



Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación

Resultados de Aprendizaje de la Carrera de Enseñanza del Inglés



MNC-CE-CR

Costa Rica | 2021







Siglas

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



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



Agradecimientos

Colaboradores

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

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

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

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

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

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

Grettel Oses Gutiérrez, CONADPIS. *Asesoría tema de discapacidad.*

Zaida Molina Bogantes. *Asesoría Técnica Curricular.*

Gilberto Alfaro Varela. *Asesoría Técnica.*

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

Alfredo Ortega Cordero, MEP. *Participación en plan piloto.*

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

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

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

Rodolfo Bonifaz, Ministerio de Educación de Chile. *Asesoría.*

Xavier Vanni, Ministerio de Educación de Chile. *Asesoría.*

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

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

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

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

Alexander Cox Alvarado, CONARE. *Participación en el Equipo Técnico.*

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

Minor Cedeño Vindas, MEP. *Participación en el Equipo Técnico.*

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

Centro de Investigación y Docencia en Educación, UNA.

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

Comisión de Decanos y Decanas de Educación, CONARE

Magda Cecilia Sandí Sandí, UCR

Pablo García Delgado, TEC

Sandra Ovares Barquero, UNA

Linda Madriz Bermúdez, UNED

Francisco González Calvo, UTN

Lorena Méndez Álvarez, CONARE

Comisión de Asesores Legales del MNC-CE-CR

Ana Beatriz Arias Moreira, coordinadora, CONARE.

Gastón Baudrit Ruiz, CONARE.

Kattia Mora Cordero, SINAES.

Elizabeth Chaves Salas, CONESUP.

Carlos Rodríguez González, CSE.

Francine Barboza Topping, COLYPRO.

Nancy María Quesada Vargas, MEP.

Cristian Chinchilla Monge, UNIRE.

Comisión de Divulgación y Comunicación MNC-CE-CR

Samantha Coto Arias, COLYPRO.

Carla Arce Sánchez, COLYPRO.

Vanessa Solano Agüero, CONARE.

Julio César Oviedo Aguilar, SINAES.

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

Katherine Díaz Rojas, MEP.

Guadalupe González Alvarado, MEP.

Vera Brenes Solano, Estado de la Educación.

Mauricio Azofeifa Murillo, CONESUP.

Dyalah Calderón DeLaO, CSE.

MaryLys Orozco Sánchez, Fundación Yamuni Tabush.

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

Katalina Perera Hernández, División Académica, CONARE.

Nuria Méndez Garita, CONESUP.

Paola Loría Herrera, CONAPDIS.

Lorena Méndez Álvarez, CONARE. Subcomisión.

Grettel 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

Apoyo económico

Colegio de Licenciados y Profesores
en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes,
COLYPRO.

Consejo Nacional de Rectores,
CONARE.

Andrea González Yamuni. Fundación
Yamuni Tabush



Créditos

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

Katalina Perera Hernández,
coordinadora, CONARE

Alberto Calvo Leiva, MEP

Nuria Méndez Garita, CONESUP

Leonardo Garnier Rímolo, CSE

Isabel Román Vega, Estado de la
Educación

Laura Ramírez Saborío, SINAES

Fernando López Contreras, COLYPRO

Rosa Monge Monge, UNIRE

Olman Luis Jiménez Corrales, DGSC

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

Equipo Técnico de la CIAP

Alberto Calvo Leiva, coordinador,
MEP

Melba Sofía Fallas Zúñiga,
coordinadora, CONARE

Rocío Ramírez González, COLYPRO

Jorge Quesada Lacayo, COLYPRO

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

Carlomagno Gonzalo Sánchez,
CONARE

Ana Elissa Monge Figueroa, CONARE

María Alexandra Ulate Espinoza, MEP

Irene Salazar Carvajal, CSE

Dyalah Calderón DeLaO, CSE

Grettel Alfaro Rojas, CONESUP

Ana Catalina Vindas Villalobos, UNIRE

José Miguel Rodríguez García, SINAES

Edith Fonseca Sandoval, DGSC

Equipo Curricular del MNC-CE-CR

Melba Sofía Fallas Zúñiga,
coordinadora, CONARE

Ana Elissa Monge Figueroa, CONARE

Grettel Alfaro Rojas, CONESUP

Ana Catalina Vindas Villalobos, UNIRE

Rocío Ramírez González, COLYPRO

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

Autores de las “Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Enseñanza del Inglés” y los “Resultados de aprendizaje esperados”

Instituto de Investigaciones en
Educación, UCR

Verónica García Castro

Carlos Alberto Murillo Miranda

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

Silvia Camacho Calvo

Pares revisores de los resultados de aprendizaje

Rommy Acuña Ramírez, UNED
Alfredo Ortega Cordero, MEP
Marianella Granados Sirias, 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

Participantes de la consulta nacional de los resultados de aprendizaje

Universitario académico

Jaime Fornaguera Trías, UCR
Henry Sevilla Morales, UNA
José David Rodríguez Chaves, UNA
Rommy Alejandra Acuña Ramírez, UNED
Xinia María Calvo Cruz, UNED
Danelly Alejandra Salas Ocampo, Universidad en Ciencias Administrativas San Marcos
Carlos Mauricio Del Cid Guevara, Universidad Latina de Costa Rica

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

Grettel María Oses Gutiérrez, CONAPDIS
Olman Luis Jiménez Corrales, DGSC
Minor Oldemar Vargas Gutiérrez, MEP
Yerlin Jara Amores, MEP
Rigoberto Corrales Zúñiga, MEP
Andrea Cruz Badilla, MEP
Jenny Rivera Espinoza, MEP
Luis Diego Soto Delgado, MEP
Marianella Granados Sirias, MEP
Ivannia Arias Zúñiga, MEP
Randall Centeno Hernández, MEP
Ronald Vargas Chavarría, MEP
Rodolfo Hernández Valerio, MEP
Humberto Sanabria Picado, MEP
Seidy Nájera Núñez, MEP
Sandra Araya Acuña, MEP

Sistematización y análisis de resultados de la consulta nacional e internacional

Dyalah Calderón DeLaO, CSE

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 actuales en la formación de profesionales en educación para la carrera de Enseñanza del Inglés
58	Resultados de aprendizaje esperados
69	Orientaciones para la implementación del MNC-CE-CR en el diseño y la actualización de planes de estudio de las carreras vinculadas
86	Anexos

Presentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Katalina Perera Hernández

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

Eduardo Sibaja Arias

Director de la OPES, CONARE

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Este consiste en un conjunto de resul-

tados 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 Supe-

rior 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 iden-

tificados 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 uni-

versitario, 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.

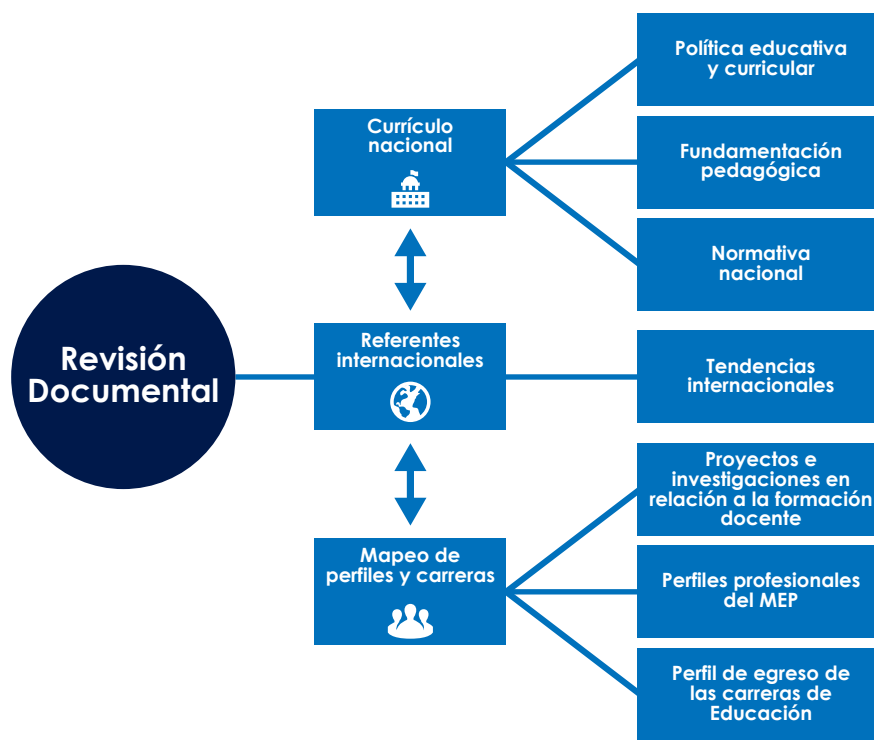
El proceso de construcción y revisión de los resultados de aprendizaje esperados estuvo apoyado por el Equipo Técnico y el Comisión Curricular del mismo, conformada por especialistas en el área de currículo representantes de los entes e instituciones participantes en el proyecto.

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

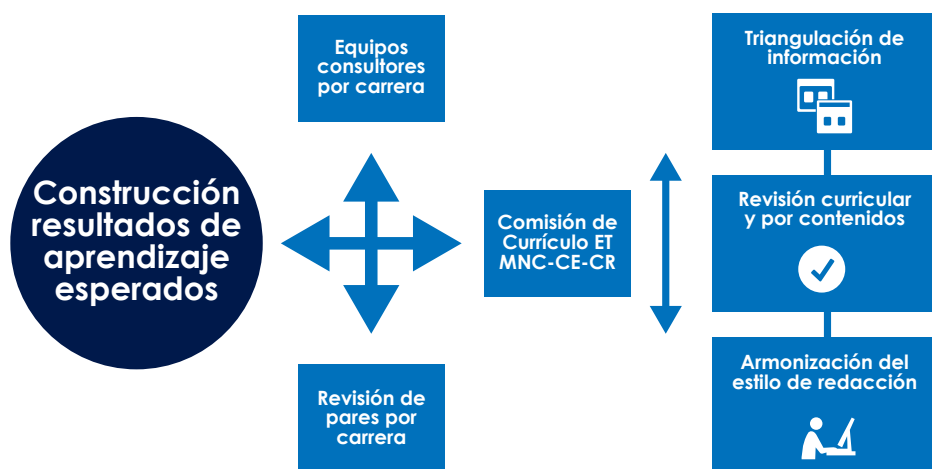
Una vez elaborada la primera propuesta de los resultados de aprendizaje espe-

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.

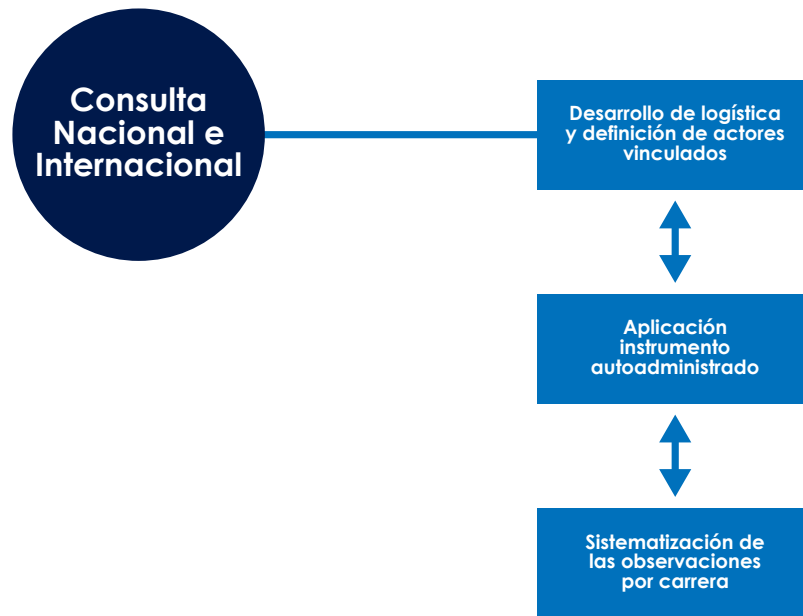
Fase 3b: Consulta nacional e internacional

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 del Inglés

Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Enseñanza del Inglés

El presente escrito se basa en una revisión documental que toma en cuenta la normativa nacional, referencias internacionales y mapeo de carreras y perfiles en la enseñanza del inglés en Costa Rica. Asimismo, no pierde de vista que “en un mundo globalizado, donde todo parece hacerse en función de las leyes del mercado, no podemos olvidar que la educación debe buscar principalmente el pleno desarrollo de las personas y el fortalecimiento y mantenimiento de la paz” (Ministerio de Educación Pública, 2016, p. 12).

Tendencias internacionales

La Declaración de Incheon fue desarrollada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la organización de las Naciones Unidas dedicada a promover la igualdad de género (ONU Mujeres) y la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR). La declaración tiene como objetivo universal proteger el planeta, poner fin a la pobreza y garantizar paz y

prosperidad para el año 2030 a través de una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva aprendizaje a lo largo de la vida (PNUD, 2020).

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Declaración de Incheon es “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (PNUD, 2020, p. 7) partiendo de principios como los siguientes: la educación es un derecho fundamental y un derecho habilitador, la educación es un bien público, y la igualdad de género está estrechamente relacionada con el derecho a la educación de todas las personas.

Es necesario tomar en cuenta un contexto amplio de desarrollo para lograr el ODS 4 donde la educación sea dinámica y esté preparada para adaptarse a nuevas tecnologías, migración, inestabilidad política, problemas ambientales, desastres naturales, aumento del desempleo, desigualdad creciente y amenazas a la paz y seguridad, entre otras. El año 2030 es el objetivo para lograr cumplir las metas a nivel mundial de la Declaración de Incheon, incluyendo el ODS 4. En la siguiente lista se encuentran las metas que se enmarcan en el ODS 4:

- Velar por la finalización de la primaria y la secundaria, la cual debe ser gratuita y obligatoria.

- Velar por el acceso universal y de calidad a la educación de la primera infancia y preescolar.
- Velar por el acceso en condiciones de igualdad para la formación técnica, profesional y superior de calidad.
- Aumentar el número de jóvenes con competencias para acceder al empleo y al emprendimiento.
- Eliminar disparidades de género. Garantizar el acceso en condiciones de igualdad a personas con discapacidad, pueblos indígenas y niñez en condición vulnerable.
- Garantizar que todos los jóvenes y adultos tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.
- Brindar conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible, la cultura de paz, igualdad de género, ciudadanía mundial y valoración de la diversidad cultural (PNUD, 2020).
- Formular estrategias que tengan en cuenta la perspectiva de género para atraer a los mejores candidatos, y más motivados, a la enseñanza, y velar por que se les envíe a donde más se necesitan.
- Examinar, analizar y mejorar la calidad de la formación de los docentes (previa al empleo y en el servicio) y ofrecer a todos ellos una capacitación de calidad antes del primer empleo y una formación profesional y respaldo permanentes.
- Elaborar un marco de calificaciones para los docentes, los formadores de docentes, los supervisores de docentes y los inspectores.
- Formular y aplicar políticas de gestión del personal docente inclusivas, equitativas y que tengan en cuenta la perspectiva de género, las cuales deberán abarcar la contratación, la formación, la asignación, la remuneración, el desarrollo profesional y las condiciones laborales; y mejorar tanto el estatus de los docentes y educadores como la calidad de la enseñanza.

Para que esas metas previas se logren, se establecen medios de aplicación para modificar políticas nacionales y regionales tales como:

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

Estas metas van acompañadas de estrategias indicativas relevantes para este Marco Nacional de Cualificaciones.

- Permitir a los docentes adquirir aptitudes tecnológicas adecuadas para utilizar las TIC y las redes sociales, así como competencias básicas en materia de medios de comunicación y de análisis crítico de las fuentes; y capacitarlos sobre cómo responder a las necesidades educativas especiales de ciertos alumnos.
- 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 la labor de estos últimos.

- Fortalecer la dirección de las escuelas a fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- Crear o reforzar mecanismos para un diálogo social institucionalizado con docentes y sus organizaciones representativas, velando por que participen de lleno en la formulación, aplicación, seguimiento y evaluación de la política educativa (PNUD, 2020, p. 55).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) es un estándar internacional que define las competencias lingüísticas en seis niveles: A1 y A2 (usuarios básicos), B1 y B2 (usuarios intermedios) y C1 y C2 (usuarios avanzados) y rescata que el idioma se entienda como un vehículo para la comunicación y no solo como una materia a estudiar (Council of Europe, 2020). Hay que mencionar que el nivel C2 no tiene la intención de homologar a los usuarios(as) no nativos con hablantes nativos de un idioma, debido a que es una tarea imposible.

El MCERL promueve el desarrollo lingüístico para la comunicación en el día a día, consciente de que los usuarios(as) del idioma son agentes sociales; por lo tanto, cuenta con descriptores lingüísticos en las habilidades de escucha, lectura, escritura, oral y comprensión audiovisual. Los descriptores se basan en lo que los usuarios pueden hacer cuando utilizan el idioma extranjero para promover

reflexión y motivación (Council of Europe, 2020). Asimismo, el MCERL promueve el desarrollo de estrategias y actividades comunicativas receptivas y productivas para un desarrollo lingüístico comunicativo.

Las estrategias y actividades receptivas reciben y procesan estímulos que activan esquemas para comprender dichos estímulos y su intención comunicativa. Las estrategias receptivas toman en cuenta deducir significado del contexto, identificar señales, realizar inferencias, entre otras. La comprensión oral y la comprensión de lectura forman parte de las actividades receptivas.

Las estrategias productivas incluyen planificación, monitoreo, reparación, entre otras. Las actividades productivas toman en cuenta la producción oral y escrita.

El MCERL es el referente mundial en la enseñanza y aprendizaje de inglés y se ha utilizado para informar reformas curriculares y pedagógicas (Council of Europe, 2020). Uno de sus objetivos es promover y facilitar la cooperación entre instituciones educativas, profesoras(es) de idioma extranjero, diseñadoras(es) de cursos, entes examinadores, entre otros, para coordinar esfuerzos en materia de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros.

Acertadamente el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica utiliza los parámetros del MCERL para determinar los niveles lingüísticos que se quieren alcanzar en inglés en los distintos ciclos lectivos de la educación pública. Dichos niveles lingüísticos están publicados en los programas de estudio de inglés del

MEP.

Por otro lado, el Centro Nacional de Excelencia para la Pedagogía de Idiomas es una institución que trabaja con investigadoras(es) y docentes universitarias, docentes de Inglés, personas expertas en educación y pedagogía de idiomas y con una red de escuelas y colegios para promover y mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras en el Reino Unido. Es financiado por el Departamento de Educación del gobierno británico, el cual quiere poner en práctica las recomendaciones de la *Revisión pedagógica de la enseñanza de lenguas extranjeras modernas (2016)*, la cual señala la urgencia que tiene el Reino Unido de mejorar el dominio de idiomas extranjeros en su población.

Este centro publica artículos sobre la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera, gamificación para la enseñanza del inglés, boletines de investigación sobre temas actuales en la enseñanza del inglés, materiales de acceso abierto sobre evaluación de inglés como lengua extranjera, entre otros.

Debido a la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras, el Consejo de Centros de Enseñanza (Teaching Schools Council) del Departamento de Educación del gobierno británico en el año 2016 realizó una revisión pedagógica de la enseñanza de lenguas extranjeras y propuso una serie de lineamientos para mejorar la experticia pedagógica y didáctica de quienes enseñan idiomas.

Algunas de los lineamientos de dicha revisión que se toman en cuenta en la preparación de docentes de lengua

extranjera y para la aplicación en el aula son los siguientes:

- Que los docentes de lengua extranjera tengan un repertorio fuerte de técnicas didácticas para la enseñanza de vocabulario. Se recomienda hacer énfasis en la enseñanza, práctica, refuerzo y uso de vocabulario en la lengua meta (Bauckham, 2016, p. 9). Además, menciona la importancia de diferentes técnicas didácticas para la enseñanza de gramática.
- Que el contenido que se enseñe a través de la lengua extranjera estimule el conocimiento de la cultura, historia y literatura de sus hablantes (Bauckham, 2016, p. 3), y que los aprendices tengan la oportunidad de interactuar con hablantes nativos de la lengua extranjera en persona y en video.
- Que en la formación inicial se promueva el conocimiento y experticia pedagógica necesarios para enseñar una lengua extranjera (Bauckham, 2016). La experticia pedagógica incluye saber organizar los elementos del lenguaje que se van a enseñar en secuencias claras y cómo introducir, practicar, consolidar, reforzar y evaluar dichos elementos (Bauckham, 2016, p. 5).
- Que el enfoque profesional de los docentes sea la metodología de la enseñanza; es decir, deben poseer un conocimiento pedagógico y didáctico alto de la disciplina que van a enseñar. Asimismo, deben dominar con amplitud cómo se evalúan las distintas habilidades en

la lengua extranjera.

- Que se provea una instrucción explícita e implícita de fonética donde los estudiantes aprendan la relación entre los fonemas y grafemas de la lengua extranjera. Este conocimiento es clave para garantizar una pronunciación inteligible en el idioma extranjero.
- Que se comprenda el papel y la naturaleza de la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo, la práctica significativa y la automatización aplicada a la pedagogía de lenguas (Bauckham, 2016, p. 19).

Esta revisión pedagógica hace hincapié en que la enseñanza de idiomas extranjeros de alta calidad va de la mano de un elevado conocimiento pedagógico del lenguaje, el cual es clave para el éxito de los alumnos(as) (Bauckham, 2016, p. 7), y que el enfoque profesional de los docentes es la metodología de la enseñanza. Es decir, se requiere que sean pedagógica y didácticamente proficientes en la lengua que imparten.

La Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente en el año 2019 publicó un reporte, en desarrollo, sobre la enseñanza y los enseñantes de inglés en Latinoamérica (Fiszbein & Stanton, 2019). Algunas de las propuestas del reporte son:

- Requisitos de ingreso para los centros de formación docente que ofrecen la carrera de enseñanza del inglés.
- Acompañamiento práctico obligatorio de la mano con el teórico desde las etapas iniciales

de la formación docente y que una tercera parte de la cantidad de horas totales del plan de estudios se destine a las prácticas docentes.

La mayoría de las carreras de Enseñanza del Inglés en Costa Rica no cuentan con requisitos de ingreso, lo cual ha sido un acierto, debido a que muchas personas que no llegan con un manejo alto del idioma pueden ingresar a la carrera y mejorar su dominio lingüístico.

En las carreras de Enseñanza del Inglés en Costa Rica existe un componente práctico obligatorio; sin embargo, no en todas las universidades se recurre a prácticas docentes desde los primeros años de formación. Sin embargo, en la Universidad de Costa Rica los futuros profesores(as) de inglés tienen acercamiento al aula de secundaria desde el primer año de la carrera. En el documento *Desafíos de la Educación en Costa Rica* (CONARE, 2019) se menciona el éxito que han tenido programas de mentoría docente en otras latitudes y la necesidad de implementar un programa de mentoría universitaria para docentes en servicio del MEP. Es necesario preparar a las personas docentes a cargo de realizar las mentorías en programas y cursos de actualización y capacitación.

Por otro lado, en el año 2017 la OCDE reporta que la educación es uno de los campos de especialización más importantes del país. Además, indica que las personas costarricenses están alcanzando niveles más altos en educación superior que en el pasado, y concluye que personas con educación terciaria van a tener mayor retribución salarial.

En su reporte del año 2018, la OCDE brinda tres conclusiones muy concisas sobre el país. Primero, las mujeres alcanzan mayores niveles de educación que los hombres y, a pesar de esto, tienen menor empleabilidad que los hombres. Segundo, la culminación de la secundaria en personas entre las edades de 25 y 34 años mejoró sustancialmente. Tercero, las personas costarricenses con grados de maestría y doctorado reciben un salario promedio 3 veces mayor en comparación con las personas que no ostentan dichos grados académicos. La OCDE (2019) señala que solamente un tercio de la población adulta joven del país ha logrado un título (en su mayoría bachillerato universitario) en educación terciaria. En el año 2020, la OCDE hace énfasis en el aumento de demanda de educación terciaria en Costa Rica; sin embargo, esos porcentajes se mantienen bajos comparados con los 37 países que son parte de la OCDE. Por ejemplo, solo el 31% de las personas de 25-34 años en Costa Rica alcanza un título en educación superior en comparación con el 45% entre los países miembros de la OCDE.

Tendencias nacionales

La enseñanza del inglés se oficializa en Costa Rica en el año 1901. La mayoría de docentes en esa época eran nativos del idioma y utilizaban métodos tradicionales de enseñanza (Marín Arroyo, 2012), como el método de traducción gramatical, que se basa en el aprendizaje de gramática y traducción de textos. En el año 1931, debido a la escasez de profesoras(es) de Inglés en el país, se crea el convenio “International Friendship League” para promover la

llegada de docentes extranjeros que enseñaran inglés (Marín Arroyo, 2012).

En 1958 la Universidad de Costa Rica (UCR) crea un programa de profesorado para la formación de profesoras(es) de Inglés y además se crea la oficina de la Asesoría de Inglés del Ministerio de Educación Pública (MEP) (Marín Arroyo, 2012).

Desde la creación del programa de profesorado de la UCR se empiezan a dar cambios en la enseñanza del inglés, así como capacitaciones a los docentes. Estos cambios se concretan en el año 1972 con nuevos programas de Inglés impulsados por el MEP. El país continuó desarrollando nuevas iniciativas para mejorar la enseñanza del inglés, y en 1987 se promueve el enfoque comunicativo con el uso del idioma para la comunicación oral (Marín Arroyo, 2012). En 1989 se crean los Liceos Experimentales Bilingües, lo cual refleja el interés del país por promover la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

En el año 1995 inicia el Programa de Estudios de Lenguas Extranjeras para el Desarrollo (PROLED), que vino a incentivar la enseñanza del inglés en escuelas públicas (Marín Arroyo, 2012). La inclusión de la enseñanza de inglés en la primaria pública es un esfuerzo por promover el aprendizaje del idioma desde edades tempranas para luego consolidarlo en la secundaria.

Entre los años 2006 y 2010 surge una meta importante de mejorar la enseñanza del inglés en Costa Rica: el Plan Nacional de Inglés, con metas que se resaltan en el *Tercer Informe del Estado de la Educación* (2010). A corto y mediano plazo

la meta era capacitar a 75 000 costarricenses para que alcanzaran los niveles de B1, B2 y C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Mientras que la meta a largo plazo, para el año 2017, consistía en implementar un programa de Inglés en secundaria que llevará al 25% de egresados a alcanzar un nivel de C1, un 50% un nivel de B2 y un 25% un nivel de B1.

La enseñanza del inglés en Costa Rica ha pasado por muchas transformaciones para su mejoramiento. Por ejemplo, en el 2011 el acuerdo 05-11 del Consejo Superior de Educación aprueba el programa de Literatura en Lengua Inglesa para los colegios bilingües del país. El decreto señala que se aprueba el programa siempre rigiéndose por el respeto al artículo 30 del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes. En dicho programa se hace referencia a la importancia de la literatura para enseñar ciudadanía y principios éticos; además, señala la relevancia de la exposición cultural que obtienen las personas estudiantes y los beneficios que podría generar incentivar la lectura a lo largo de sus vidas. El enfoque metodológico propuesto es el comunicativo, donde el rol principal es de la persona estudiante siendo activa, creativa, reflexiva manteniendo su autonomía. En cuanto a la persona docente, debe tener un rol de facilitadora, mediadora y guía. Un aspecto importante mencionado en el programa es la relevancia de implementar las cuatro macrodestrezas lingüísticas (escucha, lectura, escritura y comunicación oral) con la literatura.

Recientemente, una de las principales transformaciones ha sido un nuevo

plan de estudios que se publicó en el 2016 e incluye las necesidades de la población del siglo XXI y las destrezas necesarias para lograr una comunicación efectiva en el idioma inglés. Este nuevo programa surge como respuesta a una necesaria actualización de contenidos y está diseñado dentro del Marco de Educación para una Nueva Ciudadanía, el cual se enfoca en tres pilares: desarrollo sostenible, ciudadanía digital y ciudadanía global. Además, adopta una metodología de aprendizaje basado en tareas (*task-based learning*) donde se resalta la persona estudiante con un rol activo, de desarrollo de sus competencias comunicativas, conocimiento de las culturas angloparlantes, y su potencial como ciudadana local y global. El rol de la persona docente es de facilitadora, y el plan de estudios nos indica de una manera detallada el perfil esperado: debe de tener conocimiento de lengua B2/C1 según el MCERL, políticas educacionales en Costa Rica, currículo, evaluación, problemas locales y globales, metodologías para la enseñanza del inglés, investigación-acción, implicaciones del accionar humano con el medio ambiente, y conocimiento de las tecnologías de información (Ministerio de Educación Pública, 2016).

Hoy en día sabemos que en Costa Rica una persona que habla inglés es probable que se vea beneficiada por un aumento salarial del 20.6%, 0.8% menos horas de trabajo semanal, 2.5% más posibilidades de disfrutar de vacaciones pagadas y 2.7% más posibilidades de obtener licencia por enfermedad pagada que sus contrapartes no bilingües (Abarca &

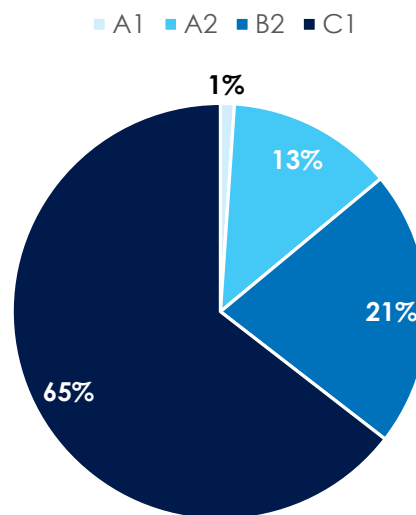
Ramírez, 2017). En Costa Rica hablar el idioma inglés podría garantizar mejores condiciones laborales debido a que el motor del dinamismo económico se basa en el turismo y la subcontratación de servicios (Abarca & Ramírez, 2017); por lo tanto, la enseñanza y aprendizaje del inglés son una de las prioridades de los gobiernos actuales. Esto ha llevado a iniciativas nacionales como Costa Rica Multilingüe (2008), Alianza para el Bilingüismo (2018) y Ruta para el Bilingüismo (2020), las cuales promueven un país bilingüe para el año 2040.

Actualmente, el MEP solicita un nivel de usuario C1 para todas y todos los docentes de inglés que quieran optar por una plaza en propiedad y establece un requisito de idioma mínimo de B2 para los docentes en condición de interinazgo.

En el año 2008 el MEP testeó el nivel de inglés de 3193 docentes en servicio y la mayoría, 31%, estaba en el nivel de usuario básico A2, según el MCERL. Solo el 14% se colocaron en la banda C1. Debido a estos resultados, el MEP capacitó en las cuatro habilidades lingüísticas (escucha, lectura, escritura y comunicación oral) con aproximadamente 140 horas a los docentes ubicados en A1 y A2. En el año 2009 comenzó la capacitación de los docentes que se ubicaron en las bandas intermedias (B1 y B2), y durante los años 2010 y 2011 continuó ofreciendo entrenamiento lingüístico (Mora, 2012). Una segunda evaluación de docentes de Inglés en servicio (n=3.133) en el 2015 mostró un avance sustantivo en las habilidades lingüísticas de los docentes: esta vez la mayoría se ubicó en la banda intermedia B2 (M=31.80) y algunos

alcanzaron el nivel avanzado C1 (M=27.50). Pese al avance, el país aún contaba con docentes de Inglés en las bandas de usuario básico A2 (M=18.80) y A1 (M=1.90) (Díaz, 2016) (figura 1).

Figura 1.
Resultados de la prueba de dominio de inglés de docentes en servicio



Estos resultados demuestran que los docentes de Inglés del país tenían un bajo nivel de dominio del idioma que enseñaban; sin embargo, los resultados también señalan que, a través de la formación continua, los docentes en servicio mejoraron sus habilidades lingüísticas (Díaz, 2016). Lastimosamente, no se encontraron estudios por parte del MEP sobre el conocimiento en didáctica del inglés de estos docentes.

El nivel lingüístico no es el único componente por tomar en cuenta en quienes enseñan inglés. Las dimensiones pedagógica y didáctica también son indispensables en una enseñanza efectiva de inglés como idioma extranjero. Dichas dimensiones son constructos continuos, multidimensionales, que se desarrollan

a lo largo de la carrera docente y que pueden variar según las necesidades del contexto donde se enseña. Definir los componentes de cada dimensión es una tarea compleja: requiere investigación que abarque las características sociales y culturales del lugar donde se enseña el idioma extranjero. Sin embargo, Dadvand y Behzadpoor (2020) proponen un marco conceptual para caracterizar algunos de los componentes de ambas dimensiones. La dimensión pedagógica toma en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos:

- Conocimiento del tema disciplinar: gramática, morfología, expresiones idiomáticas, pronunciación, patrones de entonación, comprensión de lectura, estrategias de lectura, escritura en inglés, estrategias de escritura, comunicación oral en inglés, escucha en inglés, estrategias de escucha, entre muchas otras.
- Conocimiento de cultura y diferencias culturales: cultura local, cultura anglosajona, diferencias entre la cultura anglosajona y la cultura en el primer idioma, entre otras.
- Conocimiento de los estudiantes: habilidades lingüísticas, intereses y motivación, relaciones afectivas y apropiadas entre estudiantes y docentes, entre otras.
- Conocimiento del contexto educativo: contenido y objetivos del currículo, políticas educativas, recursos didácticos disponibles, entre otras.
- Conocimiento sobre democracia, equidad y diversidad: contexto sociopolítico y cultural del lugar

donde se enseña, discriminación y marginalización, dinámicas de poder asociadas con el uso del lenguaje, entre otras.

- Conocimiento del ser profesional: profesionalidad, conocimiento base para el desarrollo profesional.

La dimensión didáctica toma en cuenta lo siguiente:

- Conocimiento de la enseñanza de una segunda lengua: métodos, enfoques, técnicas, planeamiento, conocimiento tecnológico para la enseñanza, entre otras.
- Conocimiento de la evaluación de una segunda lengua: conocimiento teórico sobre pruebas y procedimientos evaluativos, conocimiento básico sobre realización de pruebas, métodos para evaluar progreso y logros, y conocimiento sobre “exam/test washback”, que se refiere al grado en el que una prueba influye en las cosas que hacen tanto personas docentes como estudiantes, que del contrario no harían en la clase (Messick, 1996).
- Conocimiento de manejo de clase: manejo del tiempo, manejo de la disciplina, entre otras (Dadvand & Behzadpoor, 2020).

Respecto a las políticas educativas nacionales y la enseñanza del inglés, el 11 de marzo del año 2008 se crea el programa Costa Rica Multilingüe a través del decreto ejecutivo N° 34425-MEP-COMEX, que declara al idioma inglés de interés nacional. El decreto considera que es interés del Estado “dotar a la ciudadanía de las competencias lingüísticas que

le permitan un mayor desarrollo personal y profesional" (Decreto 34425-MEP-CO-MEX, p.1), lo cual se complementa con políticas de comercio exterior y promoción de inversiones en el país. Por lo tanto, el programa nace no solo para mejorar el nivel lingüístico en el país, sino también para atraer inversión extranjera privada. Asimismo, el decreto llama al Ministerio de Educación Pública, al Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) e institutos de idiomas a plantear programas y proyectos orientados a capacitar al país en el conocimiento de lenguas extranjeras.

El MEP se convirtió en el ente ejecutor del programa, lo que lo llevó a desarrollar propuestas para mejorar la enseñanza y aprendizaje de inglés en el país en tres áreas: diagnóstico de docentes de Inglés y capacitación, cambios en los programas de estudio e inversión en infraestructura física y tecnológica (Calderón & Mora, 2016). Para poder brindar capacitaciones a los docentes de Inglés se creó el convenio MEP-CONARE en el año 2016 bajo el "Proyecto de Mejoramiento Lingüístico para Docentes de Inglés", el cual involucró a las cinco universidades públicas del país. En el año 2016 también se implementaron nuevos programas de estudio de Inglés en primaria y secundaria con el objetivo de brindar contenidos actualizados que promueven las cuatro habilidades lingüísticas (escucha, lectura, habla y escritura).

La nueva política educativa "La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad" (Ministerio de Educación Pública, 2017) establece el respeto a la multiculturalidad y pluriculturalidad, lo que a su

vez promueve el respeto al proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras y sus culturas. Una de las lenguas extranjeras que más se estudia en el sistema educativo costarricense es inglés; sin embargo, también se estudia francés, portugués, italiano, alemán y otras más.

El eje del desarrollo sostenible de la política educativa se basa en cuatro dimensiones que plantea la UNESCO, y una de ellas es la "mediación pedagógica y ambientes adecuados para el aprendizaje activo" (Ministerio de Educación Pública, 2016, p. 16). Esta dimensión señala procesos educativos interactivos, centrados en cada estudiante, promotores de la exploración y la acción transformadora" (Ministerio de Educación Pública, 2016, p. 16). Para que los docentes de Inglés logren crear el tipo de procesos educativos mencionados anteriormente es indispensable que tengan conocimiento de didácticas específicas para la enseñanza del inglés y que sepan ejecutarlas en el aula.

Además, en el año 2018 se crea la Alianza para el Bilingüismo (ABi), en el marco de la declaratoria de la enseñanza del inglés como prioridad nacional. Esta es una alianza entre el gobierno de Costa Rica, el MEP, el INA y empresas privadas para capacitar a miles de personas en el idioma inglés del año 2018 al 2022 (Casa Presidencial, 2019). Uno de los principales objetivos es tener una población capacitada en el idioma inglés que pueda entrar al mercado laboral con más herramientas para desempeñarse en ese idioma.

Una de las metas de la ABi es que el INA capacite a 35 mil personas en el idioma

inglés en el periodo 2018-2022. Esta, sin duda alguna, es una meta ambiciosa, y ha generado cambios en los programas de Inglés del INA, los cuales se actualizaron en el año 2019 para promover “la movilidad social, la productividad y la competitividad nacional” (Casa Presidencial, 2019, p. 1). Como parte de la ABi, el INA firmó el convenio Marco de Cooperación con el Consejo de Promoción de la Competitividad, con el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) en el año 2019 para fortalecer la enseñanza y aprendizaje del inglés con empresas privadas.

En el año 2020 el Gobierno de Costa Rica lanzó la Ruta para el Bilingüismo: siete ejes estratégicos para tener una población bilingüe en Costa Rica. Se definen así:

- Primer eje: Universalizar un segundo idioma en preescolar, primaria y secundaria, lo cual implica un proceso de ampliación de cobertura en todas las modalidades y niveles del sistema educativo.
- Segundo eje: Fortalecer el perfil de contratación docente para preescolar, primaria y secundaria. Esto se logrará a través de la modificación de requisitos para otorgar las categorías profesionales para la enseñanza del inglés y la modificación del *Manual de puestos docentes y de especialidades del Servicio Civil*, entre otras acciones.
- Tercer eje: Actualizar la malla curricular, por medio de un proceso de revisión y modificación en las ofertas educativas de inglés que se requieran, aumentando también

las lecciones de inglés en los niveles y modalidades que lo ameriten.

- Cuarto eje: Hacer uso de tecnologías digitales para el aprendizaje de una segunda lengua, mediante softwares, procesos de capacitación, equipamiento tecnológico y el aumento de la banda de conectividad.
- Quinto eje: Fortalecer la gestión administrativa y curricular en los diferentes niveles: central, regional e institucional, enfatizando en la ejecución de los planes anuales de trabajo.
- Sexto eje: Ubicar la evaluación del dominio lingüístico del estudiantado, por medio de herramientas de evaluación en primaria y certificación del dominio lingüístico en secundaria.

Séptimo eje: Formular un plan de seguimiento, monitoreo y evaluación para valorar el cumplimiento de las metas propuestas y ejercer la toma de decisiones (Ministerio de Educación Pública, 2020).

Así, la Política Educativa de Promoción de Idiomas (MEP, 2021) reflexiona en su estado de la cuestión sobre el nivel lingüístico del estudiantado.

En el año 2019, la Escuela de Lenguas Modernas de la UCR evaluó el dominio lingüístico del inglés de estudiantes en su último año secundaria. Los resultados muestran que un 1% del estudiantado se encontraba en el nivel A1 del MCERL, 69% en el nivel A2, 25% en el nivel B1, 4% en nivel B2 y 1% en el nivel C1; es decir, una gran mayoría se ubica en el nivel A2 del MCERFL (MEP, 2021). Al comparar estos

resultados con los del año 2009 se nota una mejoría, dado que en el nivel A1 hay una reducción de aproximadamente 6%. En cuanto a los niveles A2 y B1, hubo mejoría en la cantidad de estudiantes que entraron a engrosar esta banda.

Otro de los componentes fundamentales de la nueva transformación curricular del MEP es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): “un marco que promueve la flexibilización del currículo al asumir la variabilidad individual como norma y no como excepción” (Ministerio de Educación Pública, 2016, p. 31). Este diseño, por lo tanto, promueve ambientes de aprendizaje variados que tomen en cuenta las diferencias individuales. Para garantizar un proceso de enseñanza aprendizaje que promueva dichas diferencias, se requiere un conocimiento alto de las didácticas específicas del inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, es indispensable que los docentes de Inglés sepan aplicar efectivamente distintas técnicas didácticas para garantizar/lograr escenarios inclusivos.

Una de las transformaciones curriculares para implementar la política educativa de “educar para una nueva ciudadanía” es la dimensión sobre formas de relacionarse con otras personas. Las habilidades que se promueven en dicha dimensión son “el dominio de la lengua materna y otros idiomas para comprender y producir mensajes en una variedad de situaciones y por diversos medios, de acuerdo con determinado propósito” (Ministerio de Educación Pública, 2016, p. 36). Es decir, la nueva política curricular promueve el dominio de idiomas que no sean el materno a un nivel alto para poder comunicarse

en distintas situaciones donde el estudiantado sea capaz de:

- Interpretar diferentes tipos de mensajes visual y oral de significados.
- Descifrar valores, conocimientos, actitudes e intenciones en las diversas formas de comunicación considerando su contexto.
- Crear a través del código oral y escrito diversas obras de expresión con valores estético y literario respetando los cánones gramaticales (Ministerio de Educación Pública, 2016, p. 54).

Para que los estudiantes logren desarrollar las habilidades mencionadas anteriormente en un idioma extranjero es crucial que el docente de Inglés pueda enseñar el idioma efectivamente, y para esto la experticia en didácticas específicas del idioma extranjero es fundamental. Los docentes de Inglés como lengua extranjera tienen que ser mediadores y facilitadores que coloquen a sus educandos en el centro del proceso educativo y les desarrollen las habilidades lingüísticas.

Uno de los principales retos de la transformación curricular de educar para una nueva ciudadanía es la mediación pedagógica propicia para construir conocimientos (Ministerio de Educación Pública, 2016, p. 25) y uno de los pilares de la transformación curricular es la ciudadanía planetaria con identidad nacional. Se entiende la ciudadanía planetaria como “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”

(Ministerio de Educación Pública, 2016, p. 19). Un dominio alto del idioma inglés como lengua extranjera contribuye a desarrollar interacciones inmediatas con una gran cantidad de personas alrededor del mundo; por ende, promover el conocimiento avanzado del idioma inglés en las aulas costarricenses fomenta una ciudadanía planetaria con identidad nacional y va de la mano con la dimensión cognitiva para desarrollar una educación encaminada a ese fin.

Para mitigar la brecha entre la teoría y la práctica en la enseñanza del inglés, algunos países están implementando no solo las prácticas docentes en la formación inicial, sino también investigación en el aula (Freeman, 2020). Es necesario que docentes de Inglés sean capaces de investigar fenómenos lingüísticos, pedagógicos y didácticos que ocurren en el aula.

En el documento *Desafíos de la Educación en Costa Rica y aportes de las universidades públicas*, publicado por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE, 2019), se enfatiza que incrementar la cobertura neta de la educación diversificada como mínimo al 80% es uno de los principales desafíos en la secundaria pública. La cobertura del 80% garantizaría que las personas matriculadas en distintos sistemas educativos de educación diversificada reciban clases de Inglés.

Otro señalamiento que se hace es que la educación superior está desarticulada y esto, sin duda alguna, no es beneficioso para el país. Dicha desarticulación se puede percibir en la falta de programas de educación continua interinstitucionales orientados a mejorar la enseñanza

y aprendizaje de inglés en Costa Rica. En relación con las políticas docentes, el documento menciona que un aspecto a mejorar sustancialmente es la formación inicial del personal docente.

Otro desafío que requiere atención inmediata es la selección docente para trabajar en el MEP. La misma carece de un proceso adecuado para seleccionar a sus profesionales. A modo de ilustración, el MEP no cuenta con un perfil de ingreso docente, lo que dificulta la selección adecuada de su personal; desconoce si el cuerpo docente tiene los conocimientos y habilidades para aplicar el diseño curricular y ni siquiera dispone de programas de inducción o de un sistema de formación continua sólido (CONARE, 2019). Además, carece de un sistema de evaluación formativa docente, por lo que resulta difícil analizar las necesidades de la población docente en servicio (CONARE, 2019). En el *Séptimo Informe del Estado de la Educación* (Programa Estado de la Nación, 2019) se menciona la carencia de procesos de evaluación formativa para docentes en servicio, lo que tiene una incidencia directa en la imposibilidad de identificar sus debilidades y focos de atención para mejorar el desempeño.

En el 2018, el Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MCESCA) es aprobado por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). Los propósitos del MCESCA son: lograr impulsar la innovación curricular al enfocarse en resultados de aprendizaje e impulsar una armonía académica regional al tener un referente y brindar mayor transferencia a titulaciones en la región.

En el MCESCA se detallan los resultados de aprendizaje esperados a nivel técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado.

Otras tendencias nacionales e internacionales

Hay esfuerzos a través de la investigación para mejorar el conocimiento que se tiene sobre la enseñanza y aprendizaje de inglés en Costa Rica. Por ejemplo, actualmente la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica cuenta con el proyecto multidisciplinario del Espacio de Estudios Avanzados de la Universidad de Costa Rica (UCREA), "Listening to Nature: Birdsong as a Tool for Second Language Learning in Adulthood". Este proyecto investiga cómo el canto de las aves costarricenses puede utilizarse en el aprendizaje de vocabulario en inglés de la mano con la promoción de la bioacústica y zonas ecológicas de nuestro país. Asimismo, la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica está en proceso de inscripción del proyecto "An exploration of foreign language anxiety in university students studying online triggered by the COVID-19 pandemic", el cual pretende investigar si docentes en formación de Enseñanza del Inglés y Enseñanza del Francés sufrieron de ansiedad hacia el idioma extranjero durante su aprendizaje en línea debido a la pandemia del COVID-19, y cómo puede la universidad apoyarles para que su formación no se vea perjudicada. Además, actualmente la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica desarrolla una investigación para evaluar la validez y confiabilidad

de la prueba de dominio lingüístico UCR-MEP.

El Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica cuenta con dos proyectos relacionados a la enseñanza y aprendizaje del inglés. A modo de ilustración, está desarrollando un estudio longitudinal sobre la influencia de la relación grafema-fonema y vocal tensa-laxa en la correcta pronunciación de los sonidos vocálicos en inglés. Este estudio investiga la pronunciación de los docentes en formación del Recinto de Paraíso de la UCR. Además, el proyecto "Didácticas de lenguaje para la enseñanza y aprendizaje de vocabulario léxico-dinámico en inglés" investiga la efectividad de la didáctica unimodal y bimodal en el aprendizaje de vocabulario léxico-dinámico en inglés como lengua extranjera.

El Centro de Investigaciones sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica cuenta con dos proyectos de investigación relacionados a la enseñanza y aprendizaje de inglés. Se está desarrollando un proyecto de investigación para analizar la influencia didáctico-pedagógica de la implementación de las postareas en la secuencia didáctica de comprensión lectora. Asimismo, tienen un proyecto sobre las buenas prácticas en el uso de las tecnologías de la comunicación en la enseñanza y aprendizaje de inglés en la región de Occidente.

La Universidad de Costa Rica desde su Escuela de Formación Docente, el INIE, la Escuela de Lenguas Modernas y la Sede de Occidente ha desarrollado múltiples proyectos de investigación

en el área de enseñanza y aprendizaje del inglés con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje en Costa Rica. Dichas investigaciones han dado pie a artículos académicos en revistas nacionales e internacionales y a proyectos de apoyo al Ministerio de Educación Pública, como Cyberlab: una herramienta digital para el aprendizaje interactivo de inglés en primaria y secundaria.

En Costa Rica existen programas de extensión docente que contribuyen a actualizar y capacitar a los docentes en servicio. Por ejemplo, la Escuela de Formación Docente de la UCR, a través del proyecto de Extensión Docente ED-1978 Formación Continua en Secundaria, brinda charlas de actualización a docentes en servicio. En el año 2020 brindó charlas con investigadores internacionales dirigidas a docentes de Inglés; dos de las más prominentes fueron “Grammar Teaching in the L2 Classroom”, facilitada por la Dra. Jelena O’Reilly de la Universidad de York, Reino Unido y “L2 Metaphoric Competence and Language Learning”, impartida por su colega de la Universidad de York, el Dr. David O’Reilly. Asimismo, la Dra. Paulina Bronfman Collovati impartió la charla “El uso de las obras de William Shakespeare para enseñar derechos humanos en el aula de secundaria” y el Dr. Mario Villena-González, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, la charla sobre neurociencias y educación “Huellas de una mente errante: un terreno fértil para el florecimiento de la creatividad”. Estas charlas tenían como objetivo fomentar la formación continua de docentes en servicio en temas específicos sobre la enseñanza del inglés y la neurociencia.

En el año 2019 la Escuela de Ciencias del Lenguaje del TEC organizó la conferencia “Desafíos y oportunidades del siglo XXI para la enseñanza del inglés” con la doctora Zarina Subhan, de Oxford University Press, como invitada. Uno de los objetivos de la conferencia era actualizar a docentes de Inglés en servicio en temas actuales en la enseñanza de ese idioma. Asimismo, en noviembre del 2019 la Escuela de Ciencias del Lenguaje organizó el III Congreso de Profesores de Inglés de la Región Huetar Norte, el cual fue declarado de interés por el Ministerio de Educación Pública. El II congreso había tenido como lema “Mejorando mis prácticas de enseñanza” y se llevó a cabo en el año 2016 con la participación del MEP, la Agencia para el Desarrollo de la Zona Económica Especial, el INA, la Universidad Estatal a Distancia (UNED), la Universidad de San José (USJ) y la Universidad Técnica Nacional (UTN). Por su parte, el I congreso se llevó a cabo en el 2005. Si bien es cierto el TEC no brinda carreras en enseñanza de inglés, la Escuela de Ciencias del Lenguaje tiene proyectos muy relevantes en este ámbito, como los congresos mencionados anteriormente.

La Fundación de la Universidad Estatal a Distancia para el Desarrollo y Promoción de la Educación a Distancia (FUN-DEPREDI) ofrece cursos de Desarrollo Profesional para Docentes como, por ejemplo, “Herramientas Tecnológicas para la Enseñanza en Línea”, “Herramientas Básicas de la Virtualidad para Docentes”, “El Quehacer Docente para Nuevas Generaciones de Aprendientes”, y “Aprendizaje de Competencias Virtuales Mediante Actividades Lúdicas”. El programa de Capacitación y

Desarrollo Profesional de la UNED ofrece distintos temas tales como “Introducción a la Neuropedagogía”, “Neuropedagogía de la lectoescritura”, “Abordaje del trastorno del espectro autista desde la mediación pedagógica en el aula”, “El *coaching* educativo como herramienta para potenciar la experiencia pedagógica”, entre otros. Sin embargo, son temas generales que no se enfocan en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

La Universidad Nacional (UNA) además de ofrecer el bachillerato en la Enseñanza del Inglés también brinda cursos de inglés al público en general, desde nivel principiante hasta avanzado. Asimismo, en el año 2018 organizó la conferencia “Desarrollando competencias en Inglés en las regiones Huetar Norte y Caribe”, dirigida a docentes de dicha materia.

Requerimiento de formación

La formación de profesores de idiomas es un tema altamente investigado, a tal punto que hoy se sabe que uno de los componentes principales en dicha formación es la dimensión pedagógica y didáctica (Freeman, 2020). Sin embargo, aún es necesario redefinir el concepto de que, para enseñar bien inglés como idioma extranjero, hace falta un conocimiento lingüístico que iguale al de un hablante nativo (Freeman, 2020). Si bien es cierto el conocimiento lingüístico del idioma inglés es fundamental para enseñarlo, la experticia pedagógica y didáctica, el uso que se le da al idioma en el aula y la confianza en sí mismos de parte de los docentes son elementos clave para un buen proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula (Freeman,

2020). Que una persona tenga un nivel avanzado del inglés no garantiza que tenga las habilidades pedagógicas y didácticas para enseñarlo, debido a que es difícil determinar cómo esto se traduce en mejores prácticas didácticas. Por lo tanto, los docentes de inglés como lengua extranjera deben poseer un nivel/dominio pedagógico y didáctico alto.

Para mejorar los resultados de aprendizaje en sistemas educativos se requiere primero mejorar la calidad de quienes enseñan (OCDE, 2017). Además, un indicador de calidad docente se logra al investigar el conocimiento docente donde, aun dejando de lado los títulos académicos, experiencia y horas de estudio, se busque evaluar el conocimiento de docencia competente basado en conocimiento **pedagógico** (Guerreiro, 2017).

En términos del desarrollo de una estructura y contenido de conocimiento docente, Shulman (1986) propone las siguientes categorías:

- Conocimiento general pedagógico (principios y estrategias de manejo de clase y organización son transversales).
- Conocimiento de contenido (conocimiento de la disciplina y sus estructuras).
- Conocimiento de contenido pedagógico (conocimiento de contenido y pedagogía).
- Conocimiento de currículo (conocimiento de la disciplina y conocimiento específico de materiales, programas y mallas

curriculares).

- Conocimiento de los aprendices y sus características.
- Conocimiento del contexto educacional (conocimiento de las clases, políticas de financiamiento gubernamentales, la cultura de la comunidad educativa).
- Conocimiento de los propósitos educativos (objetivos educativos, propósitos, valores y sus bases filosóficas e históricas) (Shulman, 1986).

Voss, Kunter y Baumert (2011) proponen un modelo de conocimiento pedagógico general que incluye aspectos no solamente pedagógicos si no también psicológicos, y lo dividen en cinco subdimensiones:

- Conocimiento de manejo de clase (maximizar la cantidad de tiempo a través de conocimiento didáctico).
- Conocimiento de métodos de enseñanza y cuándo aplicar cada uno.
- Conocimiento de evaluación de aprendizajes.
- Conocimiento del proceso de aprendizaje.
- Conocimiento de características y diferencias individuales de los aprendices (Voss et al., 2011).

Otro modelo de conocimiento pedagógico general propuesto por König et al (2011) se divide en cuatro dimensiones:

- Estructura (estructura de objetivos de aprendizaje, de la programación de clase y del proceso

de clase y evaluación).

- Motivación y manejo de clase (estrategias de motivación, uso efectivo del tiempo).
- Adaptabilidad (estrategias de diferenciación y amplio uso de métodos de enseñanza).
- Evaluación (tipos y funciones de evaluación, evaluación y efecto de expectativa docente).

Finalmente, Freeman (2020) de manera más específica elabora cinco elementos necesarios para el conocimiento base de docentes de una lengua:

- El contenido (¿Qué es lo que se enseña?).
- La fuerza docente (¿Quién es el que enseña?).
- Los aprendices (¿Quiénes son los que aprenden y por qué?).
- Pedagogía (¿Cómo se enseña?).
- Educación docente (¿Cómo se están preparando los docentes y cómo están siendo apoyados y apoyadas?).

Respecto a las tendencias internacionales, la formación de docentes de Inglés ocurre en todos los continentes del mundo debido a la importancia que ese idioma tiene como vehículo para la comunicación y fuente de empleo.

En los países de habla inglesa los hablantes nativos que quieren desempeñarse como docentes de inglés a hablantes de otros idiomas se forman a través de programas certificados internacionales para ese propósito. Por ejemplo, el programa CELTA (*Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages*) de Cam-

bridge Assessment tiene una duración de un año y se divide en cinco temas principales: “Aprendices, docentes, y el contexto de enseñanza y aprendizaje”, “Análisis del lenguaje”, “Habilidades de lenguaje: escritura, escucha, habla y lectura”, “Planeamiento y recursos para diferentes ambientes de aprendizaje” y “Desarrollo de habilidades de enseñanza y profesionalismo”. Las personas, además de llevar la parte teórica, tienen que realizar práctica docente a lo largo del año.

Existen distintas certificaciones internacionales similares al programa CELTA, tales como la que brinda World Tesol Academy, Trinity College London, Universidad de California en Irvine, Universidad de Oxford, entre muchos otros. Estas certificaciones requieren que las personas sean nativas del idioma o que tengan un nivel avanzado de inglés, es decir, no ofrecen cursos de idioma debido a que se enfocan en elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, en países de habla inglesa, para trabajar como docentes de Inglés en secundaria es necesario tener un bachillerato en la disciplina y además cursar un programa de maestría de Formación Docente que incluye teoría y práctica supervisada.

En países donde no se habla inglés como primer idioma, como es el caso de Costa Rica, las personas que quieran formarse como docentes de inglés, a través de programas internacionales certificados, tienen que demostrar un dominio del idioma C1 para poder matricularse. Sin embargo, para ejercer como docentes de Inglés en secundaria en algunos lugares es necesario realizar un grado

en la disciplina y un posgrado en la enseñanza. Por ejemplo, en países como Finlandia y Noruega los futuros docentes de secundaria tienen que completar un bachillerato en la disciplina de especialización y luego una maestría en enseñanza de la disciplina. En Finlandia los docentes de Inglés de secundaria, además de la maestría en enseñanza, tienen que completar un programa de estudios pedagógicos para docentes. El objetivo del programa es combinar el conocimiento como docentes con técnicas didácticas y dos prácticas docentes para poner en acción el conocimiento teórico pedagógico basándose en investigación docente. En Noruega los futuros docentes de Inglés de secundaria tienen la opción de cursar maestrías en didáctica del inglés después de completar un bachillerato en el área disciplinar. En otros países, como Suecia, no es necesario un posgrado en enseñanza para dar clases a nivel de secundaria, pero sí un bachillerato en la disciplina más un año de entrenamiento pedagógico que incluye teoría y práctica docente.

Uno de los países con un sistema de formación docente más riguroso es Luxemburgo. Los docentes necesitan tener una maestría en la disciplina y luego realizar una prueba de ingreso para optar por un puesto en el programa pedagógico que brinda el gobierno junto con las universidades. El programa consiste en dar clases, llevar cursos de pedagogía, didáctica, leyes relacionadas con el sistema educativo y sobre el país y aprobar dichos cursos. La cantidad de cupos disponibles en cada disciplina varía según las necesidades del país; por lo tanto, usualmente solo

las personas con las calificaciones más altas logran ingresar. Además, para ser docente de Inglés no solo se necesita la maestría en la disciplina, pasar la prueba de ingreso, cursar y aprobar el programa pedagógico, sino también haber estudiado al menos dos años en un país de habla inglesa.

Para el caso de Costa Rica, en la propuesta base del Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación se menciona el problema de la calidad de la educación costarricense por sus resultados en las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment). Sin embargo, otras publicaciones han resaltado que, antes de cualquier comparación internacional en educación (Faubert, 2012), es relevante tomar en cuenta las diferencias culturales y docentes de cada contexto (Dobbelsteen et al., 2002; Finn & Achilles, 1999; Krueger, 1999), y las sociedades individualistas y colectivas y sus diferencias. Hallinger (2016) propone que, en cada política educativa, se deben tomar medidas adicionales antes de analizarla e implementarla. Por lo tanto, es importante resaltar la información incluida en el documento *Desafíos en la educación costarricense superior* (2019), donde se indica que se debe diseñar un programa nacional de apropiación de resultados de las pruebas PISA y las pruebas nacionales de Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades (FARO), que contrarreste algunos de los elementos previamente mencionados sobre comparaciones internacionales en educación.

Uno de los desafíos de la educación en

Costa Rica es la calidad de la formación docente inicial en la educación superior (CONARE, 2019). Costa Rica gradúa aproximadamente 10 000 docentes al año de los cuales 7000 vienen de universidades privadas. En el año 2012 las universidades privadas graduaron más docentes de inglés a nivel de bachillerato ($n=362$) y maestría ($n=21$) que las universidades públicas ($n=184$ y $n=17$ respectivamente) (Rodríguez Alvarado & Chaves Zambrano, 2015).

La nueva política educativa menciona como un eje central la transformación personal docente, particularmente el papel educador y la formación permanente. Se parte de que la persona que enseña es clave en los procesos de aprendizaje; por ende, su formación inicial y formación permanente son indispensables para el desarrollo continuo de la profesión magisterial (Ministerio de Educación Pública, 2017). Esto también es un insumo para la creación de un marco de referencia para la enseñanza del inglés con lineamientos comunes y un perfil para las personas que quieran ejercer como docentes de Inglés.

Costa Rica no establece requisitos previos de dominio lingüístico para las carreras de Enseñanza del Inglés; por esto las universidades invierten tiempo y recursos en enseñar el idioma a los docentes en formación. Solamente la UNED emplea una prueba de dominio lingüístico confeccionada en la misma institución, donde se aceptan estudiantes con nivel de B1 según el MCERL para su carrera de bachillerato en Enseñanza del Inglés para I y II Ciclo.

Las habilidades transversales son un eje principal por desarrollar en los docentes

en formación. Las habilidades transversales colaboran al futuro no solamente laboral si no para la vida en general, debido a que son esenciales para el desarrollo individual, liderar vidas saludables, productivas y felices, transferibles entre ámbitos de vida y no son específicas a una disciplina (BID, 2019). En términos de habilidades transversales, se presentan varios desafíos globales: la cuarta revolución industrial, cambio climático, flujos migratorios, envejecimiento, y mentalidad de la persona estudiante, lo que nos lleva a crear el perfil de individuo del siglo XXI (BID, 2019). Las habilidades del siglo XXI, que permiten a las personas estudiantes prosperar en constante cambio, incluyen habilidades cognitivas (lectoescritura, matemática, técnicas específicas, digitales y avanzadas como pensamiento crítico), habilidades de la función ejecutiva (memoria de trabajo, autocontrol, metacognición y autorregulación) y habilidades socioemocionales (motivación, autoestima, perseverancia, compromiso, empatía y tolerancia) (BID, 2019).

Respecto al perfil docente, el Marco Nacional de Cualificaciones (Equipo Técnico MNC-CE, 2020) propone referenciar en una figura o tabla el perfil docente requerido para la enseñanza con los siguientes elementos:

- Conocer los programas oficiales del MEP aprobados por el Consejo Superior de Educación y estar en capacidad de aplicarlos en distintos contextos sociales y culturales.
- Dominar el conocimiento disciplinar, los enfoques y las didácticas de enseñanza específicas de sus saberes.
- Generar en sus alumnos capacidades de pensamiento complejo: indagar, reflexionar, razonar y argumentar sobre algún tema de estudio o de interés nacional, plantear y resolver problemas, conectar, comunicar y representar ideas.
- Reflexionar críticamente sobre su práctica educativa y realizar investigaciones y acciones que les permitan seguir creciendo como educadores y profesionales.
- Ser lectores, así como ser capaces de promover la comprensión lectora y las habilidades comunicativas de los estudiantes.
- Manejar un segundo idioma.
- Poseer un conocimiento de los principales avances y hallazgos más recientes de las neurociencias.
- Utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para estimular la curiosidad de los estudiantes, la indagación y el trabajo colaborativo con sus compañeros.
- Convertirse en docentes líderes, flexibles, innovadores, propositivos, capaces de estimular, promover y guiar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y adaptarse a sus necesidades.
- Mediar en el conocimiento para que sus estudiantes comprendan las ideas de una manera profunda, operen con ellas de modo efectivo y resuelvan problemas en contextos reales.
- Poseer competencias socioemocionales suficientes para poder

proyectarlas en el aula y promover en sus alumnos la flexibilidad mental y grandes reservas de equilibrio emocional para que estos puedan desprenderse de manera repetida de lo que conocen: sentirse cómodos con lo desconocido y el cambio permanente que caracterizará a la Cuarta Revolución Industrial.

Por otro lado, el *Manual Descriptivo de Especialidades Docentes - Inglés* de la Dirección General del Servicio Civil establece que esta especialidad abarca desde el nivel de preescolar hasta educación secundaria, dirigida a la enseñanza del inglés potenciando las habilidades y competencias para la comprensión y producción oral y escrita utilizando como referencia el MCERL. Además, se incluyen todos aquellos puestos que tienen como función coordinar, supervisar, controlar y ejecutar programas de asesoramiento a personal docente, administrativo-docente y técnico-docente (DGSC, 2020).

Esta especialidad tiene como característica más relevante el desarrollo de la competencia comunicativa a partir del MCERL. Se proponen los siguientes alcances: para preescolar y primer ciclo, la banda A1; para segundo ciclo la banda A2. En tercer ciclo, para séptimo año la banda A1, para octavo año la banda A2, para noveno año y diversificada la banda B1. En el caso de Liceos Experimentales Bilingües, Liceos Bilingües y secciones bilingües Español-Inglés, la banda B2 (DGSC, 2020).

Para poder desempeñarse como docente en la especialidad de Inglés, adicionalmente a poseer atestados académicos, el oferente debe presentar

una certificación de dominio del inglés en la banda C1. Se aceptan las siguientes certificaciones internacionales como pruebas comprobatorias de idioma: Test of English as a Foreign Language (TOEFL), Test of English for International Communication (TOEIC), International English Language Testing System (IELTS), C2 Proficiency (antes conocido como Cambridge English Proficiency) y el C1 Advanced (antes conocido como Cambridge English Advanced) (DGSC, 2020). En el caso de no haber oferentes con una banda C1, se autoriza el nombramiento de oferentes con una banda B2; excluyendo Liceos Experimentales Bilingües, Liceos Bilingües y secciones bilingües Español-Inglés (DGSC, 2020).

Para efectos de la creación del Marco Nacional de Cualificaciones, nos enfocaremos en los puestos “profesor de enseñanza media bilingüe” y “profesor de enseñanza técnico-profesional bilingüe” (III ciclo y educación diversificada, o enseñanza especial) (DGSC, 2020).

Para el puesto del profesor de enseñanza media bilingüe, la naturaleza del puesto consiste en planear, preparar y ejecutar lecciones y actividades curriculares en torno a los programas de estudio de Liceos Experimentales Bilingües, Liceos Bilingües y secciones bilingües del país. Con respecto al dominio de inglés como lengua extranjera, se solicita un nivel de banda C1 en el MCERL y se aceptan las siguientes certificaciones internacionales como pruebas comprobatorias de idioma: TOEFL, TOEIC, IELTS, C2 Proficiency y el C1 Advanced (DGSC, 2020).

Y luego, para el profesor de enseñanza técnico-profesional bilingüe (III ciclo y

educación diversificada, o enseñanza especial) el manual descriptivo indica como naturaleza del puesto planear, preparar y ejecutar lecciones y actividades curriculares correspondientes al área técnica profesional de un idioma extranjero. En cuanto al perfil docente de dominio de la lengua extranjera inglés, se solicita un B2 en el MCERL y son reconocidas las siguientes certificaciones internacionales: TOEFL, TOEIC, IELTS, C2 Proficiency y el C1 Advanced (DGSC, 2020).

Finalmente, se realizó un mapeo de carreras y perfiles de Enseñanza del Inglés que se ofrecen en Costa Rica, y de este análisis se tiene que la formación de estos docentes está marcada por dos dimensiones principales: pedagógica y disciplinaria. Algunas universidades solamente ofrecen cursos dentro de estas dos dimensiones, mientras que la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT) poseen una dimensión adicional que brinda a sus estudiantes conocimientos relevantes humanísticos y éticos necesarios para docentes en formación.

En la tabla 7 podemos visualizar la cantidad de cursos por dimensión por universidad. En todas ellas la dimensión disciplinaria tiene una carga más fuerte que la dimensión pedagógica; sin embargo, un estudio de la cantidad de horas de exposición al idioma inglés en la carrera por universidad es necesario para comparar ese número con la cantidad de horas necesitadas acorde al MCERL. En algunas carreras se observa que el primer curso de la dimensión

pedagógica se encuentra luego de haber cursado dos o más periodos con solamente la dimensión disciplinaria; eso sí, queda sin especificar en qué idioma se imparte el curso (¿inglés o español?).

En términos generales, para obtener el grado de bachiller en Enseñanza del Inglés se deben aprobar más de 40 cursos solamente en tres universidades: UCR, UNA y ULACIT. En la Universidad La Salle se necesita aprobar 37 cursos, y en la Universidad Latina, Universidad Hispanoamericana, Universidad Americana (UAM) y Universidad Internacional de las Américas (UIA) solamente 32 cursos. En el caso de la UAM, se ofrecen 3 módulos adicionales sobre desarrollo de habilidades profesionales; sin embargo, no se albergan en ningún cuatrimestre.

Tabla 2. Grados académicos, cantidad de cursos de dimensión disciplinaria y pedagógica por universidad

Universidad	Nombre de la carrera	Grados académicos que otorga	Cantidad de cursos de dimensión disciplinaria	Cantidad de cursos de dimensión pedagógica
Universidades privadas				
Universidad Latina de Costa Rica	Bachillerato y licenciatura en Enseñanza del Inglés Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Enseñanza del Inglés	Bachillerato Licenciatura Maestría	Bachillerato: 22 cursos	Bachillerato: 12 cursos Licenciatura: 10 cursos
Universidad Americana	Bachillerato en Enseñanza del Inglés Licenciatura en Enseñanza del Inglés	Bachillerato Licenciatura	Bachillerato: 22 cursos	Bachillerato: 12 cursos
Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología	Bachillerato en Enseñanza del Inglés Licenciatura en Enseñanza del Inglés Maestría en Enseñanza del Inglés con mención en Evaluación y Dirección de Programas de Inglés	Bachillerato Licenciatura Maestría	Bachillerato: 19 cursos	Bachillerato: 15 cursos

Universidad	Nombre de la carrera	Grados académicos que otorga	Cantidad de cursos de dimensión disciplinaria	Cantidad de cursos de dimensión pedagógica
Universidad Hispanoamericana	Bachillerato en Enseñanza del Inglés Licenciatura en Enseñanza del Inglés	Bachillerato Licenciatura	Bachillerato: 18 cursos	Bachillerato: 13 cursos
Universidad Internacional de las Américas	Bachillerato en Inglés con énfasis en la Enseñanza	Bachillerato	Bachillerato: 20 cursos	Bachillerato: 10 cursos
Universidad de La Salle	Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para III Ciclo y Educación Diversificada Licenciatura en la Enseñanza del Inglés	Bachillerato Licenciatura	Bachillerato: 21 cursos	Bachillerato: 14 cursos
Universidades estatales				
Universidad de Costa Rica	Bachillerato en Enseñanza del Inglés Licenciatura en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	Bachillerato Licenciatura Maestría	Bachillerato: 20 cursos	Bachillerato: 15 cursos
Universidad Nacional	Bachillerato en Enseñanza del Inglés	Bachillerato	Bachillerato: 25 cursos	Bachillerato: 11 cursos

Con base en la información presentada en la tabla 1, se señalan fortalezas y debilidades encontradas. Una de las fortalezas es la similitud en cantidad de cursos por aprobar para alcanzar los grados de bachillerato y licenciatura en las universidades privadas, que, dicho sea de paso, imparten menos cursos que las universidades públicas. Dicho cálculo realizado con la cantidad de créditos por curso podría brindar resultados irreales, dado que el creditaje no es un indicador claro de la cantidad de horas de exposición al inglés. Cabe destacar como fortaleza en algunas carreras el enfoque humanístico y cultural, que son esenciales de presentarse a través de diferentes áreas del saber para formar profesionales.

En cuanto a las debilidades de los programas, hay una disparidad en los cursos de la dimensión pedagógica, ya que muchos de los programas carecen de componentes pedagógicos, didácticos y curriculares. En términos de evaluación de aprendizajes, es necesario desarrollar una línea para la enseñanza del inglés que se enfoque en la evaluación sumativa y formativa en las cuatro macrohabilidades del idioma inglés. Además, es necesario implementar un mínimo de conocimientos en investigación como eje relevante de adquisición de conocimiento en el área y que tiene un efecto directo inclusive en el desarrollo profesional continuo docente. Por lo tanto, se encuentran debilidades en la cantidad de exposición al idioma en los cursos de la dimensión disciplinaria, el abordaje superficial y general de la dimensión pedagógica en universidades como la Universidad Latina, la Universidad Americana y la Universidad Internacional de las Artes, la ausencia de enfoques humanísticos y culturales, la

ausencia de cursos de investigación a nivel de bachillerato y la ausencia de cursos de la dimensión pedagógica específicos para la enseñanza del inglés.

Referencias

- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (2009, 27 de enero). "Creación del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano: Ley N° 8697". La Gaceta N°18, alcance 4 A. San José, Costa Rica. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=64758&nValor3=75288&strTipM=TC
- Baddeley, A. (2015). Working memory and second language acquisition and processing: Theories, research and commentaries. In *Working memory in second language learning*. Multilingual Matters.
- Barquero, K. (2019). Alianza para el Bilingüismo tiene a 5.300 personas estudiando inglés. *La República*. <https://www.larepublica.net/noticia/alianza-para-el-bilinguismo-tiene-a-5300-personas-estudiando-ingles>
- Bauckham, I. (2016). *Modern Foreign Languages Pedagogy Review*. Londres: Teaching Schools Council. <https://tscouncil.org.uk/wp-content/uploads/2016/12/MFL-Pedagogy-Review-Report-2.pdf>
- Calderón, R. & Mora, Y. (2016). Formación permanente del docente de Inglés: Una experiencia exitosa en Costa Rica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 10(4). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2990>
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE)-Programa Estado de la Nación (PEN) (2019). *Desafíos de la Educación en Costa Rica y aportes de las universidades públicas*. San José, Costa Rica. https://www.conare.ac.cr/images/docs/transparencia/datos_abiertos/AF_Desafios_educacion_CR_aportes_universidades_publicas.pdf
- Córdoba, P., Coto, R. & Ramírez, M. (2005). La enseñanza del inglés en Costa Rica y la destreza auditiva en el aula desde una perspectiva histórica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2). <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750205.pdf>
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr
- 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. <http://www.csuca.org/docscsuca/libros/Marco%20de%20cualificaciones%20para%20la%20educacion.pdf>
- Dadvand, B. & Behzadpoor, F. (2020). Pedagogical knowledge in English language teaching: A lifelong-learning, complex-system perspective. *London Review of Education*, 18(1): 107-125. <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.08>
- Dirección General de Servicio Civil de Costa Rica (2020). *Manual de clases y especialidades. Clases y especialidades*.

Puestos docentes. San José.

http://www.dgsc.go.cr/ts_clase_docente/dgsc_servicios_docente.html

Díaz, K. (2016). Docentes de inglés mejoran nivel de dominio del idioma. <https://www.mep.go.cr/noticias/docentes-ingles-mejoran-nivel-dominio-idioma>

Dobbelsteen, S., Levin, J. & Oosterbeek, H. (2002). The causal effect of class size on scholastic achievement: Distinguishing the pure class size effect from the effect of changes in class composition. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 64(1), 17-38. <https://doi.org/10.1111/1468-0084.00003>

Equipo Técnico MNC-CE (2020). *Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación. Resultados de aprendizaje esperados para las carreras de Educación en Costa Rica*. <https://www.ucr.ac.cr/medios/documentos/2020/marco-nacional-de-cualificaciones-diagramado-1.pdf>

Faubert, B. (2012). A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure. *OECD Education Working Papers* No. 68. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k9flcwwv9tk-en.pdf?expires=1625472143&id=id&accname=guest&checksum=9CE67F2CD641E-767B90AA41AE67389BD>

Finn, D & Achilles, C. (1999). Tennessee's Class Size Study: Findings, Implications, Misconceptions. *American Educational Research Association*, 21(2), 97-109.

Fiszbein, A. & Stanton, S. (2019). Work in Progress: English Teaching and Teachers in Latin America. *The Dialogue*. Washington D.C.: Inter-American Dialogue. <https://www.thedialogue.org/>

<wp-content/uploads/2019/11/white-paper-2019-completo-final.pdf>

Freeman, D. (2020). Arguing for a knowledge-base in language teacher education, then (1998) and now (2018). *Language Teaching Research*, 24(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/1362168818777534>

García-Castro, V. (2015). Individual differences and intake of novel words in L2 written input. *York Papers in Linguistics*, 3, 18-30. <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/83006/YPL-PARLAY2015-02-Garcia-Castro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gobierno de la República de Costa Rica (2008, 28 de marzo). Decreto 34425 de 2008 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se expide Costa Rica Multilingüe. La Gaceta 61.

Gobierno de la República de Costa Rica (2019, 24 de octubre). INA presenta nuevos programas de inglés. <https://www.presidencia.go.cr/comunicados/2019/10/ina-presenta-nuevos-programas-de-ingles/>

Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>

Krueger, A. (1999). Experimental Estimates of Education Production Functions. *The Quarterly Journal of Economics*, 114(2), 497-532. <http://piketty.pse.ens.fr/files/Krueger1999.pdf>

Madrigal, M, A., M. (2019). Edgar Mora: "Yo no puedo decirle a la sociedad costarricense que confíe en la evaluación de docentes del MEP".

El Financiero. <https://www.elfinancierocr.com/economia-y-politica/edgar-mora-yo-no-puedo-decirle-a-la-sociedad/URNHJ4CWQRCF5OU3KR36N4W2YY/story/>

Marín Arroyo, E. (2012). Cronología de la enseñanza del inglés en Costa Rica durante el Siglo XX. *Revista Comunicación*, 21(1), 4-15. <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/809/723>

Mateo-Berganza, M., Rucci, C., Amaral, N. et al. (2019). *El futuro ya está aquí: Habilidades transversales de América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://publications.iadb.org/es/el-futuro-ya-est%C3%A1-aqui-habilidades-transversales-de-america-latina-y-el-caribe-en-el-siglo-xxi>

Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), 241-256. <https://doi.org/10.1177/026553229601300302>

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (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 de Costa Rica (2017). *La persona: Centro del proceso 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 de Costa Rica (2020). MEP presenta ruta

“Hacia la Costa Rica Bilingüe”. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-presenta-ruta-%E2%80%9Chacia-costa-rica-bilingue%E2%80%9D>

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2021). *Política Educativa de Promoción de Idiomas: Hacia una Costa Rica Bilingüe*. San José: MEP. <https://docplayer.es/207622764-Politica-educativa-de-promocion-de-idiomas-hacia-una-costa-rica-bilingue.html>

Montero Pérez, M. (2020). Incidental vocabulary learning through viewing video: the role of vocabulary knowledge and working memory. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(4), 749-773. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000706>

Morera, A., Rojas, G. & Castro, E. (2017). *Necesidades de Formación Permanente en Educación para el Desarrollo Sostenible*. San José: Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano (IDPUGS), Departamento de Investigación y Desarrollo Educativo, Ministerio de Educación Pública (MEP). http://www.idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/necesidades_formacion_desarrollo.pdf

Morera, A., Rojas, G. & Castro, E. (2019). *Formación permanente requerida por el personal profesional, que labora en centros educativos del país*. San José: Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano (IDPUGS), Departamento de Investigación y Desarrollo Educativo, Ministerio de Educación Pública (MEP). http://idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/formacion_permanente_requerida_por_personal_del_mep_1.pdf

- OECD (2017a). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (S. Guerriero, ed.). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- OECD (2017b). "Costa Rica", in *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2017-77-en>
- OECD (2018). "Costa Rica", in *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-76-en>
- OECD (2019). "Costa Rica", in *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/ffbedab6-en>
- OECD (2020). "Costa Rica", in *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/862130f9-en>
- Programa de 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 (2019). *Séptimo Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: PEN. <https://estadonacion.or.cr/informes/>
- Rodríguez Alvarado, R. & Chaves Zambrano, Z. (2015). *Estadísticas de diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria de Costa Rica, 2012*. CONARE-OPES.
- Rommers, J., Meyer, A. S. & Huettig, F. (2015). Verbal and nonverbal predictors of language-mediated anticipatory eye movements. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 77(3), 720-730. <https://doi.org/10.3758/s13414-015-0873-x>
- Service, E. (1992). Phonology, Working Memory, and Foreign-Language Learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, Section A*, 45(1), 21-50. <https://doi.org/10.1080/14640749208401314>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Speciale, G., Ellis, N. C. & Bywater, T. (2004). Phonological sequence learning and short-term store capacity determine second language vocabulary acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 293-321. <https://doi.org/10.1017/S0142716404001146>
- Universidad Estatal a Distancia (UNED) (2013). Rediseño del plan de estudios del Programa de Inglés para Adultos y Adolescentes del Centro de Idiomas.
- Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952-969. <https://doi.org/10.1037/a002512>

Resultados de aprendizaje esperados

Bachillerato Universitario

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Saberes disciplinares y profesionales</p> <p>Dominio teórico epistemológico, axiológico, metodológico y técnico del campo disciplinar, así como los conocimientos de otras disciplinas requeridos para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evidencia dominio crítico y creativo de aspectos disciplinares de usuario C1 (según el Marco Común Europeo de Referencia) en inglés como lengua extranjera: gramática, morfología, vocabulario, expresiones idiomáticas, pronunciación, patrones de entonación, comprensión de lectura, estrategias de lectura, escritura, comunicación oral, escucha, literatura, conocimiento de cultura y diferencias culturales, cultura local e inglesa y sus diferencias para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. 2. Domina de manera crítica los conocimientos en pedagogía, didáctica, currículo y evaluación educativa para la planificación e implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés. 3. Domina de manera crítica el cuerpo de conocimientos de la teoría de la educación, la filosofía de la educación, la epistemología, sociología y psicología, entre otras ciencias, para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés. 4. Domina los conocimientos teóricos de los paradigmas del pensamiento científico desde su perspectiva histórica y crítica necesarios para el ejercicio de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. 5. Demuestra conocimiento crítico, teórico y práctico de las teorías del desarrollo de la persona estudiante joven y adulta para la atención de sus necesidades educativas considerando su diversidad y las diferentes capacidades de aprendizaje. 6. Demuestra conocimiento crítico sobre declaraciones e instrumentos de los organismos multilaterales en los que participa Costa Rica y que vinculan la educación con los derechos humanos, el desarrollo humano sostenible, la ciudadanía digital y la ciudadanía planetaria con arraigo local para el fortalecimiento del aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Saberes disciplinares y profesionales</p> <p>Dominio teórico epistemológico, axiológico, metodológico y técnico del campo disciplinar, así como los conocimientos de otras disciplinas requeridos para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Demuestra conocimiento crítico, teórico y práctico acerca de la política educativa nacional e internacional, política curricular, leyes, protocolos, ética profesional docente y normas vinculadas con el quehacer profesional y los programas de estudio vigentes en la enseñanza de inglés para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. 8. Demuestra una visión crítica de la realidad local, nacional e internacional, así como la adquisición de una cultura social, política y ética para el fortalecimiento del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. 9. Domina conocimiento teórico y práctico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera: métodos, enfoques, técnicas, planeamiento y conocimiento tecnológico para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. 10. Domina conocimientos teóricos y prácticos en didácticas específicas de la enseñanza de vocabulario, gramática y competencias de producción oral y escrita, comprensión de lectura, fonológicas, culturales y literarias en inglés para una mediación pedagógica innovadora que responda a las tendencias de la disciplina. 11. Domina conocimiento teórico y práctico de tecnologías educativas para la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera que considere la equidad, la inclusión, la interculturalidad, la igualdad de género y el enfoque de derechos humanos. 12. Demuestra conocimiento teórico y práctico de investigación cualitativa, cuantitativa y mixta en el diseño de proyectos para el establecimiento de propuestas educativas innovadoras e interculturales de los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera. 13. Domina conocimiento teórico y práctico de la evaluación de los aprendizajes del inglés como lengua extranjera en vocabulario, gramática, competencias de producción oral y escrita, comprensión de lectura, fonológicas, interculturales y literarias para la toma de decisiones y la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos educativos. 14. Evidencia conocimientos de disciplinas auxiliares de la pedagogía, como psicología, estadística, filosofía, historia, sociología, literatura, neurociencia, tecnología, entre otras, para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación</p> <p>Capacidad para abordar situaciones o tareas particulares, plantear soluciones a problemas en distintos contextos y complejidades y proponer innovaciones con base en análisis de información. Es la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplica de forma creativa conocimiento de métodos, estrategias, técnicas y recursos didácticos en la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera para la atención de la diversidad de las personas, la especificidad de los contextos socioculturales, las ofertas educativas formales y no formales. 2. Aplica los conocimientos de la investigación educativa cualitativa, cuantitativa y mixta en proyectos y propuestas socioeducativas para el conocimiento de los contextos sociales en que se desarrolla el proceso educativo en función de las necesidades en enseñanza y aprendizaje de estudiantes de inglés como lengua extranjera. 3. Aplica conocimiento de estadística descriptiva en el análisis de datos cuantitativos en proyectos de investigación y propuestas socioeducativas para el conocimiento de los contextos sociales en que se desarrolla el proceso educativo y necesidades en enseñanza y aprendizaje de estudiantes de inglés como lengua extranjera. 4. Diseña espacios de aprendizaje creativos e innovadores en contextos diversos que promuevan la igualdad de género, la equidad, el respeto a los derechos humanos y la salud mental para la mejora de los procesos educativos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. 5. Toma decisiones sobre su quehacer profesional con base en información científica válida y confiable para la solución de diferentes situaciones que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera, a nivel nacional e internacional. 6. Aplica innovaciones educativas en ambientes de aprendizaje basados en información científica y la reflexión crítica de su quehacer docente para el abordaje de situaciones que se presenten en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera. 7. Ejecuta prácticas educativas de inglés como lengua extranjera según la política educativa y curricular, los programas vigentes y tendencias internacionales para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, según los principios y postulados de la educación en derechos humanos. 8. Ejecuta la práctica educativa en inglés como lengua extranjera según los principios y postulados de la educación basada en evidencia científica, educación intercultural, educación inclusiva, educación para el desarrollo humano sostenible, la ciudadanía digital y planetaria con arraigo local.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación</p> <p>Capacidad para abordar situaciones o tareas particulares, plantear soluciones a problemas en distintos contextos y complejidades y proponer innovaciones con base en análisis de información. Es la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos.</p>	<p>9. Utiliza los medios digitales y las tecnologías educativas innovadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera para desarrollar las competencias lingüísticas del estudiantado.</p>

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social</p> <p>Habilidad para tomar decisiones en los ámbitos personal, laboral, social, y sobre su propio aprendizaje, tomando en cuenta su impacto en los seres humanos y el ambiente, en el marco de los valores, la ética y el derecho en contextos multiculturales</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demuestra capacidad en la toma de decisiones como persona autónoma e integrante activa de la sociedad para su desarrollo y bienestar personal, considerando la función y posibilidades de su rol como docente de inglés como segunda lengua. 2. Demuestra autonomía en la ejecución de acciones basadas en evidencia científica para la mejora en la práctica educativa en el marco de los valores, la ética y el derecho en contextos multiculturales. 3. Asume su rol como persona docente investigadora reflexiva y comprometida con la transformación social, tomando en cuenta su impacto en los seres humanos y el ambiente para la construcción de sociedades diversas, equitativas e interculturales. 4. Demuestra habilidades científicas de autoevaluación en su quehacer docente para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera que beneficien los ámbitos personal, laboral y social. 5. Asume con responsabilidad y autonomía el ejercicio de la docencia como una profesión en constante cambio, a la luz de innovaciones didácticas, pedagógicas y sociales para la actualización y mejora de su ejercicio profesional.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social</p> <p>Habilidad para tomar decisiones en los ámbitos personal, laboral, social, y sobre su propio aprendizaje, tomando en cuenta su impacto en los seres humanos y el ambiente, en el marco de los valores, la ética y el derecho en contextos multiculturales</p>	<p>6. 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.</p>

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Comunicación</p> <p>Habilidad para estructurar argumentos y mensajes adecuados a diversos públicos, en varios lenguajes y formatos, transmitiéndolos con claridad, rigurosidad y precisión haciendo uso de tecnologías disponibles</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demuestra habilidades en la estructuración de argumentos y mensajes orales y escritos, en diversos formatos, ante diversos públicos, tomando en cuenta la inclusividad y la diversidad para facilitar la interacción comunicativa del inglés como lengua extranjera en diversos contextos educativos. 2. Demuestra habilidades comunicativas asertivas de forma verbal y escrita con diversos públicos en el marco de la equidad, la inclusión, la igualdad de género, el respeto a la diversidad, la salud mental, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. 3. Demuestra habilidades de estructuración de argumentos y mensajes con claridad, rigurosidad y precisión haciendo uso de tecnologías en diferentes formatos para la interacción comunicativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera que considere la salud emocional y la diversidad cultural del estudiantado. 4. Comunica mensajes orales y escritos en un nivel de inglés avanzado (C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) para el desarrollo de su quehacer profesional en el marco de los derechos humanos.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Comunicación</p> <p>Habilidad para estructurar argumentos y mensajes adecuados a diversos públicos, en varios lenguajes y formatos, transmitiéndolos con claridad, rigurosidad y precisión haciendo uso de tecnologías disponibles</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Demuestra competencias comunicativas con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, para el establecimiento de procesos de comunicación críticos y creativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los diferentes entornos y niveles educativos. 6. Fortalece las competencias lingüísticas e interculturales del estudiantado mediante el uso de información audiovisual y tecnológica para el mejoramiento del proceso educativo. 7. Divulga a la comunidad educativa y diversos públicos los resultados de investigaciones científicas y proyectos para contribuir con la innovación del proceso educativo en la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera. 8. Evidencia una comunicación asertiva en la comprensión y resolución de problemas que consideren los ámbitos sociales, científicos, políticos, culturales, económicos y ambientales para la construcción de sociedades diversas, equitativas e interculturales.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Interacción profesional, cultural y social</p> <p>Habilidad para relacionarse y colaborar en grupos profesionales, disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, con base en las dinámicas de las tradiciones culturales, organizacionales, sociales, políticas y religiosas mediante relaciones empáticas y de respeto mutuo. Capacidad para liderar equipos de trabajo para el logro de objetivos en contextos diversos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propicia relaciones sociales, interpersonales y colaborativas, tanto presenciales como virtuales en el marco de la equidad para el fomento de la inclusión, la igualdad de género, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad en las comunidades educativas. 2. Demuestra compromiso con el desarrollo sostenible, el conocimiento científico, su relación con las demás personas y con el ambiente para el mejoramiento de la calidad de vida en la realidad socioeducativa. 3. Demuestra compromiso en la generación de sinergias con otros actores educativos con base en las dinámicas culturales, organizacionales, sociales y políticas mediante relaciones empáticas y de respeto mutuo para la toma de decisiones innovadoras en diferentes contextos educativos. 4. Demuestra habilidad en la interacción profesional, cultural y social en el diseño, ejecución y evaluación de investigaciones con rigurosidad científica y proyectos multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares para la atención de situaciones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera según el entorno educativo.

Licenciatura Universitaria

Descriptor	Resultados de aprendizaje de Licenciatura Universitaria
<p>Saberes disciplinares y profesionales</p> <p>Dominio teórico epistemológico, axiológico, metodológico y técnico del campo disciplinar, así como los conocimientos de otras disciplinas requeridos para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demuestra dominio crítico sobre el abordaje multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar a partir del conocimiento metodológico y técnico del inglés como lengua extranjera para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos educativos. 2. Domina los aportes de la pedagogía, didáctica, currículo y evaluación educativa, para su implementación en nuevos contextos de educación formal y no formal en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. 3. Fundamenta la práctica educativa en los principios axiológicos y las normas legales para la implementación del desarrollo lingüístico cultural e intercultural de estudiantes de inglés como lengua extranjera de manera innovadora. 4. Justifica, con base en la teoría y la práctica educativa, los métodos, estrategias, técnicas y recursos pertinentes e innovadores para el fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera según la diversidad de las personas, la especificidad de los contextos socioculturales y las ofertas educativas formales y no formales. 5. Domina diseños didácticos innovadores utilizando tecnologías educativas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera según la diversidad de las personas, la especificidad de los contextos socioculturales, las ofertas educativas formales y no formales. <p>Domina los paradigmas y diseños de la investigación en educación, sistematización de experiencias, análisis de datos cualitativos y cuantitativos y ciencia abierta para la resolución de problemas complejos que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera.</p>

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Licenciatura Universitaria
<p>Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación</p> <p>Capacidad para abordar situaciones o tareas particulares, plantear soluciones a problemas en distintos contextos y complejidades y proponer innovaciones con base en análisis de información. Es la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseña propuestas didácticas y pedagógicas innovadoras para la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera según la diversidad de las personas, la especificidad de los contextos socioculturales, las ofertas educativas formales y no formales. 2. Implementa proyectos de investigación innovadores disciplinarios, interdisciplinarios y multidisciplinares para el mejoramiento de los contextos sociales en que se desarrolla el proceso educativo acorde con las necesidades en enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, considerando sus dimensiones sociales, científicas, políticas, culturales, económicas y ambientales. 3. Implementa los conocimientos de análisis de datos cuantitativos y cualitativos en proyectos de investigación interdisciplinares, multidisciplinares y transdisciplinares en diferentes contextos sociales para el mejoramiento del desarrollo educativo de acuerdo a las necesidades en enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. 4. Desarrolla propuestas educativas innovadoras con base en información científica y la reflexión crítica para la resolución de situaciones que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en diversos contextos educativos. 5. Diseña estrategias de mediación pedagógica innovadoras con apoyo de recursos tecnológicos educativos para el desarrollo de las competencias lingüísticas y culturales del estudiantado en diversos contextos. 6. Gestiona proyectos institucionales y comunales para el fortalecimiento de las competencias lingüísticas e interculturales de la comunidad educativa en el marco del enfoque de derechos humanos.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Licenciatura Universitaria
<p>Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social</p> <p>Habilidad para tomar decisiones en los ámbitos personal, laboral, social, y sobre su propio aprendizaje, tomando en cuenta su impacto en los seres humanos y el ambiente, en el marco de los valores, la ética y el derecho en contextos multiculturales</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma decisiones asertivas a partir del análisis y autoevaluación de su quehacer en el marco de los valores, la ética y el derecho en contextos multiculturales para la mejora de sus habilidades profesionales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. 2. Promueve redes profesionales, programas de formación continua y otras comunidades de aprendizaje para la transferencia de resultados innovadores y el mejoramiento de su quehacer educativo.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Licenciatura Universitaria
<p>Comunicación</p> <p>Habilidad para estructurar argumentos y mensajes adecuados a diversos públicos, en varios lenguajes y formatos, transmitiéndolos con claridad, rigurosidad y precisión haciendo uso de tecnologías disponibles</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Argumenta criterios de forma oral y escrita ante diversos públicos con base en investigaciones científicas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en diversos contextos y niveles educativos. 2. Promueve el intercambio de ideas con asertividad, respeto y tolerancia en diversos espacios de comunicación para el desarrollo de las competencias lingüísticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua. 3. Muestra habilidad de comunicación en otros lenguajes y formatos para el mejoramiento de su ejercicio profesional en diferentes contextos interculturales. 4. Demuestra habilidad comunicativa de los conceptos y conocimientos propios de la disciplina con un nivel de inglés avanzado (C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Licenciatura Universitaria
<p>Interacción profesional, cultural y social</p> <p>Habilidad para relacionarse y colaborar en grupos profesionales, disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, con base en las dinámicas de las tradiciones culturales, organizacionales, sociales, políticas y religiosas mediante relaciones empáticas y de respeto mutuo. Capacidad para liderar equipos de trabajo para el logro de objetivos en contextos diversos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Genera actividades de cooperación e interacción con grupos de profesionales en ámbitos disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, para la promoción de una educación inclusiva y científica en el marco de la equidad, la igualdad de género, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad, la pluriculturalidad, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad en los diferentes niveles educativos. 2. Lidera equipos de trabajo en el desarrollo de actividades de divulgación del conocimiento e intercambio de experiencias académicas que contribuyan con la implementación de una práctica educativa actualizada, basada en evidencia científica, innovadora y pertinente para la mejora de su quehacer profesional. 3. Lidera equipos de trabajo de manera asertiva y colaborativa, tanto presencial como virtualmente, en el diseño y ejecución de proyectos educativos para la atención de situaciones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en contextos diversos.

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 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.

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

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

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

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.

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

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

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

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

1. Diagnóstico o análisis curricular

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

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

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

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

En relación con el diseño de carreras,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diseño curricular Objetivos (versión 1) (Quesada, M. et al., 2001)	Diseño curricular (versión 2) (Díaz-Bar- ruga et al., 1996)	Diseño curricular por competencias (Gutiérrez, 2015)	Diseño curricular por resultados de apren- dizaje (ANECA, 2013; CEDE- FOP, 2010; Kennedy, 2007)
Justificación	Fundamentación de la carrera	Fuentes de información para arribar a los perfiles de competencia, estudios de factibilidad	Fundamentación de la carrera: Análisis de contexto Análisis de necesidades sociales
Fundamentación epistemológica de la carrera		Dominio o áreas de acción de la carrera	Áreas o ejes de conocimiento de la carrera
Objetivos de la carrera	Objetivos de la carrera	Competencias genéricas y específicas (por dominio) Subcompetencias Matriz de competencias: (dominio-competencia-subcompetencia)	Objetivos de la carrera Resultados de aprendizaje esperados Desempeños esperados
Perfil del graduado: <ul style="list-style-type: none">• Perfil académico• Perfil laboral	Perfil profesional: <ul style="list-style-type: none">• Habilidades,• Conocimientos del egresado• Áreas de trabajo• Tareas que desempeñará• Poblaciones en que ofrecerá sus servicios	Perfil de competencias: <ul style="list-style-type: none">• Perfil profesional por competencias• Perfil de egreso por competencias	Perfil de egreso: <ul style="list-style-type: none">• Definición del profesional• Resultados de aprendizaje esperados de la carrera• Áreas de desempeño del egresado• Impacto de los egresados

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

Fuente: Información citada en el MCESCA (2018).

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

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

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

Tabla 4. Elementos curriculares mínimos que se deben considerar en los planes de estudios de carreras universitarias de educación en Costa Rica

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

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

Fuente: CONARE, CONESUP, 2021.

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

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

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

2.1. Justificación y fundamentación teórica de la carrera

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

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

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

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

Para este fin, se sugiere:

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

2.2. Perfil académico profesional de la persona graduada

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

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

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

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

A. Diseño de carreras nuevas:

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

los profesionales en educación.

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

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

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

B. Modificación de carreras aprobadas en la universidad

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

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

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

2.3. *Objetivos generales y específicos del plan de estudios*

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

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

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

2.4. Malla y estructura curricular. Asignaturas o módulos

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

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

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

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

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

A continuación, se enumeran los principales desafíos identificados:

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

y mejora del desarrollo profesional docente acorde con lo establecido en el MNC-CE-CR. Será necesario el trabajo conjunto entre los entes públicos y privados encargados de la actualización de los profesionales en educación en ejercicio, con el fin de acortar brechas de formación.

5. Participación activa del profesorado universitario y personas encargadas de gestionar los planes de estudios en los procesos de diseño y modificación de estos, con el fin de contribuir en la toma de decisiones y apropiación de las intenciones educativas que se plasmarán en las carreras universitarias.
6. Establecimiento de estrategias para la actualización y formación permanente del profesorado universitario en aquellas temáticas y habilidades necesarias para la implementación de los planes de estudio diseñados o actualizados con base en el MNC-CE-CR.
7. Integración del enfoque de derechos humanos en la formación de los profesionales y en la actualización de docentes universitarios, con el fin de incorporarlo como un saber conceptual, actitudinal y procedimental a lo largo de todo el plan de estudios.
8. Asignación de los recursos humanos, técnicos y presupuestarios necesarios para la implementación del MNC-CE-CR en las universidades e instancias relacionadas con la mejora de la calidad de los profesionales en educación.

9. Velar por la incorporación de acciones que fortalezcan la salud integral (mental, emocional y física) de los profesionales en educación.

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) (2018). *Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MCESCA): resultados de aprendizaje esperados para los niveles técnico superior universi-*

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

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

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

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

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

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

Anexos

Anexo 1

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

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

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

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

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

Anexo 2

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

Preguntas seleccionadas para la consulta nacional e internacional

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

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

Anexo 3

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

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

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



MNC-CE-CR

Con colaboración de:



Diseño, diagramación e impresión:

