

# Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación

Resultados de Aprendizaje de la  
Carrera de Enseñanza de los  
Estudios Sociales y Educación Cívica

Costa Rica | 2021



**MNC-CE-CR**







# Siglas

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



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



# Agradecimientos

## Colaboradores

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

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

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

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

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

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

Grettel Oses Gutiérrez, CONAPDIS. Asesoría tema de discapacidad

Zaida Molina Bogantes. Asesoría Técnica Curricular

Gilberto Alfaro Varela. Asesoría Técnica

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

Alfredo Ortega Cordero, MEP. Participación en plan piloto

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

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

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

Rodolfo Bonifaz, Ministerio de Educación de Chile. Asesoría

Xavier Vanni, Ministerio de Educación de Chile. Asesoría

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

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

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

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

Alexander Cox Alvarado, CONARE. Participación en el Equipo Técnico

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

Minor Cedeño Vindas, MEP. Participación en el Equipo Técnico

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

Centro de Investigación y Docencia en Educación, UNA

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

### **Comisión de Decanos y Decanas de Educación, CONARE**

Magda Cecilia Sandí Sandí, UCR

Pablo García Delgado, TEC

Sandra Ovares Barquero, UNA

Linda Madriz Bermúdez, UNED

Francisco González Calvo, UTN

Lorena Méndez Álvarez, CONARE

### **Comisión de Asesores Legales del MNC-CE-CR**

Ana Beatriz Arias Moreira, coordinadora, CONARE

Gastón Baudrit Ruiz, CONARE

Kattia Mora Cordero, SINAES

Elizabeth Chaves Salas, CONESUP

Carlos Rodríguez González, CSE

Francine Barboza Topping, Colypro

Nancy María Quesada Vargas, MEP

Cristian Chinchilla Monge, UNIRE

### **Comisión de Divulgación y Comunicación MNC-CE-CR**

Samantha Coto Arias, Colypro

Carla Arce Sánchez, Colypro

Vanessa Solano Agüero, CONARE

Julio César Oviedo Aguilar, SINAES

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

Katherine Díaz Rojas, MEP

Guadalupe González Alvarado, MEP

Vera Brenes Solano, Estado de la Educación

Mauricio Azofeifa Murillo, CONESUP

Dyalah Calderón DeLaO, CSE

MaryLys Orozco Sánchez, Fundación Yamuni Tabush

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

Katalina Perera Hernández, División Académica, CONARE

Nuria Méndez Garita, CONESUP

Paola Loría Herrera, CONAPDIS

Lorena Méndez Álvarez, CONARE. Subcomisión

Grettel Osés Gutiérrez, CONAPDIS. Subcomisión

Yolanda Sánchez Víquez, CONESUP. Subcomisión



### **Apoyo técnico**

Cristina García Wille, CSE

Melissa Mora Pineda, Colypro

Iván Rojas Barrantes, ATIC, CONARE

David Hernández Hernández, ATIC,  
CONARE

Jorge Adolio Cascante, ATIC,  
CONARE

Erick Zamora Solano, ATIC, CONARE

Geovanni Chavarría Mora, SINAES

Karla Quesada Seas, CONARE

### **Apoyo económico**

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

Consejo Nacional de Rectores,  
CONARE

Andrea González Yamuni, Fundación  
Yamuni Tabush



## Créditos

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

Katalina Perera Hernández,  
coordinadora, CONARE

Alberto Calvo Leiva, MEP

Nuria Méndez Garita, CONESUP

Leonardo Garnier Rímolo, CSE

Isabel Román Vega, Estado de la  
Educación

Laura Ramírez Saborío, SINAES

Fernando López Contreras, Colypro

Rosa Monge Monge, UNIRE

Olman Luis Jiménez Corrales, DGSC

Sandra 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, UNIR

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

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

Grettel Alfaro Rojas, CONESUP

Ana Catalina Vindas Villalobos,  
UNIRE

Rocío Ramírez González, Colypro

### **Autores de las “Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica”, así como los “Resultados de aprendizaje esperados”**

Instituto de Investigaciones en  
Educación, UCR

Juan Carlos Naranjo Segura

Wilman Escobar Escamilla





### **Sistematización de las “Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica”**

Silvia Camacho Calvo

### **Pares revisores de los resultados de aprendizaje**

Alejandro Sánchez Araya, UNED

María Rosales Rodríguez, MEP

Laura Lara Bolaños, MEP

Ricardo Montoya Vargas, 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

### **Participantes de la consulta nacional de los resultados de aprendizaje**

*Universitario académico*

Linda Madriz Bermúdez, UNED

Jacqueline García Fallas, UCR

Xinia María Calvo Cruz, UNED

Evelyn Ivannia Siles García, UNED

Paula Mora Durán, Universidad Católica de Costa Rica Anselmo Llorente y Lafuente

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

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

Walter Alfaro Cordero, Colypro

Grettel María Oses Gutiérrez, CONAPDIS

Olman Luis Jiménez Corrales, DGSC

Hellen Rodríguez Mena, MEP

Rigoberto Corrales Zúñiga, MEP

Adrián Carpio Gómez, MEP

Jacqueline Gutiérrez Chaves, MEP

Ronald Mayorga Fernández, MEP

Luis Padilla Fallas, MEP

Elman Gerardo Araya Vargas, MEP

Evelyn Vargas Rodríguez, MEP

Laura Lara Bolaños, MEP

Franklin Ávila Chaves, MEP

William Salazar Hernández, MEP

Hugo Marín Guillén, MEP

Braulio Chacón Herrera, MEP

Hilda María González Barahona, MEP

Luis Ricardo Montoya Vargas, MEP

### **Sistematización y análisis de resultados de la consulta nacional e internacional**

Carlomagno Gonzalo Sánchez, 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 de los Estudios Sociales y Educación Cívica
58	Matriz de resultados de aprendizaje esperados
65	Orientaciones para la implementación del MNC-CE-CR en el diseño y la actualización de planes de estudio de las carreras vinculadas
82	Anexos

## Presentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Katalina Perera Hernández**

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

### **Eduardo Sibaja Arias**

Director de la OPES, CONARE

## Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

formación de los futuros profesionales en Educación.

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

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

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

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

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

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

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

## Marco de referencia

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

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

### ¿Qué son resultados de aprendizaje?

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

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

### Características de los resultados de aprendizaje

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

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

Observables y evaluables, denotando criterios claros para su evaluación.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

el plan de estudios de un bachillerato universitario.

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

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

## Metodología del MNC-CE-CR

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Estudio piloto para la construcción de los resultados de aprendizaje**

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

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

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

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

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

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

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

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

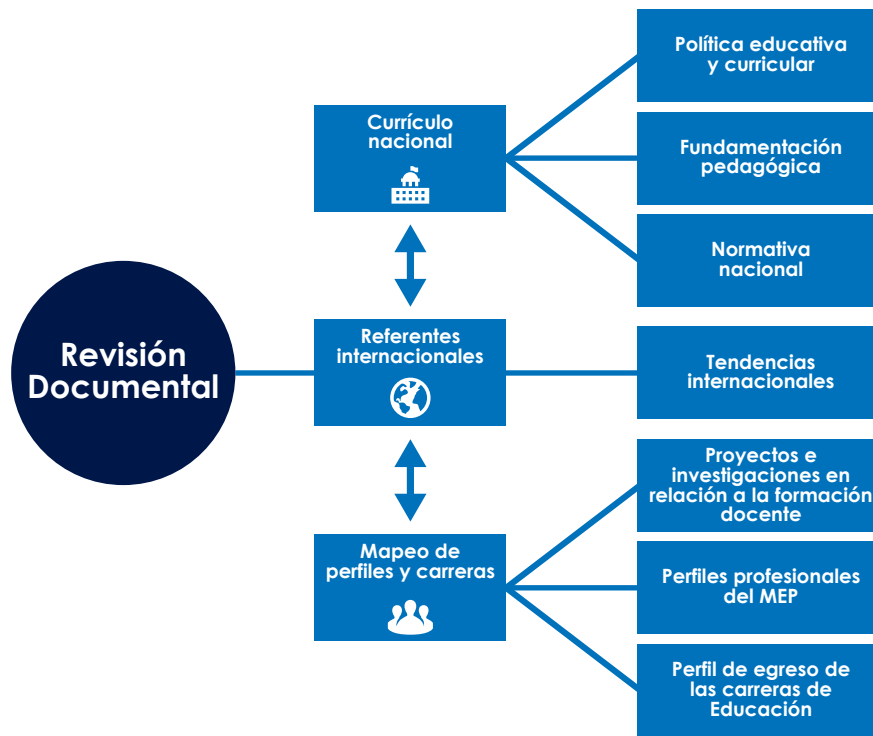
### **Fase 1. Revisión documental**

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

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



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



Fuente: Equipo Técnico del MNC-CE-CR.

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

## Fase 2. Construcción de resultados de aprendizaje esperados

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

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

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

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

### Fase 3. Proceso de consulta y validación

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

#### Fase 3a. Consulta de pares revisores

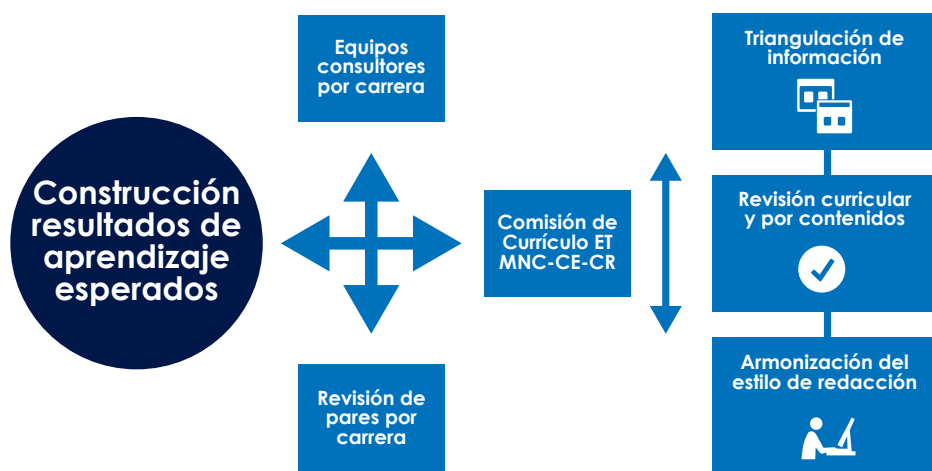
Una vez elaborada la primera propuesta de los resultados de aprendizaje espe-

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

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

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

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



Fuente: Equipo Técnico del MNC-CE-CR.

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

a. Elaboración de indicadores de cumplimiento

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

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

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

Fuente: Equipo Técnico del MNC-CE-CR.

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

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

### b. Inducción a pares revisores

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

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

### c. Aplicación de instrumento autoadministrado

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

### d. Sistematización de las observaciones y toma de decisiones

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

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

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

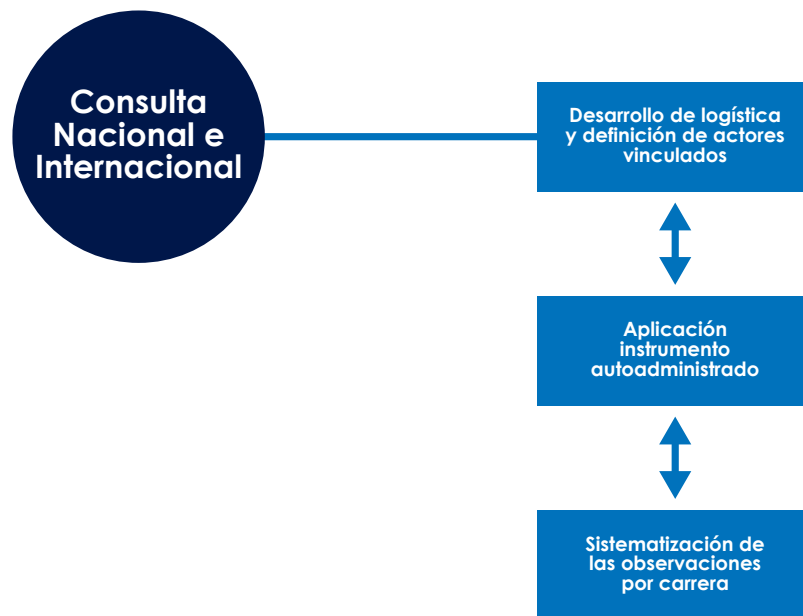
### Fase 3b: Consulta nacional e internacional

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

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

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

Ilustración 3: Proceso de consulta nacional e internacional



Fuente: Equipo Técnico del MNC-CE-CR.

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

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

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

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

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

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

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

### Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

## Tendencias actuales en la formación de profesionales en educación para la carrera Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica

La enseñanza de los Estudios Sociales surge en Costa Rica en la década de 1950; para entonces era una asignatura de corte sociopolítico que procuraba transmitir los principios y aspiraciones del modelo de Estado de la denominada Segunda República. En los años previos, la educación se desarrollaba en torno a la enseñanza de la Historia y la Geografía.

Desde inicios del siglo XX se propuso que los Estudios Sociales se comprendieran como un espacio interdisciplinario donde se plantean, discuten, analizan y se crean conocimientos y donde se desarrollan propuestas para resolver problemas a partir de interrogantes que lleven a indagar el pasado, establecer vínculos con el medio, cuestionar el presente y aprender para enfrentar el futuro. Integran y forjan desde la interdisciplinariedad una serie de habilidades y destrezas necesarias para situarse en sociedad y poder resolver exitosamente las problemáticas sobrevenidas (Salas, 2000).

De esta forma, el concepto de Estudios Sociales dejó de ser un espacio donde

confluyen disciplinas separadas con contenidos segmentados, para reconocerse como un espacio donde se favorezca el aporte en el campo actitudinal, axiológico y de desarrollo de habilidades de pensamiento, partiendo del abordaje de temas o problemas significativos que atañen a la misión de su implementación, ligada al fomento de una ciudadanía en el marco de un sistema democrático.

Bajo esa perspectiva es que se conceptualizan los Estudios Sociales en el sistema educativo costarricense, definidos como una materia escolar que tiene como propósito potenciar en la persona estudiantes destrezas, conocimientos y habilidades, como herramientas necesarias para permitir su inserción en la sociedad costarricense y los primeros pasos para una vida en la sociedad global. Así,

los Estudios Sociales pretenden facilitar, enriquecer y clarificar conceptos, valores y actitudes, así como motivar el acceso a los nuevos conocimientos y habilidades, para el desenvolvimiento social e individual; vivencias que son imprescindibles en la formación de seres humanos íntegros, capaces de enfrentar y resolver la complejidad de la época actual (MEP, 2013, p. 23).

Los Estudios Sociales tienen como finalidad la formación de ciudadanos que participen activamente en sociedad, permitiendo la obtención de mayores posibilidades de incidir efectivamente en la búsqueda de mejores condiciones de vida y bienestar humano. Integran el pasado y el presente promoviendo habilidades como el pensamiento crítico, resolución de problemas, habilidades de indagación, recolección-análisis de datos e información, y colaboración.

Tal conceptualización de los Estudios Sociales hace imperativa una mediación pedagógica que genere conocimiento acerca de cómo un sujeto aprende y responde a las problemáticas sociales que se le plantean y a las circunstancias que median en ello.

### Tendencias internacionales

El fenómeno de la sociedad contemporánea plantea muchos retos sobre el sistema educativo; entre ellos se resalta que cualquier propuesta que pretenda mejorar el quehacer de la educación debe proveer a los estudiantes, más que un aprendizaje sobre un tema determinado, la posibilidad de desarrollar una serie de competencias que le permitan al grupo rescatar su humanidad y tener un abordaje certero, consciente, crítico y analítico de la realidad inmediata que los rodea, así como de todas aquellas herramientas que les permitan ser y estar en este, su mundo.

Pero este reto no solo se plantea a nivel del estudiante, sino que implica una renovación de la práctica educativa del mismo docente y de la institución educativa como tal, ya que, para lograr los ajustes del modelo educativo acorde

a los tiempos modernos, la persona docente debe renovar su quehacer pedagógico. “Son retos impostergables en la formación profesional de todo docente hoy en día, los mismos pasan a ser los dispositivos clave en las nuevas competencias cognitivas, afectivas, sociales y éticas del hacer de la enseñanza” (Aliria, 2005, p. 141). En ese sentido ha emergido una serie de insu- mos de carácter internacional que se puntualizan a continuación.

La Declaración de Incheon, organizada por la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, incorpora 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. Aspecto que será propiciado por una visión educativa humanista 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. Como parte de su enfoque educativo, los componentes de la inclusión, la equidad, la igualdad de género y la calidad funcionan como pilares de la acción pedagógica. Se procura de esta forma alcanzar los sectores más desfavorecidos para que nadie se quede atrás en los avances mundiales en educación (PNUD, 2020, p. 7).

Por otro lado, los ODS son integrales, pues conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental. Pretenden hacer realidad los derechos humanos de todas las personas, alcanzar la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas.



Los 17 ODS propician acciones en las siguientes esferas de importancia central para las personas, teniendo en cuenta las diferentes realidades, capacidades y niveles de desarrollo de cada país, respetando sus políticas y prioridades nacionales y dando precedencia a los más rezagados:

- a. Las personas, poniendo fin a la pobreza y el hambre, y velando porque todas puedan realizar su potencial con dignidad, igualdad y en un medio ambiente saludable.
- b. El planeta, protegiéndolo contra la degradación mediante el consumo y la producción sostenibles, la gestión sostenible de los recursos naturales y tomando medidas urgentes para hacer frente al cambio climático.
- c. La prosperidad, velando por que todos los seres humanos puedan disfrutar de una vida próspera y plena, y que el progreso económico, social y tecnológico se produzca en armonía con la naturaleza.
- d. La paz, promoviendo sociedades pacíficas, justas e inclusivas, que estén libres del temor y la violencia.
- e. Las alianzas, movilizandolos medios necesarios para implementar la Agenda 2030 con espíritu de mayor solidaridad mundial y la colaboración de todos los países, todas las partes interesadas y todas las personas.

Además, la Agenda 2030 se implementa de manera compatible con los derechos y obligaciones de los Estados en el marco del Derecho Internacional y en respeto de las normativas nacio-

nales para un crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible.

Los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a los mercados laborales en rápida evolución, los avances tecnológicos, la urbanización, la migración, la inestabilidad política, la degradación ambiental, los riesgos y desastres naturales, la competencia por los recursos naturales, los desafíos demográficos, el aumento del desempleo en el mundo, la persistencia de la pobreza, la desigualdad creciente y las amenazas cada vez mayores a la paz y la seguridad (UNESCO, 2015, p. 6).

Y a partir de estas premisas se propone que en el año 2030 pueda establecerse con certeza el grado de cumplimiento de cada una de las metas a nivel mundial.

Específicamente sobre el tema de educación, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) busca: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (PNUD, 2020, p. 7). Para ello, se brindan indicadores temáticos, regionales y nacionales y se incluyen instrumentos para operacionalizar dichos indicadores.

Al respecto se señala las siguientes metas para el ODS 4:

- 4.1. Velar por la finalización de la primaria y la secundaria, la cual debe ser gratuita y obligatoria.
- 4.2. Velar por el acceso universal y de calidad a educación de la primera infancia y preescolar.
- 4.3. Velar por el acceso en condi-

ciones de igualdad para la formación técnica, profesional y superior de calidad.

- 4.4. Aumentar el número de jóvenes con competencias para acceder al empleo y al emprendimiento.
- 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.
- 4.6. Garantizar que todos los jóvenes y adultos tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.
- 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.

Por su parte, se establecen los siguientes medios de aplicación:

- 4.a. Construir y adecuar entornos e instalaciones de aprendizaje para que sean seguros, accesibles, inclusivos y eficaces.
- 4.b. Aumentar la cantidad de becas para países en desarrollo.
- 4.c. Aumentar la oferta de maestros calificados.

Asimismo, en el cumplimiento de 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 alta-

mente 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 (UNESCO, 2015, p. 9). Al respecto se proponen cinco enfoques estratégicos:

- Fortalecer las políticas, planes, legislaciones y sistemas.
- Poner de relieve la equidad, la inclusión y la igualdad de género.
- Centrarse en la calidad y el aprendizaje.
- Promover el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Ocuparse de la educación en situaciones de emergencia.

Las políticas educativas y el marco jurídico correspondiente se dirigirán a asegurar que los docentes tengan las competencias necesarias, reciban una buena formación, estén motivados, remunerados adecuadamente y cuenten con el apoyo con recursos eficaces, los cuales deben ser distribuidos de manera equitativa y eficaz en el sistema educativo.

Asimismo, como parte del ODS 4 se recomiendan estrategias indicativas vinculadas con la formación docente en el nivel inicial. Al respecto, se indica:

- a. Implementar políticas para hacer más atractiva la profesión docente y atraer a los mejores candidatos; por ejemplo, a través del mejoramiento de las condiciones de trabajo y del salario.
- b. Mejorar la formación inicial docente y una formación profesional permanente.

- c. Elaborar un marco de calificaciones para los docentes, formadores de docentes, supervisores e inspectores.
- d. Formular y aplicar políticas de gestión del personal docente inclusivas, equitativas y que tengan perspectiva de género, que abarquen la formación, la asignación, la remuneración, el desarrollo profesional y las condiciones laborales.
- e. Permitir a los docentes adquirir aptitudes tecnológicas para el uso de las TIC, redes sociales, competencias básicas en materia de medios de comunicación y de análisis crítico de fuentes, y cómo dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.
- f. Idear y poner en marcha sistemas eficaces de retroalimentación para respaldar la buena enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes garantizando que la formación repercuta positivamente en su labor.
- g. Crear o reforzar mecanismos para el diálogo institucionalizado con docentes y sus organizaciones representativas, velando por que participen de lleno en la formulación, aplicación, seguimiento y evaluación de la política educativa.
- h. Formular políticas y programas para promover la EDS y la ECM e integrarlas en la formación de los docentes.
- i. Los gobiernos deben examinar que la formación de los docentes esté exenta de estereotipos de género y promuevan la igualdad, la no dis-

criminación, los derechos humanos y la educación intercultural.

Por otro lado, a Política Educativa Centroamericana (PEC) busca dotar a los países de la región de un marco orientador y de acción en materia educativa. Fue aprobada en la Ciudad de Guatemala en el año 2013 y se ajusta 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) y el Decálogo Educativo 2021 Centroamericano.

Esta Política se estructura en tres áreas señaladas por el Consejo de Ministros de Educación de los países miembros del Sistema para la Integración Centroamericana (SICA), y propone abordar los temas de acceso y permanencia en el sistema escolar, la equidad y la calidad de la educación. Es una propuesta que busca integrar el factor educación con la gestión económica, la cohesión social y la conciencia ambiental, desde un enfoque integral de respeto a los derechos humanos, la multiculturalidad y la equidad de género.

La PEC establece un objetivo general por desarrollar entre 2013-2030, relacionado con garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Se orienta por los siguientes principios:

- a. La educación como derecho humano universal, fundamental y habilitante para otros derechos. La educación como un bien público

que el Estado debe garantizar desde la obligatoriedad, gratuidad, no discriminación e igualdad de oportunidades.

- b. La educación, como objetivo en sí mismo, de la Agenda para el Desarrollo Sostenible: el ODS 4, relacionado con garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- c. La calidad de la educación como un proceso de carácter pluridimensional que abarca: el respeto de los derechos, la relevancia y la pertinencia, la equidad, la eficacia y eficiencia.
- d. La igualdad de género. 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.
- e. La centralidad del docente en los procesos educativos escolares y en el logro de la calidad en los centros educativos.
- f. La rendición de cuentas como una exigencia de la sociedad, basada en sistemas nacionales de seguimiento y evaluación integrales que fundamenten la formulación de políticas y la gestión de los sistemas educativos.
- g. La producción de informes periódicos sobre los logros en los objetivos y metas de la Política Educativa Centroamericana (CECC, SICA, 2014, págs. 6-7).

Con respecto a la persona docente, la PEC establecen las siguientes acciones específicas:

- a. Crear las condiciones de reconocimiento social e incentivos económicos para la carrera profesional docente, que sean capaces de atraer y retener a los docentes más talentosos y motivados.
- b. Analizar y evaluar periódicamente la calidad de la oferta existente de formación inicial docente y aplicar las reformas necesarias para asegurar que esa formación sea de nivel superior y que reúna características de calidad ajustadas a las necesidades de los sistemas educativos en procesos de transformación.
- c. Promover el desarrollo profesional de los docentes en servicio, como necesidad y exigencia nacional, mediante una oferta amplia de procesos de actualización y capacitación de alta calidad y pertinencia.

La Política Educativa Centroamericana es un marco regulatorio y propositivo que considera indispensable el acceso y permanencia de la niñez y adolescencia en un sistema escolar de calidad y pertinente, que brinde oportunidades para todos según el contexto específico de cada región, en un marco de inclusión y equidad.

Como parte del proceso de incorporación de Costa Rica a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (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” (Secretaría General OCDE, 2017, p. 4). Empero, identifica que el país enfrenta un aumento de la pobreza, desigualdad, baja productividad y escasez de habilidades; para lo cual procura que una educación de calidad mejore esas situaciones.

En cuanto a la educación media, la OCDE señala aspectos como:

1. El rendimiento de los jóvenes costarricenses con 15 años de edad estuvo unos dos años por debajo del de sus pares de los países de la OCDE en las pruebas PISA 2015 (p. 4).
2. Los estudiantes con mayores recursos económicos logran llegar a la Universidad, en comparación con menos de uno de cada cinco de los estudiantes más pobres (p. 4).
3. Alrededor del 51% de los costarricense entre 25 y 34 años no llegaron a la educación diversificada, comparado con tan solo el 6% en países de la OCDE (p. 4-5).
4. Se recomienda, en ese sentido, una reforma de la educación diversificada, que atienda las zonas donde existe más deserción.
5. Existen graves problemas a nivel de la formación inicial docente (p. 13). Solo se cuenta con 19 programas de docencia iniciales que tienen calidad asegurada mediante acreditación. El alto grado de autonomía universitaria también hace difícil

garantizar que los programas estén preparando adecuadamente a los docentes para los enfoques basados en competencias que el nuevo plan requiere (Secretaría General OCDE, 2017, p. 13).

En este sentido, establece una serie de recomendaciones con el propósito de favorecer una formación docente de calidad:

1. Desarrollar estándares profesionales para el docente que permitan establecer las expectativas de la práctica profesional y garantizar coherencia entre las políticas de docencia.
2. Fortalecer la capacitación inicial y reclutamiento docente mediante acciones concretas, tales como:
  - a. Desde las universidades, atraer y seleccionar a los mejores candidatos a la profesión docente.
  - b. Procurar la acreditación para todo programa de formación docente con el propósito de garantizar que los nuevos maestros(as) estén bien preparados y calificados en cuanto al desarrollo de conocimientos y habilidades.
  - c. Establecer un examen nacional para reclutar docentes con base en criterios que midan la aptitud para desempeñarse en su puesto.
  - c. Inducción formal y período de prueba para los docentes principiantes.

4. 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.
5. 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.

En el contexto de las propuestas internacionales para favorecer una educación de calidad es que el Marco de Cualificaciones para la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica cobra gran relevancia, en tanto se favorece una formación acorde con las necesidades de la realidad socio-económica, cultural y política del siglo XXI.

### Tendencias nacionales

En medio de la realidad de la cultura globalizada, la persona docente cumple un nuevo rol, el cual implica convertirse en un promotor de la comprensión de su realidad social, en ser un mediador para que sus estudiantes adquieran las destrezas para poder desarrollarse en el contexto presente. De ahí que el rol del docente conlleva a ser, él mismo, un sujeto de aprendizaje de esa misma realidad desde donde está inmerso, tal como lo expresa Freire (1974) interrogándose sobre el rol del docente en medio de este contexto, y de la necesidad de educar para responder a las demandas sociales, en donde el currículo se funda-

mente en la búsqueda de la comprensión de dicha realidad.

Así, es necesaria una formación docente que sea capaz de responder de la mejor forma a las demandas de la sociedad globalizada, lo cual implica la comprensión de que los procesos de aprendizaje, como formas culturales que son, deben permitir a las habilidades desarrollarse de forma plena en esta realidad.

La política educativa y enfoque curricular de la educación costarricense han experimentado cambios en los últimos años. En el 2016, se aprueba la política curricular "Educar para una nueva ciudadanía", la cual vino a fundamentar los nuevos programas de estudio de la educación media, incluyendo el de Estudios Sociales del tercer ciclo y la educación diversificada, dada la necesidad de que el sistema educativo respondiera de forma más oportuna a las exigencias del contexto nacional y mundial.

La Educación para una Nueva Ciudadanía se sustenta en tres pilares:

- a. La ciudadanía para el desarrollo sostenible
- b. La ciudadanía planetaria con identidad nacional
- c. La ciudadanía virtual con equidad social

El primer pilar tiene pertinencia directa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como uno de sus fundamentos básicos, tanto a nivel de contenidos y de mediación pedagógica como de resultados de aprendizaje y de transformación social. En ese sentido se concibe que la educación

cumple un rol fundamental, al ser la vía de empoderamiento de las personas para que tomen decisiones informadas, para que asuman la responsabilidad de sus acciones individuales y su incidencia en la colectividad actual y futura, y que, en consecuencia, se desarrollen sociedades con integridad ambiental, viabilidad económica y justicia social para las presentes y futuras generaciones, en los marcos del respeto hacia la diversidad cultural y de la ética ambiental (MEP, 2016, p. 12).

El segundo pilar tiene como finalidad disminuir la brecha social y digital en el país, el aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y la búsqueda de nuevas formas de incorporarlas en ambientes de aprendizajes motivadores y próximos a las demandas de la sociedad en el conocimiento de la actualidad. La “ciudadanía digital” supone la comprensión de asuntos humanos, culturales, económicos y sociales, relacionados con el uso de las TIC, así como la aplicación de conductas pertinentes a esa comprensión y a los principios que la orientan: ética, legalidad, seguridad y responsabilidad en el uso de Internet, las redes sociales y las tecnologías disponibles (MEP, 2016, p. 14).

Por último, la política establece el pilar de la ciudadanía planetaria con identidad nacional, la cual se sustenta en la conexión e interacción inmediata entre personas en todo el mundo, en cualquier lugar y momento, gracias a los avances producidos por las tecnologías móviles. La UNESCO (2013)

la plantea como una definición en construcción, pues existen divergencias sobre su significado, principalmente porque el término podría evocar en las personas una especie de desarraigo de su ciudadanía local. En todo caso, hay consenso en que, desde el concepto de “ciudadanía planetaria”, la comprensión del sentido de pertenencia de cada ser humano implica una comunidad global y una humanidad compartida, en donde las relaciones personales y sociales se construyen con base en la solidaridad y la identidad colectiva, así como desde una responsabilidad común a nivel internacional y no como una relación con un estado jurídico (p. 3).

Esta transformación curricular se fundamenta en los derechos humanos y se entiende como un proceso integral que se desarrolla a lo largo de la vida, que propicia el desarrollo de la sociedad y permite que los seres humanos creen y recreen su identidad, y enriquezcan su visión de mundo y de país.

Paralelo a la política curricular, se aprobó en el año 2017 la nueva política educativa, denominada “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”. Esta parte de un marco filosófico-conceptual que incluye elementos del paradigma de la complejidad, el humanismo, el constructivismo social y el racionalismo. Esta política asume la calidad como principio nuclear que articula otros principios clave, como

la inclusión y equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la igualdad de género, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad, así como las metas educativas que fomentan la formación humana para la vida, con el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores (MEP, 2017, p 10).

Los ejes que permean las acciones desarrolladas en el ámbito educativo se indican a continuación:

- a. La educación centrada en la persona estudiante
- b. La educación basada en los derechos humanos y los deberes ciudadanos
- c. La educación para el desarrollo sostenible
- d. La ciudadanía planetaria con identidad nacional
- e. La ciudadanía digital con equidad social
- f. La evaluación transformadora para la toma de decisiones.

Respecto al perfil del docente de Estudios Sociales y la Educación Cívica a la luz de la política educativa, la política curricular y los programas de estudio, desde la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica se promueven

espacios en el aula construidos mediante el diálogo, la concertación y el trabajo colaborativo. Además, se fortalecen espacios donde, en un mundo globalizado, se promueva la equidad, la generación de espacios críticos con visión

para superar la pobreza y procurar que la población estudiantil alcance un desarrollo óptimo para las oportunidades que tendrán en la vida. Se tiene el reto de generar ambientes de formación crítica y creativa, en donde primordialmente se respeten las diferencias de una sociedad con diversidad cultural, étnica, de género, orientación sexual y de religión; promoviendo una sociedad basada en el respeto y la responsabilidad, donde los valores y principios del accionar ciudadano sean ajustados a parámetros éticos (MEP, 2015, p. 8).

Partiendo de esta visión, es fundamental que desde los Estudios Sociales y la Educación Cívica se generen prácticas de aula para el desarrollo sostenible, que ayuden a la sociedad costarricense y mundial a una nueva relación del ser humano con las demás personas y otras formas de vida, con los ecosistemas y, en general, con la naturaleza. Se deben promover espacios críticos de lo que pasa en el mundo, con temas relevantes como el cambio climático, biodiversidad, desastres naturales, y contenidos de geografía y de las otras ciencias sociales (MEP, 2015, p.11-12). En este contexto es importante desarrollar ambientes educativos donde se presenten dudas, cuestionamientos e incógnitas, que lleven al desarrollo de estos temas a una respuesta ante diferentes problemáticas planteadas, fortaleciendo el aprendizaje basado en problemas.

Se hace imprescindible desarrollar actividades de mediación que aumenten el uso de tecnologías digitales, importantes



para que los estudiantes estén inmersos en la sociedad de la información, dándoles herramientas para la vida personal y profesional. Para ello, es necesario recordar la importancia del buen uso y dominio de las plataformas digitales (Mora, 2016, p. 19).

La sociedad actual debe procurar que la labor educativa se oriente a desarrollar el pensamiento crítico, para, de esta forma, incentivar la formación de educandos críticos y que tomen conciencia o cuestionen su realidad social e histórica y participen en su papel de actores activos en la sociedad (López, 2012, p. 43).

Desde la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica se deberán generar competencias y habilidades en el estudiante relacionadas con el saber, el hacer y el ser. También es importante que revisen la construcción espacio-temporal del pasado; igualmente se debe interrogar el presente y crear las condiciones necesarias para imaginar el futuro. Es necesario que se tenga una visión interdisciplinaria e integradora que permitan al estudiantado el desarrollo de diferentes perspectivas, conocimientos y habilidades para comprender con mayor sentido nuestro mundo, así como pensar críticamente lo que acontece en nuestra sociedad.

Favorecer la calidad en la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica requiere que los docentes tengan un manejo disciplinar apropiado para desarrollar destrezas que permitan entender la política, la economía, la sociedad y la cultura, siempre con el objetivo social, innovando para interrelacionar la Geografía, la Historia y otras ciencias sociales que favorezcan una

mejor comprensión de la realidad (MEP, 2016, p. 17-18).

Por otro lado, el *Séptimo Informe del Estado de la Educación* (2019) señala que los docentes, en sus diferentes especialidades, deben virar de una formación tradicional hacia las transformaciones que la educación costarricense ha experimentado, procurando generar diferentes habilidades en los estudiantes, tales como habilidades de comunicación, prácticas de “indagación, resolución de problemas, comprensión lectora, incentivar la creatividad, la innovación, acceso y facilidad de apropiación de las tecnologías digitales, trabajo colaborativo, propiciar pensamiento crítico, colaboración y autonomía” (PEN, 2019, p. 128).

Por otra parte, se ha llamado la atención de que “una proporción considerable de docentes en secundaria presentan serios problemas de calidad en su formación inicial, donde solo 31 de los 275 programas universitarios en educación (11%) están acreditados por Sinaes, desconociendo del resto su calidad” (PEN, 2019, p. 133).

Aunado a lo anterior, se tiene que el sistema de selección de personal en el campo de Estudios Sociales y la Educación Cívica “enfrenta debilidades importantes para identificar a los docentes con mejor formación. Se tiene un sistema en el cual ni la vocación de la persona educadora ni sus habilidades sociales, conocimiento y prácticas en el aula se toman en cuenta al seleccionarla” (PEN, 2019, p. 134).

En el año 2018 el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)

aprobó el Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MCESCA) con los propósitos de:

- a. Impulsar la innovación curricular enfocándose en los resultados de aprendizaje esperados.
- b. Impulsar la armonización académica regional al definir un referente regional común.
- c. Brindar una mayor transparencia a las titulaciones universitarias ofrecidas en la región.

El MCESCA representa un esfuerzo por asegurar la calidad de la formación superior en la región. En este se presentan resultados de aprendizaje esperados para los niveles de técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado, agrupados 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.

Asimismo, los resultados de aprendizaje esperados se presentan ordenados de forma progresiva en cinco niveles: técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado, agrupados a su vez en cinco descriptores. Se hace referencia acá de los resultados de aprendizaje que corresponden a los niveles de bachillerato y licenciatura.

Para el caso costarricense y partiendo del MCESCA, se concluye que el país hace esfuerzos importantes por acercarse al cumplimiento del perfil establecido en los diferentes descriptores

propuestos. Sin embargo, no se dispone de los mecanismos ni instrumentos pertinentes que permitan determinar con certeza el grado de cumplimiento de los resultados de aprendizaje establecidos en el MCESCA.

En la actualidad, y desde hace ya varios años, se han desarrollado procesos de capacitación docente relacionados con el uso y aplicación de tecnologías digitales para el proceso de mediación docente y labores asociadas al quehacer educativo, promoción del pensamiento crítico, trabajo colaborativo, la sustentabilidad y la innovación. Pero es claro que no se dispone de los procedimientos para recopilar la información que permita determinar el grado de acercamiento a los aprendizajes esperados en el MCESCA, por lo que se sería irresponsable y aventurado determinar en este momento si el país está cumpliendo con lo establecido en dicho marco.

Respecto a los perfiles profesionales del Ministerio de Educación Pública, los programas de estudio de las asignaturas de Estudios Sociales y la Educación Cívica no establecen un perfil profesional establecido para el docente en esta área. En Costa Rica, la contratación de los docentes para el sector público se define desde un sistema administrativo central. El nivel académico y la antigüedad en el servicio aportan al docente el puntaje necesario para concursar por las vacantes disponibles.

Los perfiles de formación de las diferentes universidades del país denotan la relevancia que tiene la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica en los procesos educativos

orientados a comprender y actuar en la realidad social, desde un enfoque interdisciplinar de diferentes Ciencias Sociales. Es importante mencionar que en todas las universidades se imparte el bachillerato y licenciatura, excepto en la UNED, que solo presenta licenciatura.

La presencia en la formación de docentes en el campo de Estudios Sociales está marcada por la incorporación de cursos de diferentes áreas disciplinares como lo son la Historia, la Geografía, la dimensión pedagógica y la investigación, pero existe una distribución porcentual variada en cuanto al peso de las disciplinas estructurantes de los Estudios Sociales y la Cívica. Se evidencia que algunas universidades brindan poca relevancia a la formación en el campo de la Cívica, hasta el punto de no evidenciar cursos específicos en esa área.

Si hay que destacar la presencia de cursos en diferentes áreas del saber, importantes para formar profesionales con visión humanística y cultural, las diferencias son sustanciales en cuanto a la proporción de cursos de Geografía que se imparten para la carrera de enseñanza de los Estudios Sociales y la Cívica. Aunado a lo anterior, se observa que en el campo de la Historia la variación en la formación se relaciona con la presencia de cursos generales o específicos de esta rama disciplinar.

También los cursos de investigación presentan disparidades con respecto a las universidades que brindan la carrera de los Estudios Sociales y Cívica, lo que hace necesario considerar una línea de acción en el corto plazo.

Los cursos de la dimensión pedagógica suelen ser variados en las universidades y de diversas temáticas. Se identifican en algunos centros universitarios cursos como impostación de la voz, paquetes computacionales y contabilidad, que son necesarios en el que hacer docente.

Los perfiles de contratación de la Dirección General del Servicio Civil (DGSC) hacen una separación entre los Estudios Sociales y la Educación Cívica. Al respecto, se señala que la característica fundamental de la especialidad de la Educación Cívica tiene como objetivo “propiciar en el educando el desarrollo de capacidades para la construcción de valores, deberes y actitudes y, con ello, dar a conocer los beneficios de la participación democrática en sociedad y el rol de los distintos actores para el logro de la misma, respetando los derechos humanos y el cumplimiento de los deberes que confiere la ciudadanía” (DGSC, 2011, p. 176).

Se espera que el docente ejerza funciones como:

la enseñanza a los educandos, el asesoramiento y la evaluación pedagógica en el desarrollo de programas de capacitación al personal docente, y efectuar las investigaciones pertinentes en todos los ciclos, niveles y modalidades, en los ámbitos educativos regional y nacional, según corresponda. De igual manera, la dirección, coordinación, evaluación y supervisión de labores técnicas científicas de los programas desarrollados en los citados ámbitos, según sea cada caso; así como la producción de recursos didácticos y sistematización de

investigaciones realizadas tanto a nivel regional como nacional e internacional. (DGSC, 2011, p. 176).

La especialidad de Educación Cívica tiene entre sus objetivos:

Estimular el aprendizaje, motivar el análisis reflexivo, promover las ideas filosóficas de la democracia como forma de vida, cultivar prácticas ciudadanas de solidaridad, de cooperación y de trabajo en equipo, desarrollar en los estudiantes una conciencia social sustentada en valores, actitudes y prácticas sobre asuntos colectivos y públicos de interés, estimular la libre expresión, mediante técnicas orales y escritas, empleo de mecanismos de negociación, deliberación, de generación de consensos y la resolución pacífica de conflictos (DGSC, 2011, p. 177).

En el caso propiamente de los Estudios Sociales, se establece que

esta especialidad se nutre de los métodos y los aportes de otras ciencias para así cumplir con sus objetivos, entre los cuales se encuentran la Geografía, la Historia, la Antropología, la Economía, la Cartografía, la Meteorología, la Sociología, la Arqueología y otras ciencias sociales; obteniendo de esta manera una aproximación a la situación social de los sujetos colectivos e individuales. Es por lo anterior que esta especialidad busca que la persona estudiante tenga una visión crítica y objetiva de su entorno social, presente y pasado para lograr una mayor integración social; a su vez, brindar la información adecuada

que le permita comprender y dar respuesta a las situaciones sociales con las que se encuentre de manera cotidiana (DGSC, 2011, p. 212).

Se establece también que el profesional en la enseñanza de los Estudios Sociales fomente

actitudes que permitan asimilar valores que rigen y han regido la sociedad y mantener una postura abierta a los cambios, consolidar hábitos que le permitan participar en la vida de la colectividad con un máximo de eficacia; valorando la diversidad y el carácter multiétnico de los pueblos como derecho de la identidad cultural para establecer las normas de tolerancia, respeto, convivencia, comprensión y solidaridad con la cultura universal (DGSC, 2011, p. 213).

Como parte del análisis del perfil de contratación de la DGSC, en el caso de docentes de Estudios Sociales y la Educación Cívica se evidencia que existen debilidades relacionadas con elementos como el dominio de aplicaciones tecnológicas, del manejo apropiado del saber disciplinar y de la didáctica específica del campo de estudio, del pensamiento crítico, de la educación para una ciudadanía mundial, manejo de aspectos de neurociencias y otros aspectos que en la actualidad se constituyen en tendencia en la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica.

Este perfil de contratación requiere una revisión para adaptarse a los cambios que exige el contexto nacional e internacional y, de esta forma, responder de

forma oportuna y pertinente a la realidad social del siglo XXI.

El *Séptimo Informe del Estado de la Educación* (2019) establece que la DGSC no ha podido cumplir todavía lo ordenado en el voto 7163-2012 de la Sala Cuarta, en el cual se dispone que en los concursos para puestos profesionales se evalúen aspectos relacionados con conocimientos científicos atinentes al ámbito respectivo y habilidades para el desempeño de sus funciones. Se establece el desafío y la necesidad de contratar teniendo instrumentos (no sólo títulos) que evidencien un mayor acercamiento a criterios de perfil más idóneos al contexto actual, ya que, de seguir como en la actualidad, se desmejora el desempeño de los aprendizajes de los estudiantes, así como la calidad de la educación que se imparte (p. 134).

Cabe acá mencionar que las categorías establecidas en el artículo 126 del Estatuto de Servicio Civil (principalmente la forma en la que se obtiene la categoría MT-6, que desde hace más de 50 años solicita un titulado en educación primaria como requisito) van en detrimento de buscar la especialización docente en posgrados sobre la didáctica específica de la materia que se imparte u otras relacionadas con la docencia en la actualidad. Se llama la atención sobre esto por cuanto no existe la pertinencia adecuada a las necesidades actuales de desarrollar estudios en educación primaria; tendría mayor pertinencia una especialización en el campo educativo de educación media o secundaria (ejemplos, maestrías en tecnología educativa, didáctica de los Estudios Sociales, u otras del área docente).

## Otras tendencias nacionales e internacionales

### Desarrollo de habilidades

A nivel nacional la política educativa “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” plantea la importancia de fomentar el desarrollo de actitudes y capacidades que permitan al estudiante organizar y referenciar su persona a partir del análisis del entorno en el cual vive, de manera que demuestre las habilidades necesarias para apropiarse de manera razonable y consciente de las ventajas que el ambiente natural le brinda (MEP, 2017, p. 8-9).

Lo anterior implica que la educación busca la formación de un ser humano integral, con el objetivo de que logre llevar a la práctica ideas y valoraciones fundamentadas, que le permitan ser consciente y responsable en el plano personal y colectivo, sobre las acciones y decisiones que repercutan en el ambiente, en la relación que guarda su preservación e integridad con los procesos económicos y la justicia social de cara a transformar y mejorar su presente inmediato, razonando sobre las repercusiones para el futuro (MEP, 2017, p. 11).

La política educativa define el concepto de *habilidad* como capacidades aprendidas por la persona estudiante, que utiliza para enfrentar situaciones problemáticas de la vida diaria. Se establecen 4 dimensiones para agrupar las habilidades (MEP, 2015):

- a. **Nuevas maneras de pensar:** Se refiere al desarrollo cognitivo de cada persona a través de diferentes habilidades y competencias. Incluye

habilidades como el pensamiento crítico, pensamiento sistémico, aprender a aprender, resolución de problemas y creatividad e innovación.

- b. Formas de vivir en el mundo:** Implica el desarrollo de competencias socioculturales para asumir las interrelaciones dentro de la ciudadanía planetaria con arraigo pluricultural. Destacan las habilidades de ciudadanía global y local, responsabilidad personal y social, estilos de vida saludable y vida y carrera.
- c. Formas de relacionarse con otras personas:** Habilidades y competencias a fin de desarrollar sinergias con otros mediante la comunicación y la colaboración. Aquí se identifican las habilidades de colaboración y comunicación.
- d. Herramientas para integrarse al mundo:** Definidas como la apropiación de las tecnologías digitales, así como la responsabilidad que conlleva el manejo de los mensajes.

### Diseño Universal de Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), según el Ministerio de Educación Pública (2015), corresponde a un enfoque que promueve la flexibilización del currículo partiendo de la comprensión y asimilación de la variabilidad individual como una norma y no como un hecho aislado (p. 31). Consiste en

un enfoque educativo en el cual los planes de estudio puedan reducir al mínimo las barreras y pueda maximizar el aprendizaje para todo el estudiantado. Va más allá de la accesibilidad, porque se diseña el

currículo desde los apoyos y los retos del estudiantado, considerando el contexto (Ministerio de Educación Pública, 2015, p. 1).

El DUA es la forma de poner en marcha la educación inclusiva, es la manera de operacionalizar la educación para todos. La educación inclusiva constituye un derecho humano universal, cuyas acciones permitirán el desarrollo integral del estudiantado en condiciones de calidad, potenciando los valores y considerando la diversidad como un valor agregado mediante políticas que garanticen el desarrollo sostenible (Declaración de Lima, 2014; ODS UNESCO, 2014; Declaración de Incheon, 2015).

### Educación para la ciudadanía mundial

En el año 2017 se implementó un nuevo programa de Estudios Sociales el cual busca potenciar la capacidad de reconocer conexiones de diversos fenómenos globales en el entendido de que todas las acciones tienen consecuencias. La propuesta de educación implica crear estudiantes emprendedores, “capaces de luchar por una sociedad equitativa, más igualitaria y solidaria; pretende la formación de personas responsables de sí mismas y de las consecuencias de sus actos para con la sociedad” (MEP, 2016, p. 7).

En ese orden de ideas, el programa busca “formar individuos creativos, innovadores, ciudadanos del planeta que posean una visión internacional, pero muy seguros de sus orígenes e identidad” (MEP, 2016, p. 7), ante un mundo complejo, dinámico y cambiante, con el afán de formar persona activas y agen-

tes de cambio. Es decir, la intención es educar a los individuos para que sean capaces de participar activamente, con sentido crítico, comprometidos con la construcción de un mundo mejor.

Asimismo, el nuevo programa tiene la pretensión de educar para una nueva ciudadanía bajo tres ejes: la ciudadanía para el desarrollo sostenible, la ciudadanía planetaria con identidad nacional y la ciudad virtual con equidad social (MEP, 2016, p. 8).

La educación para una ciudadanía mundial tiene como objetivo facultar a los estudiantes para enfrentar y resolver los problemas mundiales y contribuir en forma proactiva a un mundo más pacífico, tolerante, incluyente y seguro. La promoción de la educación para la ciudadanía mundial incluye, necesariamente, temáticas relacionadas con el fomento de la práctica y defensa de los derechos humanos, la búsqueda del desarrollo sostenible y la interculturalidad.

Educar para una ciudadanía mundial es uno de los puntos centrales de la modificación curricular llevada a cabo en el sistema educativo costarricense, con la intención de actualizarse bajo los criterios de una sociedad globalizada que ha experimentado cambios importantes en materia de identidades, desarrollo tecnológico y comunicativo, riesgo medioambiental y ejercicio de los derechos humanos (MEP, 2015, p. 9-12).

Esto conlleva a una actualización en la forma de concebir la enseñanza de los Estudios Sociales, ya no como una disciplina establecida para cumplir una función estructurada bajo la rigidez con-

ceptual, memorística y funcional de los conocimientos provenientes del análisis de la sociedad, el espacio geográfico y la cultura en general (Morales, 2010, p. 66), sino que desarrolla habilidades relacionadas con una visión de ciudadanos del mundo.

### Aprendizaje geográfico para sostenibilidad

El Ministerio de Educación Pública (2016) plantea que la Geografía para la sostenibilidad tiene una función transformadora, al procurarse el bienestar y el bien común para la humanidad. Se busca así satisfacer la demanda de recursos actuales sin poner en riesgo la demanda de los mismos para futuras generaciones (pp. 28-29). Esto tiene relación con lo que se establece en el MEP (2015) cuando se habla de una educación para el desarrollo sostenible, donde “se avanza hacia una idea de una mayor armonía del ser humano con los ecosistemas, al comprender que el mundo no es amplio e ilimitado como lo habíamos creído” (p. 15).

El sistema educativo costarricense ha tomado decisiones en materia de política curricular, con el fin de “educar para una nueva ciudadanía”, para lo cual propone que, ante la importante realidad en materia ambiental que atraviesa el planeta Tierra, darle un papel protagónico al desarrollo sostenible, dada su validez para buscar cambios a nivel educativo que conduzcan hacia la concreción de relaciones armoniosas y constructivas con todas las especies en general, y todos los escenarios físicos que componen el ambiente (MEP, 2015, p. 15). Esto implica, por lo tanto, que el desarrollo de actividades económicas

y productivas a llevarse a cabo por las actuales y futuras generaciones coincida con el entendimiento de los límites materiales y los ciclos que caracterizan a los ecosistemas del planeta (MEP, 2015, p. 15).

El programa de estudio de Estudios Sociales insta a desarrollar una nueva perspectiva para la enseñanza y aprendizaje de la Geografía, presentando ante el docente nuevos puntos de vista relacionados con los efectos y alcances de la educación, vista como un medio de transformación y mejoramiento de la sociedad. Se pretende que la enseñanza de los contenidos de Geografía en secundaria promueva en el estudiante la comprensión del espacio geográfico, tomando en cuenta las interrelaciones y conexiones entre los diversos aspectos (social, político, ambiental, económico y cultural), analizándolos desde un punto de vista multiescalar, tomando en cuenta la temporalidad y otros factores (Prieto y Lorda, 2012, p. 13).

La enseñanza de la Geografía para la sostenibilidad, como lo establece el MEP (2016), debe tener una visión más amplia y abordar las distintas “connotaciones sociales, económicas y ambientales: globalización, cambio climático, desarrollo humano, diversidad biológica, socioeconómica y cultural, desarrollo sostenible, que implican no solo la individualización de interrelaciones, sino también el posicionamiento en una dimensión ética y solidaria con las nuevas generaciones” (p. 30).

### Requerimientos de formación

#### Estrategias didácticas que busquen la problematización del conocimiento

En el *Sexto Informe del Estado de la Educación* se plantea la importancia de que los docentes adquieran una mayor y mejor preparación para poder asumir los diversos aspectos pedagógicos y cognitivos que demandan los cambios curriculares; por tanto, las iniciativas que acompañen y apoyen a los docentes en su proceso dentro de las aulas tiene una vital relevancia, en la medida que puedan aportar autocrítica y alternativas para alcanzar una formación con mecanismos evaluativos acordes a las demandas educativas que implica enseñar en la sociedad actual (PEN, 2017, p. 53).

En ese sentido se rescata la tendencia hacia el fomento del aprendizaje basado en problemas (ABP) como una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resulta crucial. Los estudiantes desarrollan acciones conjuntas encaminadas a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. Durante el proceso de interacción estudiante-facilitador se busca comprender el problema, “que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, que comprendan la importancia de trabajar colaborativamente, que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje” (DIDE, 2015, p. 2).



El ABP incluye el desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza aprendizaje; no lo incorpora como algo adicional, sino que es parte del mismo proceso de interacción para aprender. Busca que el estudiante comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas que se usan para aprender abordando aspectos de orden filosófico, sociológico, psicológico, histórico, práctico, entre otros. Todo lo anterior con un enfoque integral. La estructura y el proceso de solución al problema están siempre abiertos, lo cual motiva a un aprendizaje consciente y al trabajo de grupo sistemático en una experiencia colaborativa de aprendizaje.

Por otra parte, en procura de favorecer una mayor interacción en los procesos de enseñanza aprendizaje se plantea la dinámica de trabajo grupal. Según Brown (2001, citado en Ramírez 2005, p. 4), “el grupo pequeño llega a ser una comunidad de aprendices cooperando entre sí en la búsqueda de objetivos en común”.

Trabajar colaborativamente implica compartir experiencias y conocimientos y tener una clara meta grupal. Asimismo, plantea que lo que debe ser aprendido solo se puede lograr si el trabajo del grupo es realizado en colaboración y es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, los procedimientos a emplear y como cómo distribuir el trabajo y las responsabilidades (Cros, 2000).

### Promoción del aprendizaje valioso

El MEP (2016) establece que los Estudios Sociales y la Educación Cívica constituyen un campo con un cono-

cimiento valioso, en la medida que son parte esencial e integral de la formación del ser humano y el desarrollo de capacidades humanas que le permitan obtener su pleno potencial como individuo en sociedad. Al proveer este “conocimiento disciplinar valioso” permiten la comprensión del mundo y la toma de acciones encaminadas a la transformación social.

A través de ello, se busca que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y curioso que los faculte para tomar decisiones informadas y con criterio en relación a las necesidades del entorno en el que se desenvuelven. Aprender y enseñar los Estudios Sociales se vuelve valioso y útil para los estudiantes cuando es significativo, integrador, basado en valores, retador y activo (p. 34-35).

### Competencias digitales docentes para uso de las TIC en los procesos de mediación pedagógica

Las TIC deben ser integradas a la actividad pedagógica, por lo que es primordial que el docente tenga noción de las TIC que tiene a su disposición y así definir en qué momento implementarlas dentro de la clase, utilizándolas en el abordaje de problemáticas cercanas a la realidad y los diversos campos que la componen, de manera que, bajo la colaboración y motivación por la temática, los estudiantes reflexionen sobre problemáticas complejas, logrando así la “generación de conocimiento” con la ayuda de las TIC (UNESCO, 2008, p. 8).

La actualización y utilización responsable de la tecnología sirve para desarrollar la “capacidad para colaborar, comunicar, crear, innovar y pensar críti-

camente". Valencia *et al.* (2016) plantean que la implementación didáctica de las TIC es un mecanismo por el cual los docentes pueden lograr los "objetivos de aprendizaje, especialmente dirigidos a la construcción significativa de conocimiento" (p. 16). El potencial que presentan las TIC puede servir como "herramientas psicológicas susceptibles de mediar los procesos inter e intrapsicológicos presentes en la enseñanza y el aprendizaje, cuando hay un reconocimiento del papel mediador que ellas cumplen entre los elementos del triángulo interactivo: estudiante, profesor, contenidos" (Valencia *et al.*, 2016, p. 10).

El uso de las TIC, para Orjuela (2010), es un camino por el cual se pueden modificar las metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales; con esto se promueve el trabajo en equipo, se desarrolla en un ambiente agradable, más cercano a la realidad de los estudiantes, de confianza y comunicación entre docentes y alumnos. Es una forma dinámica y ágil de aprender los contenidos que podrían parecer aburridos, lo cual puede mantener al estudiante más motivado en clases (p. 130). Utilizar las TIC de manera pedagógica, "por la recursividad e interactividad que facilitan, ayuda a reforzar, profundizar y socializar conocimientos, tomando al estudiante como un constructor de saberes y no como un receptor, y al docente como un orientador y guía" (Orjuela, 2010, p. 131). Las TIC deben ser un vehículo para lograr habilidades de pensamiento y el desarrollo de competencias en los estudiantes y docente (Orjuela, 2010, p. 131).

Las TIC como herramienta didáctica, en un escenario global y nacional permeado por la utilización de estos recursos, funcionan como un mecanismo más para acercar al estudiante a la motivación, atrayendo en la medida de lo posible el deseo de profundizar los conocimientos de una forma interactiva y actualizada.

A partir de lo expuesto en el presente documento, en términos de referencias bibliográficas, investigaciones, experiencias novedosas y tendencias actuales de mejoramiento profesional, la formación del profesorado en la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica de la educación en secundaria en Costa Rica, desde el ámbito de las universidades públicas y privadas, debe sustentarse en currículos y planes de estudio que incluyan al menos los siguientes elementos, desde el saber, el saber ser y estar y el saber hacer:

- Los docentes deben evidenciar un dominio disciplinar en los Estudios Sociales a partir de conceptos, paradigmas, hechos, procesos y herramientas de representación tanto de Historia y Geografía como de Cívica.
- Deben manifestar un dominio de las principales teorías pedagógicas y sus disciplinas afines como la didáctica, el currículo y la evaluación, así como sus implicaciones en los procesos de enseñanza de los Estudios Sociales y la Cívica.
- Deben manifestar un dominio de competencias relacionadas con los procesos de enseñanza propios de

los Estudios Sociales y la Cívica, en donde se incluyen aspectos como la capacidad de construir materiales didácticos y evaluativos, el fomento del aprendizaje de habilidades sociales, que sea capaz de diseñar situaciones de aprendizaje que atiendan a la equidad, la interculturalidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto a los derechos humanos, e implementen ambientes de aprendizaje. Que efectúen prácticas de investigación.

- Deben demostrar un dominio de competencias digitales, que les permita mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los Estudios Sociales y la Cívica
- Deben tener un desarrollo profesional a partir de elementos como una conducta asertiva, la capacidad de trabajar en equipo, el compromiso social y ético en el fomento de la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico, teniendo una capacidad para la reflexión y/o crítica al desempeño de la docencia y consecuente capacidad de innovación a través de la formación permanente y el perfeccionamiento de su práctica docente.

## Referencias bibliográficas

Aliria, V. (2005). La labor educativa en la sociedad del S. XXI. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 133-158. <http://dialnet.unirioja.es/serv->

[let/articulo?codigo=1455476](http://dialnet.unirioja.es/serv-let/articulo?codigo=1455476).

Armento, J. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En: Pagès, J. Estepa, J. y Travé, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, pp.19-39. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Ávila, C. (2016). *La inclusión de las TIC como desafío en la formación inicial de profesores para la educación primaria*. Tesis para optar por la licenciatura en Educación, Universidad Siglo 21, España.

Ávila, R., López, R. y Fernández, E. (eds.) (2007). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones\\_archivos/2007-bilbao-avila-atxurra-fernandez-bilbao-libro.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2007-bilbao-avila-atxurra-fernandez-bilbao-libro.pdf)

Ayala, S. (2000). *Alternativas para la formación y la profesionalidad del profesorado de Ciencias Sociales. Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, pp. 59-101. Huelva, Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Barahona, B., Cordero, F., Ramírez, G., Solís, J. y Rodríguez, M. (2020) *Lineamientos didácticos: Estudios Sociales 8vo año*. <https://tfges8vo.wixsite.com/lineamientos>

Barrantes, D. (2017). Trabajo colaborativo para la enseñanza y aprendizaje de categorías descriptivas: impacto en el desempeño de los estudiantes y percepciones sobre las ventajas y desventajas de dicha estrategia didáctica.

*Revista de Lenguas Modernas*, N° 26, pp. 221-231. <https://docplayer.es/62511067-Revista-de-lenguas-modernas-n-26-2017-issn.html>

Cárdenas, M. L. y Rivera, J. F. (2004). La teoría de la complejidad y su influencia en la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 9, pp. 131-141.

Castro, A. y Artavia, K. (2020). Competencias digitales docentes: un acercamiento inicial. *Calidad en la Educación Superior*, 11(1), 47-80. DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v11i1.2932>

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. <http://www.csuca.org/docscsuca/libros/Marco%20de%20cualificaciones%20para%20la%20educacion.pdf>

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC-SICA) (2014). *Política Educativa Centroamericana PEC 2013-2030*. <https://www.ceccsica.info/sites/default/files/docs/PEC%202013-2030%20ESPANOL.pdf>

De la Barrera, M. L. y Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*. 4(10). <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/art20.pdf>

Delors, Jacques (1994). “Los cuatro pilares de la educación”, en *La Educación encierra un tesoro*, pp. 91-103.

México: El Correo de la UNESCO.

Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Revista Electrónica Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0210277315000025?token=8CB8E2AA-3FEACE55434D311F752DF1488D6E42DC-CB972A9B4BEEDE7C27350AD47E2A67E-AE8B965C7C1DF2BE3F3572EB7>

Dirección de Educación y Desarrollo Educativo (DIDE) (2015). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. <http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>

Dirección General de Servicio Civil de Costa Rica (2020, 6 de octubre). *Manual de clases y especialidades. Clases y especialidades Puestos docentes (Título Segundo)*. [http://web.dgsc.go.cr/ts\\_clase\\_docente/dgsc\\_servicios\\_docente.html](http://web.dgsc.go.cr/ts_clase_docente/dgsc_servicios_docente.html)

Estepa, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En: Pagès, J. Estepa, J. y Travé, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, pp. 313-334. Huelva, Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Freire, Paulo (1974). *Concientización*. Buenos Aires: Búsqueda.

Guitert, M. y Giménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En: Duart, J. M. y Sangrà, A. (eds.). *Aprender en la virtualidad*, pp. 113-134. Barcelona: Gedisa.

Gutiérrez, A. (2000). La eficacia docente del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. En Pagès, J. Estepa, J. y Travé, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, pp. 479-488. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Gros, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona: Gedisa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=41525>

Hernández, A. (2017). Saber, saber hacer, saber ser docente. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Valladolid. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/2531-0968.01.54/2104>

Lázaro, C. y Mateos, S. (coords.) (2018). Neurodidáctica en el aula: transformando la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 7-8. Madrid. <https://rieoei.org/RIE/issue/download/282/vol.%2078%2C%20n%C3%BAm.%201>

Lentini, V. (2019). *Informe Estado de la Educación 2019. Investigación de base: Perfil de los docentes de secundaria de la región central y factores que influyen en sus preferencias laborales*. San José. <http://hdl.handle.net/20.500.12337/7754>

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. [https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3\\_22\\_2012.pdf](https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf)

Major, C. H. y Cross, K. (2014). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: un manual para profesores universitarios*. Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley & Sons.

Marín, J. J. (2015). *Enseñanza de los Estudios Sociales y mediación pedagógica*. San José, Costa Rica: Comisión Mixta de Estudios Sociales.

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2009). *Programas de estudios de Cívica. Tercer ciclo de la educación general básica y educación diversificada*. San José, Costa Rica. [https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/civica3ciclo\\_diversificada.pdf](https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/civica3ciclo_diversificada.pdf)

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2013). *Programa de Estudios Sociales y Cívica, Primer y Segundo Ciclos de la Educación General Básica*. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2015). *Propuesta de programa de Estudios Sociales para Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada y Técnica, Costa Rica*.

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2016). *Programas de estudios de Estudios Sociales. Tercer ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada. Educar para una nueva ciudadanía*. San José, Costa Rica. [https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/esociales3ciclo\\_diversificada.pdf](https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/esociales3ciclo_diversificada.pdf)

Ministerio de Educación Pública (MEP) (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 (MEP) (2017). *La persona: centro del pro-*

ceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. <http://www.cse.go.cr/actas/politica-educativa-la-persona-centro-del-proceso-educativo-y-sujeto-transformador-de-la>

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2020). *Acerca de ATC21S*. [https://www.mep.go.cr/atc21s/acerca\\_de\\_atc21s](https://www.mep.go.cr/atc21s/acerca_de_atc21s)

Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, N° 16, pp. 69-88. [http://www.ub.edu/obipd/docs/article\\_montero.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/article_montero.pdf)

Mora, S. (2016). *Política Educativa*. Consejo Superior de Educación. San José, Costa Rica.

Morales, L. C. (2010). Apuntes sobre epistemología e investigación en la Enseñanza de los Estudios Sociales. *Revista Educación*, 34(2), 11-42. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/487/479/>

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Medellín, Colombia: UNESCO.

Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morín, E. (2002). Ética y globalización. [https://www.ucipfg.com/Repositorio/MCSH/MCSH-01/1.BARCELONA/BLOQUE-ACADEMICO/Unidad-2/lecturas-Complementarias/news21\\_morin.pdf](https://www.ucipfg.com/Repositorio/MCSH/MCSH-01/1.BARCELONA/BLOQUE-ACADEMICO/Unidad-2/lecturas-Complementarias/news21_morin.pdf)

Morín, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (6ª ed.). Argentina: Nueva Visión.

Orjuela, D. (2010). Acercamiento a la integración curricular de las TIC. *Praxis & Saber*, 1(2), 111- 136. <http://www.redalyc.org/pdf/4772/477248386007.pdf>

Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, 5(13), pp. 30-51. [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_39/a\\_617/617.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_39/a_617/617.html)

Pagès, J. (2000). El currículo de didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial. En Pagès, J. Estepa, J. y Travé, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Pagès, J. (2006). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?. *Revista Escuela de Historia*, 1(6), 17-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63810603>.

Prieto, M. y Lorda, M. (2012). Propuesta metodológica para la enseñanza de la problemática ambiental como contenido programático en la educación geográfica. *Revista Universitaria de Geografía*, 21 (1), 11-30.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

Programa Estado de la Nación (PEN) (2017). *Sexto Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: Servicios Gráficos, A.C. <https://www.estadonacion.or.cr/educacion2017/assets/ee6-informe-completo.pdf>

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

Ramírez, M. (2005). Grouping techniques

in an EFL classroom. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(3), 1-14.

Robles, J. M. (2009). *Ciudadanía digital: Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: Editorial UOC.

Rodríguez, E. G. (s.f). Educación y educadores en el contexto de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación*. [www.rieoei.org/deloslectores/910Rodriguez.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/910Rodriguez.PDF)

Salas, J. (2000). La incorporación de los Estudios Sociales como materia de estudio escolar en Costa Rica y la necesidad de su reconceptualización de cara a los desafíos para la educación a inicios del siglo XXI. *Perspectivas*, (1-2), 51-70. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/3849>

Santisteban, A. y Pagès, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural de la educación primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

Secretaría General OCDE (2017). *Educación en Costa Rica: aspectos destacados*. OCDE. <http://www.oecd.org/education/school/La-Educacion-en-Costa-Rica-Resumen-Ejecutivo.pdf>

Solano, E. (2006). ¿Enseñamos Estudios Sociales o Historia?. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(2), 1-21.

Tomlinson, J. (1999). *Globalización y cultura*. México: Oxford University Press.

Tylor, E. B. (1871). La ciencia de la cultura. En: Kahn, J. S. (comp.) (1975): *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.

UNESCO (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Santi-

ago de Chile: OREALC/UNESCO. [https://www.oei.es/historico/docentes/publicaciones/docentes/modelos\\_innovadores\\_formacion\\_inicial\\_docente.pdf](https://www.oei.es/historico/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf)

UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Londres. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

UNESCO (2013). *37 C/4 2014-2021: Estrategia a Plazo Medio*. UNESCO. París. <http://diversidadaudiovisual.org/wp-content/uploads/2016/04/estrategia-a-medio-y-largo-plazo.pdf>

UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. París.

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 (2016). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. <https://www.buenosaires.iiop.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>

UNESCO (2018). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184>

Universidad Alberto Hurtado (s.f). *Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile. <https://www.uahurtado.cl/carreras/pedagogia-en-historia-y-ciencias-sociales/>

Universidad Antonio Nariño (2020). Licenciatura en Ciencias Sociales. Bogotá. <https://www.uan.edu.co/licenciatura-en-ciencias-sociales>

Universidad Austral de Chile (s.f). Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Valdivia, Chile. <https://www.uach.cl/admision/principal/valdivia/pedagogia-en-historia-y-ciencias-sociales>

Universidad Autónoma de Chile (s.f). Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Providencia, Chile. [https://www.uautonoma.cl/facultades\\_/educacion/pedagogia-en-historia-geografia-y-ciencias-sociales/](https://www.uautonoma.cl/facultades_/educacion/pedagogia-en-historia-geografia-y-ciencias-sociales/)

Universidad Autónoma Latinoamericana (s.f). Licenciatura en Ciencias Sociales. Medellín. [https://www.unaula.edu.co/licenciatura\\_sociales](https://www.unaula.edu.co/licenciatura_sociales)

Universidad Complutense de Madrid (s.f). Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas. Madrid. <https://www.ucm.es/masterformacionprofesorado>

Universidad de Aix-Marsella (2019). Master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (meef), second degré. Parcours type: Enseigner l'Histoire-Géographie au CLG et au LGT. Marsella. <https://formations.univ-amu.fr/ME5RSD-PRRSD5AC.html>

Universidad de Arizona del Norte (2020). Secondary Education - History and Social Studies, Bachelor of Science in Education. Arizona del Norte, Estados Unidos. <https://catalog.nau.edu/Catalog/details?plan=HISTBSEDX&catalog-Year=2021>

Universidad de Birmingham (2020).

Postgraduate Diploma Secondary Education (QTS) - History. Birmingham. <https://www.birmingham.ac.uk/postgraduate/courses/taught/edu/teacher-training-secondary-history.aspx#CourseDetailsTab>

Universidad de Birmingham (2020). Postgraduate Diploma Secondary Education (QTS) - Geography. Birmingham. <https://www.birmingham.ac.uk/postgraduate/courses/taught/edu/teacher-training-secondary-geography.aspx#CourseDetailsTab>

Universidad de Bonn (s.f). Geschichte [History] (Master of Education, Teaching Degree/ High School). Bonn, Alemania. <https://www.uni-bonn.de/studying/vor-dem-studium/courses/geschichte-m.ed.-en/geschichte-history-master-of-education/geschichte-history-master-of-education-teaching-degree-high-school>

Universidad de Buenos Aires (s.f). Departamento de Geografía. Buenos Aires, Argentina. <http://geografia.filo.uba.ar/>

Universidad de Buenos Aires (s.f). Departamento de Historia. Buenos Aires, Argentina. <http://historia.filo.uba.ar/content/informaci%C3%B3n-institucional>

Universidad de Caldas (s.f). Licenciatura en Ciencias Sociales. Manizales, Colombia. <https://juridicasysociales.ucaldas.edu.co/licenciatura-en-ciencias-sociales/>

Universidad de Cincinnati (2020). Secondary Education. Social Studies - History. Ohio, Estados Unidos. <https://webapps2.uc.edu/ecurriculum/degreeprograms/program/detail/18BAC-SEC-BSED-SEC-SHI>



Universidad de Estrasburgo (s.f). Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), 2e degré. Estrasburgo, Francia. [http://www.unistra.fr/index.php?id=27917&tx\\_unistrarof\\_pi1%5Bprof-program%5D=ME54&cHash=7885577a81a966dfabb12ca2988c1a70#data-rof-tab-presenta-tion](http://www.unistra.fr/index.php?id=27917&tx_unistrarof_pi1%5Bprof-program%5D=ME54&cHash=7885577a81a966dfabb12ca2988c1a70#data-rof-tab-presenta-tion)

Universidad de la Amazonia (2019). Licenciatura en Ciencias Sociales. Florencia, Colombia. <https://www.uniamazonia.edu.co/inicio/index.php/programas/pregrado/educacion/licenciatura-en-ciencias-sociales.html>

Universidad de la Sorbona (s.f). MEEF 2nd degré: Histoire-Géographie. París. [http://vof.paris-sorbonne.fr/fr/index/master-XB/sciences-humaines-et-sociales-SHS/meef-2nd-degre-histoire-geographie-MEEF2\\_435.html](http://vof.paris-sorbonne.fr/fr/index/master-XB/sciences-humaines-et-sociales-SHS/meef-2nd-degre-histoire-geographie-MEEF2_435.html)

Universidad de Maryville (2020). Bachelor's in Social Science education (Grades 5-9). Missouri. <https://www.maryville.edu/ed/undergraduate-programs/social-science-education-middle-level/>

Universidad de Missouri (2020). Middle School Education (Social Studies). Columbia, Estados Unidos. <https://majors.missouri.edu/middle-school-education-social-studies-bsed/>

Universidad de Navarra (s.f). Máster Universitario en Profesorado de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Pamplona. <https://www.unav.edu/web/master-en-profesorado-de-educacion-secundaria-obligatoria-y-bachillerato-f.p-y-ensenanza-de-idiomas/home>

Universidad de Oviedo (s.f). Máster

Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Oviedo, España. [https://www.uniovi.es/estudios/masteres/masteres/-/asset\\_publisher/d0m7JOOPYmoL/content/master-universitario-en-formacion-del-profesorado-de-educacion-secundaria-obligatoriabachiller?p\\_p\\_auth=frYj2Zqp&redirect=%2Festudios%2Fmasteres](https://www.uniovi.es/estudios/masteres/masteres/-/asset_publisher/d0m7JOOPYmoL/content/master-universitario-en-formacion-del-profesorado-de-educacion-secundaria-obligatoriabachiller?p_p_auth=frYj2Zqp&redirect=%2Festudios%2Fmasteres)

Universidad de París (s.f). Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation - 2nd degré parcours Histoire-Géographie. París. <https://odf.u-paris.fr/fr/offre-de-formation/master-lmd-XB/sciences-humaines-et-sociales-SHS/metiers-de-l-enseignement-de-l-education-et-de-la-formation-meef-2e-degre-sciences-humaines-et-sociales-KF41LILP//master-metiers-de-l-enseignement-de-l-education-et-de-la-formation-2nd-degre-parcours-histoire-geographie-KF-F872IX.html>

Universidad de San Sebastián (s.f). Pedagogía de Educación Media en Historia y Geografía. Santiago de Chile. <https://www.uss.cl/ciencias-educacion/carrera/pedagogia-media-en-historia-y-geografia/descripcion/>

Universidad de Sevilla (2019). Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Sevilla. <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-masteres/master-universitario-en-profesorado-de-ensenanza>

Universidad de Siracusa (2019). Social Studies Education (Grades 7-12), B.A.

Nueva York. <https://soe.syr.edu/admissions/undergraduate/programs/social-studies-education/>

Universidad de Zaragoza (2020). Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Zaragoza, España. [https://estudios.unizar.es/estudio/ver?id=659&anyo\\_academico=2020](https://estudios.unizar.es/estudio/ver?id=659&anyo_academico=2020)

Universidad del Atlántico (2020). Licenciatura en Ciencias Sociales. Barranquilla, Colombia. <https://www.uni-atlantico.edu.co/uatlantico/docencia/ciencias-de-laeducacion/programas/ciencias-sociales>

Universidad del País Vasco (s.f). Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Lejona, España. <https://www.ehu.eus/es/web/master/master-formacion-profesorado>

Universidad del Rosario (s.f). Licenciatura en Ciencias Sociales. Bogotá. <https://www.urosario.edu.co/Licenciatura-en-Ciencias-Sociales/Inicio/>

Universidad del Tolima (2020). Licenciatura en Ciencias Sociales. Ibagué, Colombia. <http://fce.ut.edu.co/programas-ft/pregrados/licenciatura-en-ciencias-sociales/perfiles-y-areas-de-formacion-lcs.html>

Universidad ICESI (2020). Licenciatura en Ciencias Sociales. Cali, Colombia. <https://www.icesi.edu.co/escuela-ciencias-educacion/licenciatura-en-ciencias-sociales#tab-31>

Universidad La Gran Colombia (2020).

Licenciatura en Ciencias Sociales. Bogotá. <https://www.ugc.edu.co/sede/bogota/index.php/facultad-de-educacion/licenciatura-en-ciencias-sociales>

Universidad Metropolitana de Cardiff (s.f). Secondary PGCE. Cardiff, Gales. <https://www.cardiffmet.ac.uk/education/courses/Pages/Secondary-PGCE.aspx>

Universidad Nacional Autónoma de México (2019). Maestría en docencia para la educación media superior (MADEMS). Ciudad de México. <http://madems.posgrado.unam.mx/alumnos/plan.pdf>

Universidad Nacional de San Martín (s.f). Licenciado/a en Enseñanza de las Ciencias Sociales con Orientación en Didáctica de la Geografía. Buenos Aires, Argentina. <https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/2/humanidades/ciencias-sociales>

Universidad Nacional de Seúl (2016). History Education. Seúl, Corea del Sur. [https://edu.snu.ac.kr/en/History\\_Education](https://edu.snu.ac.kr/en/History_Education)

Universidad Nacional de Seúl (2016). Social Studies Education. Seúl, Corea del Sur. [https://edu.snu.ac.kr/en/Social\\_Studies\\_Education](https://edu.snu.ac.kr/en/Social_Studies_Education)

Universidad Nacional del Litoral (2020). Profesorado de Geografía. Santa Fe, Argentina. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/academica/profesorado-de-geografia/>

Universidad Nacional del Litoral (2020). Profesorado de Historia. Santa Fe, Argentina. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/academica/profesorado-de-historia/>

Universidad Nacional de Mar de Plata (s.f). Profesorado y Licenciatura en His-

toria. Mar del Plata, Argentina. <https://humanidades.mdp.edu.ar/historia/profilylicenhistoria/>

Universidad Nacional de Mar de Plata (s.f). Profesorado y Licenciatura en Geografía. Mar del Plata, Argentina. <https://humanidades.mdp.edu.ar/geografia/profilylicgeografia/>

Universidad Nacional del Quilmes (s.f). Profesorado de Ciencias Sociales. Bernal, Argentina. <http://www.unq.edu.ar/carreras/29-profesorado-de-ciencias-sociales.php>

Universidad Pedagógica Nacional (s.f). Licenciatura en Ciencias Sociales. Bogotá. <http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=434&idh=436>

Universidad Santiago de Cali (s.f). Licenciatura en Ciencias Sociales. Cali, Colombia. <https://educacion.usc.edu.co/index.php/programas-de-grado/licenciatura-en-ciencias-sociales>

Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba (2020). Licenciatura en Ciencias Sociales. Quibdó, Colombia. <https://www.utch.edu.co/portal/es/informacion-general-ciencias-sociales.html>

Universitat de Barcelona (s.f). Máster de Formación del Profesorado de Secund-

aria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Barcelona. [https://www.ub.edu/web/ub/ca/estudis/oferta\\_formativa/master\\_universitari/fitxa/F/M2002/index.html](https://www.ub.edu/web/ub/ca/estudis/oferta_formativa/master_universitari/fitxa/F/M2002/index.html)

University College de Londres (2020). Education (Geography) MA. Londres. <https://www.ucl.ac.uk/prospective-students/graduate/taught-degrees/education-geography-ma>

University College de Londres (2020). Education (History) MA. Londres. <https://www.ucl.ac.uk/prospective-students/graduate/taught-degrees/education-history-ma>

Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A., Montes, J. y Chávez, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>

Vásquez, P. (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje: El currículo flexible para la educación inclusiva. Conferencia Programa PROIN de la Universidad de Costa Rica.

Yuren, T. (2000). *Formación y puesta a distancia*. Paidós Ibérica Ediciones S.A.

# Matriz de resultados de aprendizaje esperados

## Bachillerato Universitario

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<p><b>Saberes disciplinarios y profesionales</b></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"> <li>1. Demuestra dominio de los conocimientos sobre los conceptos y paradigmas propios de las ciencias sociales en su carácter interdisciplinario para su integración con el enfoque intercultural, inclusivo y de derechos humanos en la práctica educativa.</li> <li>2. Demuestra conocimiento sobre los hechos y procesos de los Estudios Sociales y la Educación Cívica presentes en el plan de estudios vigente a nivel nacional para la aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>3. Muestra dominio de las teorías educativas y enfoques didácticos propios para el desarrollo del aprendizaje de los Estudios Sociales y Cívica, para su implementación en los procesos de enseñanza.</li> <li>4. Demuestra conocimiento teórico y práctico de elementos básicos de investigación educativa relacionadas con la enseñanza de los Estudios Sociales y Cívica, para su implementación en los procesos de enseñanza.</li> <li>5. Evidencia desde una perspectiva interdisciplinaria, conocimientos teórico-conceptuales de las disciplinas estructurantes de los Estudios Sociales (Historia y Geografía) y Educación Cívica desde los contextos locales, regionales y globales para su implementación en los procesos de enseñanza.</li> <li>6. Evidencia conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria sobre las formas de pensar y comprender el conocimiento histórico y geográfico en los Estudios Sociales para una mediación pedagógica.</li> <li>7. Muestra manejo de las formas de representación del conocimiento disciplinar mediante el uso de la tecnología digital en Estudios Sociales y Educación Cívica para su utilización en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>8. Demuestra conocimiento de la didáctica específica de la Geografía, la Historia y la Cívica, que permite la transformación del saber disciplinar para la persona estudiante.</li> <li>9. Evidencia conocimiento de los fundamentos acerca de la educación para la ciudadanía global desde el desarrollo sustentable, los derechos humanos y la ciudadanía digital, para su implementación en el proceso de enseñanza de los Estudios Sociales y la Cívica.</li> <li>10. Muestra dominio de los elementos conceptuales relacionados con el enfoque de educación inclusiva e intercultural, para el abordaje desde la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica.</li> </ol>

Descriptor	Resultados de aprendizaje
<p><b>Saberes disciplinarios y profesionales</b></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"> <li>11. Relaciona los fundamentos y principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con la práctica educativa de los Estudios Sociales y la Educación Cívica.</li> <li>12. Propone ambientes de aprendizaje que fomenten la diversidad individual y colectiva desde los Estudios Sociales y la Educación Cívica para el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en el entorno educativo en que se desempeña.</li> <li>13. Demuestra compromiso social y ética profesional para el accionar de su quehacer educativo</li> <li>14. Fomenta la educación democrática de la ciudadanía para la práctica del pensamiento crítico sustentado en la argumentación, deliberación y participación.</li> <li>15. Identifica situaciones de aprendizaje que atiendan a la equidad, la interculturalidad, educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y la equidad de género, la formación ciudadana y el respeto a los derechos humanos para su implementación en los procesos de enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica.</li> <li>16. Incorpora las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP) en la planeación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los Estudios Sociales y Cívica.</li> <li>17. Evidencia conocimiento de diversos recursos y tecnologías en el empoderamiento y la participación que permitan el fortalecimiento de los procesos de mediación didáctica en los Estudios Sociales y la Educación Cívica para la práctica colectiva del conocimiento.</li> <li>18. Muestra conocimiento teórico-práctico que permite el diseño y elaboración de actividades, materiales y recursos propios para la enseñanza-aprendizaje de los Estudios Sociales y la Educación Cívica.</li> <li>19. Muestra conocimiento teórico-prácticos sustentado en la "evaluación auténtica" para su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las didácticas de la Historia, la Geografía y la Cívica.</li> <li>20. Evidencia dominio de las teorías del desarrollo humano desde la perspectiva del ciclo vital que permita proponer procesos de enseñanza para los Estudios Sociales y Educación Cívica situados en las necesidades e intereses de las personas estudiantes.</li> <li>21. Muestra dominio de los principios de la neurociencia y su relación con los procesos de enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica para el mejoramiento del ejercicio profesional en los diversos contextos socioeducativos.</li> </ol>

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<p><b>Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación</b></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"> <li>1. Diseña propuestas educativas innovadoras y contextualizadas en ambientes locales, regionales y globales para el abordaje de las diferentes temáticas de las ciencias sociales desde su carácter interdisciplinar en procura de promover procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes.</li> <li>2. Aplica el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en la práctica educativa de los Estudios Sociales y la Educación Cívica a partir del reconocimiento de la diversidad en el aprendizaje de las personas estudiantes.</li> <li>3. Utiliza metodologías, estrategias y actividades para la enseñanza y aprendizaje de habilidades sociales a partir de la Historia, la Geografía y la Cívica, contextualizadas en ambientes locales, regionales y globales.</li> <li>4. Aplica instrumentos que permiten la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las didácticas de la Historia, la Geografía y la Cívica, para coadyuvar en la toma de decisiones de mejora de los aprendizajes y la investigación educativa.</li> <li>5. Demuestra capacidad para elegir entre un conjunto de alternativas que le permiten la resolución de problemas de índole personal aplicados a la labor educativa.</li> </ol>
<p><b>Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social</b></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"> <li>1. Aplica estrategias de resolución alternativa de conflictos y del manejo de disciplina en el desarrollo de las clases de Estudios Sociales y Educación Cívica para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje.</li> <li>2. Diseña estrategias para la toma de decisiones en función de la resolución asertiva de problemas</li> <li>3. Demuestra la importancia de la formación permanente como docente de Estudios Sociales y Educación Cívica para el desarrollo de su ejercicio profesional en los diferentes niveles y contextos socioeducativos.</li> <li>4. Estructura argumentos y mensajes relacionados con los contenidos y la didáctica propia de los Estudios Sociales y la Cívica, tanto de manera escrita como verbal para diversos contextos educativos en ambientes locales, regionales y globales.</li> <li>5. Asume con compromiso el desarrollo de estilos de vida saludables para que se propicien condiciones que potencien el bienestar, el desarrollo humano y la calidad de vida de su ámbito personal, su quehacer profesional y en beneficio de la comunidad educativa en la que labora.</li> </ol>

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<p><b>Comunicación</b></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"> <li>1. Demuestra dominio de comprensión lectora, para su utilización en los procesos de la enseñanza de los Estudios Sociales y Cívica.</li> <li>2. Demuestra capacidad de obtener y contrastar información a través de distintas fuentes, tratarla de manera autónoma y crítica, para comunicarla de forma innovadora en el contexto educativo con rigor y de forma clara y organizada.</li> <li>3. Evidencia dominio de las formas en que comunica mensajes en espacios educativos tanto presenciales como virtuales, a través de diversos medios y recursos de manera sincrónica y asincrónica para el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>4. Manifiesta una conducta asertiva en las relaciones interpersonales con sus estudiantes, sus compañeros, padres/encargados y otros miembros de la comunidad para un adecuado desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.</li> </ol>
<p><b>Interacción profesional, cultural y social</b></p> <p>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</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evidencia capacidad de trabajar de forma colaborativa para la puesta en práctica de una docencia desde un enfoque colaborativo y generando relaciones empáticas con la comunidad educativa.</li> <li>2. Evidencia capacidad para promover el trabajo profesional colaborativo desde la propia disciplina y con tendencia hacia lo multidisciplinar e interdisciplinar.</li> <li>3. Evidencia liderazgo en el ejercicio de sus quehaceres educativos tanto en el plano institucional como en lo social para el favorecimiento de la innovación en proyectos específicos.</li> </ol>

## Licenciatura Universitaria

Descriptor	Resultados de aprendizaje
<p><b>Saberes disciplinares y profesionales</b></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"> <li>1. Evidencia conocimiento teórico metodológico de las principales corrientes de pensamiento social para el desarrollo de procesos de investigación de la profesión desde una perspectiva interdisciplinaria.</li> <li>2. Demuestra dominio teórico metodológico sustentado en las principales corrientes de pensamiento social para que favorezcan procesos investigativos de aula innovadores en el campo de los Estudios Sociales y la Educación Cívica.</li> <li>3. Reconoce la importancia e incidencia de los principales debates epistémicos en relación con las tendencias de la investigación relacionadas con el objeto de estudios de los Estudios Sociales y la Educación Cívica para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>4. Demuestra conocimiento sobre los paradigmas de investigación social, que permitan el diseño de estrategias metodológicas para la investigación en Estudios Sociales y Cívica.</li> <li>5. Evidencia conocimiento de los métodos, técnicas e instrumentos para su utilización en la recolección de datos para investigación en los Estudios Sociales y la Educación Cívica.</li> <li>6. Demuestra dominio de los procedimientos para el análisis de información, en el marco de la investigación en Estudios Sociales y Cívica.</li> <li>7. Evidencia dominio para la ejecución de metodologías, estrategias y acciones pedagógicas interdisciplinarias con fundamento epistemológico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los Estudios Sociales y Educación Cívica.</li> <li>8. Aplica con criterio técnico enfoques educativos que favorecen la inclusión e interculturalidad educativa para responder a las tendencias actuales en la enseñanza de Estudios Sociales y Cívica.</li> <li>9. Aplica en los procesos investigativos teorías de aprendizaje innovadoras para el fortalecimiento de su quehacer profesional en el contexto social y educativo.</li> </ol>



Descriptores	Resultados de aprendizaje
<p><b>Saberes disciplinares y profesionales</b></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>	<p>10. Evidencia conocimiento sobre distintas herramientas y recursos digitales, bases de datos, entre otros que se usan para los procesos de investigación en los Estudios Sociales y la Cívica.</p> <p>11. Muestra dominio de los principios del trabajo interdisciplinario para resolver situaciones del entorno desde el ámbito educativo de la enseñanza de los Estudios Sociales y la Cívica.</p>
<p><b>Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación</b></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>	<p>1. Demuestra capacidad para la reflexión y crítica en el desempeño de la docencia y consecuente capacidad de innovación en la práctica educativa con fundamento científico.</p> <p>2. Desarrolla prácticas de investigación en la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica y la usa como insumo para la innovación de sus prácticas educativas.</p>
<p><b>Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social</b></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>	<p>1. Promueve procesos de reflexión que le permitan la toma de decisiones en el ámbito personal para su incidencia en su quehacer docente y social.</p> <p>2. Aplica en el ámbito profesional el enfoque de derechos humanos que le permita la toma de decisiones para la promoción de valores éticos y democráticos en contextos multiculturales.</p>

Descriptor	Resultados de aprendizaje
<p><b>Comunicación</b></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"> <li>1. Evidencia conocimiento de una segunda lengua en la adquisición, producción y divulgación de nuevo conocimiento para el fortalecimiento de su formación y desempeño profesional.</li> <li>2. Expresa argumentos de manera clara y precisa haciendo uso de las tecnologías disponibles para la comunicación adecuada hacia diversos públicos.</li> </ol>
<p><b>Interacción profesional, cultural y social</b></p> <p>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</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evidencia capacidad para la participación en equipos disciplinares, multidisciplinarios e interdisciplinares, de manera proactiva y colaborativa para el intercambio de conocimiento en procesos de investigación.</li> </ol>

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

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

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

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

El capítulo comprende cuatro apartados:

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

## A. ¿A quiénes van dirigidas las orientaciones?

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

rente al desarrollo profesional del sector educativo

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

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

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

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

ciarán una vez finalizada su formación académica profesional.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 1. Diagnóstico o análisis curricular

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

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

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

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

En relación con el diseño de carreras,

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: Información citada en el MCESCA (2018).

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

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

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

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

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

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

Fuente: CONARE, CONESUP, 2021.

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

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

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

## 2.1. Justificación y fundamentación teórica de la carrera

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

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

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

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

Para este fin, se sugiere:

- 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 universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado*. Ciudad de Guatemala: Editorial Serviprensa.

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

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

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

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

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

# Anexos

## Anexo 1

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

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

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

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

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

## Anexo 2

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

### Preguntas seleccionadas para la consulta nacional e internacional

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

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



### Anexo 3

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

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

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



**MNC-CE-CR**

Con colaboración de:



Diseño, diagramación e impresión:

