dewey (1971): no se puede enseñar la lengua a través de la comunicación sino *para* la comunicación. Por ello, debemos permitir que los estudiantes escriban y ofrecerles una didáctica contextualizada, pertinente y atractiva.

La lectura

Con respecto a la lectura, existe un reconocimiento y una tradición de enseñanza de las prácticas de lectura construidas históricamente y consideradas como legítimas. A continuación, se muestra una síntesis de tres modelos o corrientes teóricas que han respaldado la práctica:

1. *La propuesta lingüística*: Consiste en aprender el código. En esta propuesta, leer se asocia con procesar técnicamente las letras, ampliar

el vocabulario, aprender el código escrito y su correspondencia con el habla. Se leen textos fabricados especialmente para la escuela, con una variedad estándar correcta y culta, a menudo alejada del habla corriente, además de las manifestaciones canónicas de la literatura.

2. *La propuesta psicolingüística:* Consiste en aprender a inferir. Se centra en el desarrollo de las herramientas cognitivas para construir el significado. El estudiante debe aprender a recuperar el conocimiento previo requerido de la memoria a largo plazo, formular hipótesis sobre lo que va a encontrar en el texto, inferir los significados no literales y reformular sus hipótesis cuando lo leído conduzca a otras ideas.
3. *La propuesta sociocultural.* Consiste en participar en las prácticas sociales. La lectura deja de ser una técnica individual para ser una práctica social, en la que el aprendiz comprende un significado, adopta un rol, construye una imagen y participa en una determinada organización de la comunidad; por ejemplo, se leen y discuten los textos del ámbito más cercano para mostrar el interés y la utilidad social de la lectura; se integra la escritura y la lectura con el resto de códigos, como la imagen, el sonido, los textos multimodales (*chats*, páginas web, revistas, cómics, redes sociales); se adopta una actitud crítica, en la que para comprender se requiere de construir el contenido pero también descubrir puntos de vista

o valores subyacentes del texto (la ideología), y además, se fomenta la discusión personal, la elaboración de ideas propias y el diálogo, para que el aprendiz desarrolle sus prácticas de forma autónoma (Cassany, 2009, pp. 18-22).

A partir de estas líneas de pensamiento, podríamos afirmar que la propuesta sociocultural es integradora y posee unos principios que dialogan no solo con saberes escolares sino también con saberes externos a la escuela. Desde esta postura, leer es una forma de acción social mediada textualmente y en ella participan dos prácticas: las *prácticas letradas dominantes*, que engloban las actividades de lectura y escritura que están legitimadas por una institución como una manera apropiada de usar el lenguaje, y las *prácticas letradas vernáculos*, que son formas de lectura y escritura que usan un lenguaje no necesariamente estandarizado, aprendidas informalmente e híbridas, por lo que se refiere a las características textuales, y autogeneradas por los individuos (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009, p. 99).

Lograr que la escuela incorpore estas dos prácticas de forma coherente y didáctica en los planteamientos curriculares ha empezado a darse de forma gradual por medio de la reflexión y de los aportes de la didáctica de la literatura; sin embargo, aún falta avanzar. Los currículos aún manejan confusiones teórico-conceptuales y didácticas que deben estudiarse y analizarse a profundidad para lograr reconversiones pedagógicas que ofrezcan aprendizajes genuinos o significativos para los estudiantes. En el siguiente apartado se

plantean algunas nociones acerca de la literatura y de la educación literaria.

¿Enseñar literatura o enseñar a leer literatura?

Para alcanzar la práctica del modelo sociocultural en la escuela, los espacios de reflexión y diálogo son imprescindibles, acompañados de estrategias coherentes y concretas para compartir en el aula. El papel de las personas docentes debe ir a la vanguardia de estas actualizaciones y realizar las contextualizaciones y los ajustes necesarios. Deben partir de contextos reales de aprendizaje en los que se promueva la interacción del alumnado, el diálogo construido, la participación y el trabajo colaborativo. En este cambio de nociones, los roles del docente, el estudiante y la escuela también deben cambiar, pero para lograrlo deben abrirse espacios de intercambio para pensar en estrategias articuladas, coherentes y significativas.

Enseñanza de la expresión oral

La expresión oral corresponde a una de las cuatro habilidades que forman parte de la competencia comunicativa de las personas. La capacidad de hablar es, en primer lugar, una cualidad biológica. La oralidad se presenta siempre como un uso lingüístico contextualizado, posee su propio canal y código y además cuenta con diversos géneros discursivos que le son propios, como la conversación, la oratoria, la discusión, el debate, la entrevista, entre otros (Calsamiglia y Tusón, 2001; Lomas, 2013).

En estos géneros discursivos es posible distinguir entre los usos verbales cotidianos y los formales, ya que existe una amplia diferencia entre ambos extremos del espectro. En los usos formales, la oralidad tiende a compartir algunas características que tradicionalmente se han asignado a la escritura, tal como la planificación, la formalidad, el apego a la norma y la objetividad, mientras que los usos informales se alejan de estas cualidades y adoptan otras, que tradicionalmente se le han asignado a la expresión oral (Pérez y Zayas, 2012).

La distinción entre oralidad y escritura no debe hacerse únicamente distinguiendo el canal de comunicación, sino tomando en cuenta toda otra serie de factores como la formalidad y privacidad del evento comunicativo, la distancia social entre los participantes, si predomina la informatividad o la interacción, la planificación o la espontaneidad, si el evento es monologal o dialógico, entre otros factores (Pérez y Zayas, 2012).

Asimismo, el proceso de comprensión oral se realiza a través de la escucha e implica toda una serie de operaciones mentales (cognitivas) que se asocian con la planificación, ejecución, evaluación y corrección de lo escuchado, así como con la distinción de la información relevante.

Los géneros orales, particularmente los formales centrados en la informatividad, requieren competencias similares a las de la composición de textos escritos, en cuanto a planificación, selección de ideas, conocimiento de convenciones lingüísticas y organización del contenido, pero también requieren de

otra serie de destrezas que les son propias, como tener en cuenta la reacción del auditorio, aplicar estrategias para regular la densidad informativa, captar la atención de la audiencia, explicar y argumentar de manera eficaz, entre otras (Pérez y Zayas, 2012).

¿Cómo debe ser la enseñanza de la oralidad y la escucha?

La oralidad y la escucha son habilidades que tradicionalmente el currículo ha dejado de lado o les ha dado un tratamiento secundario. Se asume que la oralidad, al ser un hecho biológico, no requiere de un entrenamiento y un proceso de enseñanza formal tan “estricto” como la escritura (Lomas, 2013; Murillo, 2009; Santasusana et al., 2005).

La escolarización debe permitirle al estudiantado acceder al conocimiento y aplicación de usos orales convencionales que de otra forma no conocerían y que además son reconocidos socialmente. A pesar de que la escuela debe reflexionar también sobre los usos informales y debe tomar en cuenta que la oralidad se da en todo momento durante el proceso de escolarización, debe poner el énfasis en la enseñanza de géneros discursivos orales que le permitan al estudiantado ampliar el espectro de situaciones comunicativas en las que es capaz de interactuar, con lo cual colabora con el desarrollo de la competencia comunicativa (Lomas, 2013; Murillo, 2009; Santasusana et al., 2005).

Sin embargo, debe evitarse el caer en prácticas tradicionales como realizar exposiciones y pretender que con ello

se desarrolla la competencia oral. El énfasis en el producto, tanto en la escritura como en la oralidad, no ayuda en el desarrollo de la competencia comunicativa (Vilá y Santasusana et al., 2005; Pérez y Zayas, 2012).

Además, la figura del docente como comunicador eficaz y modelo de comunicador es fundamental para el adecuado desarrollo de la competencia oral: el clima de comunicación en el aula es fundamental para la facilitación del aprendizaje. Esta reflexión sobre la persona docente como comunicador eficaz pone la mirada en un aspecto esencial para la enseñanza de la oralidad: no solamente los contenidos de la enseñanza son fundamentales, sino además el modelaje (Castellà et al., 2007).

Para lograr este clima propicio, emerge la figura del docente como comunicador en el aula (p. 14), quien debe desplegar una serie de habilidades interpersonales positivas y de conocimientos pedagógicos y disciplinares sólidos, para “crear un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan positivamente influidos para aprender”. Tomasello (2014) sostiene que la comunicación humana es “una empresa fundamentalmente cooperativa que funciona con naturalidad y fluidez en un contexto de un terreno conceptual común que cada una de las partes supone conocido por la otra y móviles cooperativos de comunicación que cumplen la misma condición” (p. 16). El docente debe promover la cooperación comunicativa y funcionar, así, como un comunicador eficaz.

Referencias bibliográficas

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel S.A.

Camps, A., Guasch, O., Ruiz, U. (2010) La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura.

Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, núm. 55. Barcelona: Graó.

Casasa, L. (2009). Salirse del cascarón: Nuevas tendencias en la enseñanza de la escritura. *Káñina*, 33 (2) (pp. 55-70). Facultad de Letras, Universidad de Costa Rica.

Castellà, J., Comelles, S., Cros, A. & Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase: Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Gallardo, I. (2009). Propuesta para la enseñanza de la Competencia Literaria en el tercer ciclo de la educación general básica y diversificada. *Káñina*, 33 (2) (pp. 71-93). Facultad de Letras, Universidad de Costa Rica.

Ramírez, C. (2017). *La Comunidad de Pensamiento Mágico: Un laboratorio de cambio virtual para experimentar nuevas formas de aprender a leer y escribir en secundaria*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Imbernón, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 55. Barcelona: Graó.

Lomas, C. (2013). *Cómo enseñar a hacer*

cosas con las palabras (Vol. 1 y 2). Barcelona: Paidós.

López, A. (1998). Hacia una conformación histórica de la didáctica de la lengua y la literatura. *Didáctica*, 10, pp. 215-231. Universidad Complutense de Madrid.

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA9898110215A/19808/0>

Lorente Muñoz, Pablo (2012). Análisis crítico de la formación del profesorado de lengua castellana y literatura para la docencia en el siglo XXI. DIM: *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 23, pp. 1-15. Grup d'Investigació "Didàctica i Multimèdia", Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/258166>

Ministerio de Educación Pública (2016). *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular: educar para una nueva ciudadanía*.

<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>

Ministerio de Educación Pública (2017). *Programa de Estudio de Español: Comunicación y comprensión lectora*. <https://www.mep.go.cr/programa-estudio/espanol-1>

Ministerio de Educación Pública (2020). *Acerca de ATC21S*. https://www.mep.go.cr/atc21s/acerca_de_atc21s

Murillo, M. (2009a). La habilidad de escuchar. Una tarea pendiente en la educación costarricense. *Káñina*, 33 (2), 95-131. Facultad de Letras, Universidad de Costa Rica.

Ovares, F., Alfaro, J., Rojas, M. y Mora, S. (1986). *La palabra al margen. La enseñanza del español en crisis*. San José, Costa Rica: Nueva Década.

Programa Estado de la Nación (2017). *Sexto Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica. <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2017/informe-para-descarga.html>

Programa Estado de la Nación (2019). *Séptimo Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica. <https://estadonacion.or.cr/informes/>

Santasusana, M., Ballesteros, C., Castellà, J., Cros, A., Grau, M. & Palou, J. (2005). *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó.

Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (2017). *Educación en Costa Rica: aspectos destacados*. Secretaría General, OCDE. <http://www.oecd.org/education/school/La-Educacion-en-Costa-Rica-Resumen-Ejecutivo.pdf>

Sistema de Integración Centroamericana (SICA) (2014). *Política Educativa Centroamericana PEC 2013-2030*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). <https://ceccsica.info/sites/default/files/inline-files/PEC%202013-2030%20ESPA%C3%91OL.pdf>

Tomasello, M. (2014). *Los orígenes de la comunicación humana*. Barcelona: Romanyà Valls S. A.

UNESCO (ed.). (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.

<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>

UNESCO (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. https://www.oei.es/historico/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf

García, M., Arenas, L. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, núm. 47, 2006, pp. 13-31. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>

Matriz de resultados de aprendizaje esperados

Bachillerato Universitario

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<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 conocimientos de lengua aplicados a la enseñanza del español; entre estos, fonética-fonología, morfosintaxis, léxico-semántica, historia y gramática de la lengua española, español de América y Costa Rica, producción y comprensión textual, comunicación oral, lengua griega y latina para la mejora de su ejercicio profesional y del proceso de aprendizaje del español. 2. Domina conocimientos actualizados de áreas complementarias a su profesión: psicología, sociología, neurociencia, historia, arte, lingüística, entre otras, para su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español en los diferentes niveles y contextos educativos. 3. Demuestra conocimiento de las normativas, leyes, reglamentos y otros que orientan el ejercicio de la profesión desde el enfoque de derechos humanos para el desarrollo integral del estudiante en los diferentes niveles y contextos educativos. 4. Domina conocimientos de literatura aplicados a la enseñanza del español; entre estos, estudios literarios, interpretación de textos literarios, literatura latina, griega, española, latinoamericana, centroamericana y costarricense, para la mejora del ejercicio profesional y del proceso de aprendizaje del español. 5. Domina conocimientos en pedagogía aplicados a la enseñanza del español; entre estos, fundamentos epistemológicos, filosóficos e históricos, precisiones conceptuales para una vinculación crítica con la realidad socioeducativa costarricense y latinoamericana. 6. Domina conocimientos en currículum, aplicados a la enseñanza del español: fundamentos y enfoques, fuentes del currículum, política educativa, estructura y modelos del sistema educativo costarricense, protocolos y normativas, propuesta curricular vigente para la mejora del aprendizaje del español en los diferentes niveles y contextos socioeducativos.

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<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"> 7. Domina conocimientos en didáctica general aplicados a la enseñanza del español: marco conceptual e histórico, componentes y principios didácticos, enfoques de enseñanza, programación didáctica para la mejora del aprendizaje del español en los diferentes niveles y contextos socioeducativos. 8. Domina conocimientos en evaluación educativa aplicados a la enseñanza del español: teorías, enfoques, métodos y nuevas tendencias de evaluación educativa, diseño e interpretación de instrumentos evaluativos para la mejora del aprendizaje del español en los diferentes niveles y contextos socioeducativos. 9. Domina conocimientos psicopedagógicos desde un enfoque de derechos humanos y el respeto a la diversidad cognitiva, cultural y sexoafectiva para mediar eficazmente los procesos de enseñanza-aprendizaje. 10. Demuestra conocimiento sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje y apoyos educativos requeridos en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español por las personas estudiantes para el fomento de una cultura inclusiva, innovadora y equitativa en el contexto socioeducativo. 11. Domina conocimientos de investigación educativa en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura españolas para la mejora de la enseñanza y aprendizaje del español en diversos contextos, niveles y modalidades educativas. 12. Demuestra conocimiento crítico de los aportes de otras ciencias al campo de la enseñanza del español para el fortalecimiento del trabajo multidisciplinar e interdisciplinar que procure la mejora continua del quehacer profesional. 13. Demuestra conocimiento en alfabetización digital en el diseño de material didáctico y la mediación pedagógica para el desempeño eficaz en diversas plataformas y herramientas tecnológicas que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles y contextos educativos.

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<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. Aplica saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos y evaluativos integrándolos con saberes de didáctica de lengua y literatura españolas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español en los diferentes niveles y contextos socioeducativos. 2. Aplica el conocimiento didáctico de lengua y literatura españolas en diversos contextos, niveles educativos y modalidades (presencial, bimodal o a distancia) para el desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiantado. 3. Aplica conocimientos actualizados de áreas complementarias a su profesión: psicología, sociología, neurociencia, historia, arte, lingüística, entre otras, para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español en los diferentes niveles y contextos educativos. 4. Aplica protocolos en la resolución de problemas en diferentes contextos y niveles educativos para mejorar su desempeño en la enseñanza del español en los diferentes niveles educativos. 5. Aplica conocimientos de investigación educativa en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura españolas, sistematizando su práctica profesional para la mejora de la enseñanza y aprendizaje del español en diversos contextos, niveles y modalidades educativas. 6. Utiliza eficazmente diversas herramientas tecnológicas de información y comunicación para la mediación pedagógica en la asignatura de Español, fomentando una cultura inclusiva, innovadora y equitativa en el contexto socioeducativo desde un enfoque de derechos humanos. 7. Toma decisiones pertinentes y acordes con las normativas vigentes y con compromiso ético para el desarrollo de un ejercicio profesional en beneficio de la sociedad costarricense.

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<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. Demuestra responsabilidad en el desempeño laboral siguiendo las normativas legales y éticas vigentes para la toma de decisiones en los ámbitos personal, laboral y social. 2. Demuestra capacidad de autocrítica en la detección de fortalezas, debilidades y oportunidades para el mejoramiento de su desempeño profesional, tomando en cuenta el impacto en los seres humanos y el ambiente. 3. Demuestra compromiso en el ejercicio profesional responsable, organizado, pertinente y actualizado para la mejora de la mediación pedagógica en el marco de los valores, la ética y el enfoque de derechos humanos. 4. Valora las particularidades de los contextos educativos, para el uso de herramientas que le permitan la atención de la diversidad cultural, cognitiva y sexoafectiva de la comunidad educativa. 5. Valora los apoyos educativos en la población estudiantil que garanticen el acceso equitativo a la educación, en el marco de los valores, la ética y el derecho en contextos multiculturales para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español. 6. Actualiza sus conocimientos de manera autónoma, aplicando nuevas metodologías de trabajo y adaptándolas al contexto y a la diversidad cultural para la mejora de su ejercicio profesional. 7. Demuestra autorregulación emocional en la toma de decisiones en los ámbitos personal, laboral y social para el mejoramiento de su ejercicio profesional. 8. 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
<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 destreza en la estructuración de mensajes a través de diferentes formatos y lenguajes para la gestión de la interacción comunicativa en el espacio laboral de manera empática. 2. Demuestra habilidades de expresión oral, escucha, escritura y lectura para la mejora continua de la comunicación, tomando en cuenta la inclusividad y diversidad en los contextos socioeducativos. 3. Demuestra habilidades comunicativas de forma eficaz, asertiva y respetuosa en diferentes poblaciones: estudiantes, familias, docentes, administrativos, autoridades ministeriales, equipos disciplinarios, multidisciplinarios e interdisciplinarios para la mejora del quehacer profesional. 4. Demuestra habilidades comunicativas y argumentativas de manera proactiva y colaborativa, en equipos disciplinarios, multidisciplinarios e interdisciplinarios para la toma de decisiones pertinentes en el contexto educativo. 5. Demuestra habilidad en la elaboración de textos, en diferentes formatos y lenguajes, coherentes y cohesionados, empleando la normativa gramatical y ortográfica vigente para el fortalecimiento del ejercicio profesional, basado en una comunicación asertiva, clara y precisa.

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<p>Interacción profesional, cultural y social</p> <p>Habilidad para relacionarse y colaborar en grupos profesionales, disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, con base en las dinámicas de las tradiciones culturales, organizacionales, sociales, políticas, 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. Desarrolla acciones colaborativas con liderazgo y empatía en sus grupos de trabajo disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares para la toma de decisiones innovadoras en beneficio de la comunidad educativa y la sociedad. 2. Propicia espacios de interacción, colaboración y diálogo respetuoso para mediar en temas conflictivos y la toma de decisiones en los diferentes niveles y contextos educativos.

Licenciatura Universitaria

Descriptor	Resultados de aprendizaje
<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. Integra conocimiento conceptual, metodológico y procedimental actualizado (general y específico) para la comprensión de su profesión en los contextos nacional, regional e internacional. 2. Demuestra conocimientos innovadores en investigación en el campo de didáctica de la lengua y la literatura españolas para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje del español. 3. Analiza los aportes de las tecnologías en la atención de situaciones en el contexto educativo para la promoción de procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores e inclusivos en el campo disciplinar. 4. Evidencia dominio en la adquisición y divulgación de nuevo conocimiento en una segunda lengua, de manera oral y escrita, para la producción investigativa internacional en el área de didáctica de la lengua y la literatura. 5. Domina de manera crítica estrategias didácticas innovadoras de lengua y literatura españolas para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español en los diferentes niveles y contextos socioeducativos.

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<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. Implementa saberes didácticos específicos en procesos de educación literaria y enseñanza de la escritura y la oralidad, de manera innovadora para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiantado en los diferentes niveles y contextos socioeducativos. 2. Aplica conocimiento conceptual, metodológico y procedimental actualizado en la resolución de problemas que se presentan en diferentes niveles y contextos educativos, para la innovación y transformación del quehacer docente desde el enfoque de derechos humanos. 3. Demuestra capacidad en la interpretación y socialización de artículos científicos y textos académicos para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y literatura españolas. 4. Demuestra habilidad investigativa en la selección, uso y adaptación de herramientas metodológicas, tecnológicas y de procesamiento en la lectura e interpretación de datos para la mejora continua e innovación en el contexto de su ejercicio profesional. 5. Propone innovaciones educativas basadas en información científica confiable y actualizada, en beneficio de una educación equitativa, inclusiva e intercultural para la mejora de su desempeño profesional. 6. Propone procedimientos y metodologías innovadoras en el área de lengua y literatura para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos contextos y modalidades educativas. 7. Desarrolla de forma permanente procesos de investigación en el ámbito de la lengua y literatura españolas para la transformación y actualización de su quehacer educativo.

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<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. Demuestra una actitud participativa, colaborativa y propositiva en la gestión de proyectos innovadores para la mejora los procesos educativos en el marco del enfoque de derechos humanos y el desarrollo sostenible. 2. Asume de manera autónoma un compromiso con su aprendizaje permanente, ampliando su campo de estudio para el fortalecimiento de sus prácticas profesionales. 3. Promueve proyectos colaborativos y de toma de decisiones en diferentes contextos educativos para el fortalecimiento y transformación del entorno laboral, personal y social desde el enfoque de los derechos humanos y el desarrollo sostenible. 4. Demuestra compromiso ético con su profesión en la integración de los nuevos avances en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura españolas para el mejoramiento de su quehacer educativo. 5. Toma decisiones basadas en información científica confiable y actualizada en los ámbitos personal, laboral y social para la innovación y transformación en su mediación pedagógica.

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<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 habilidad de comunicar, de forma rigurosa y clara, los avances en el campo de la lengua y la literatura españolas para mejora de su ejercicio profesional. 2. Comunica información relevante acerca de su labor investigativa en lengua y literatura a diferentes audiencias, utilizando diversos dispositivos y herramientas tecnológicas para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. 3. Demuestra habilidades comunicativas eficaces en la lengua oficial, haciendo uso las tendencias en neurociencia y desde un enfoque de derechos humanos, para el fortalecimiento de la interacción comunicativa con diversos públicos en varios lenguajes y formatos. 4. Demuestra habilidades comunicativas en una segunda lengua haciendo uso de información científica y académica relevante para la generación de innovaciones y el mejoramiento continuo de su campo profesional.

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<p>Interacción profesional, cultural y social</p> <p>Habilidad para relacionarse y colaborar en grupos profesionales, disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, con base en las dinámicas de las tradiciones culturales, organizacionales, sociales, políticas, 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. Demuestra habilidad de relacionarse en espacios profesionales y comunitarios de forma colaborativa con ética, respeto, equidad y solidaridad para la búsqueda de posibles soluciones innovadoras a las necesidades detectadas en los diversos niveles y contextos socioeducativos. 2. Genera espacios proactivos en los equipos de trabajo disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares en diferentes contextos socioeducativos para el logro de objetivos y el mejoramiento de la calidad de vida. 3. Colabora en redes de investigación que generen productos académicos innovadores para el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en el campo de la lengua y la literatura españolas.

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 aparta-

dos:

- 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 quiénes van dirigidas las orientaciones?

Tomando en cuenta los beneficios de un marco de cualificaciones enunciados en el MCESCA (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 referente 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 evidenciarán 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 inter-

nacionalización 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 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 que beneficien 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.

A. 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 sistemas 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 auto-
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 niveles 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.

B. 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 3 Componentes del diseño curricular (según enfoque/autores)

Diseño curricular Objetivos (versión 1) (Quesada, M. et al., 2001)	Diseño curricular (versión 2) (Díaz-Bar- ruga et al., 1996)	Diseño curricular por competencias (Gutiérrez, 2015)	Diseño curricular por resultados de apren- dizaje (ANECA, 2013; CEDE- FOP, 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: <ul style="list-style-type: none">• Perfil académico• Perfil laboral	Perfil profesional: <ul style="list-style-type: none">• Habilidades,• Conocimientos del egresado• Áreas de trabajo• Tareas que desempeñará• Poblaciones en que ofrecerá sus servicios	Perfil de competencias: <ul style="list-style-type: none">• Perfil profesional por competencias• Perfil de egreso por competencias	Perfil de egreso: <ul style="list-style-type: none">• 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-Barrija 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 4 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
<p>Listado de los cursos:</p> <p>a. Nombre del curso</p> <p>b. Número de créditos</p> <p>c. Ciclo al que pertenece</p>	<p>Plan de estudios en concordancia con Nomenclatura de Grados y Títulos de la Educación Superior Universitaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Malla curricular • Áreas disciplinares • Ejes curriculares que lo conforman
<p>Descripción de los cursos:</p> <p>a. Nombre</p> <p>b. Descripción o propósitos del curso</p> <p>c. Temática resumida</p>	<p>Organización y descripción de los cursos:</p> <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
<p>Otro tipo de información: Acorde al modelo o propuesta de la universidad</p>	<p>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.</p>
<p>Otro tipo de información: Acorde al modelo o propuesta de la universidad</p>	<p>Otro tipo de información: Acorde al modelo o propuesta de la universidad</p>

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:

- a. 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).
- b. Identificar las tendencias de formación y los referentes teóricos que de manera explícita o implícita se evidencian en el MNC-CE-CR.
- c. 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.
- d. 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 universi-*

tario, 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:

