

ABC



Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación

Resultados de Aprendizaje de la Carrera de Educación Primaria



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, CONAPDIS. Asesoría tema de discapacidad

Zaida Molina Bogantes. Asesoría Técnica Curricular

Gilberto Alfaro Varela. Asesoría Técnica

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

Alfredo Ortega Cordero, MEP. Participación en plan piloto

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

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

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

Rodolfo Bonifaz, Ministerio de Educación de Chile. Asesoría

Xavier Vanni, Ministerio de Educación de Chile. Asesoría

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

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

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

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

Alexander Cox Alvarado, CONARE. Participación en el Equipo Técnico

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

Minor Cedeño Vindas, MEP. Participación en el Equipo Técnico



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

Centro de Investigación y Docencia en Educación, UNA

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

Comisión de Decanos y Decanas de Educación, CONARE

Magda Cecilia Sandí Sandí, UCR

Pablo García Delgado, TEC

Sandra Ovares Barquero, UNA

Linda Madriz Bermúdez, UNED

Francisco González Calvo, UTN

Lorena Méndez Álvarez, CONARE

Comisión de Asesores Legales del MNC-CE-CR

Ana Beatriz Arias Moreira, coordinadora, CONARE

Gastón Baudrit Ruiz, CONARE

Kattia Mora Cordero, SINAES

Elizabeth Chaves Salas, CONESUP

Carlos Rodríguez González, CSE

Francine Barboza Topping, Colypro

Nancy María Quesada Vargas, MEP

Cristian Chinchilla Monge, UNIRE

Comisión de Divulgación y Comunicación MNC-CE-CR

Samantha Coto Arias, Colypro

Carla Arce Sánchez, Colypro

Vanessa Solano Agüero, CONARE

Julio César Oviedo Aguilar, SINAES

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

Katherine Díaz Rojas, MEP

Guadalupe González Alvarado, MEP

Vera Brenes Solano, Estado de la Educación

Mauricio Azofeifa Murillo, CONESUP

Dyalah Calderón DeLaO, CSE

MaryLys Orozco Sánchez, Fundación Yamuni Tabush

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

Katalina Perera Hernández, División Académica, CONARE

Nuria Méndez Garita, CONESUP

Paola Loría Herrera, CONAPDIS

Lorena Méndez Álvarez, CONARE. Subcomisión

Grettel Osés Gutiérrez, CONAPDIS. Subcomisión

Yolanda Sánchez Víquez, CONESUP. Subcomisión

Apoyo técnico

Cristina García Wille, CSE

Melissa Mora Pineda, Colypro

Iván Rojas Barrantes, ATIC, CONARE

David Hernández Hernández, ATIC,
CONARE

Jorge Adolio Cascante, ATIC,
CONARE

Erick Zamora Solano, ATIC, CONARE

Geovanni Chavarría Mora, SINAES

Karla Quesada Seas, CONARE

Apoyo económico

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

Consejo Nacional de Rectores,
CONARE

Andrea González Yamuni, Fundación
Yamuni Tabush



Créditos

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

Katalina Perera Hernández,
coordinadora, CONARE

Alberto Calvo Leiva, MEP

Nuria Méndez Garita, CONESUP

Leonardo Garnier Rímolo, CSE

Isabel Román Vega, Estado de la
Educación

Laura Ramírez Saborío, SINAES

Fernando López Contreras, Colypro

Rosa Monge Monge, UNIRE

Olman Luis Jiménez Corrales, DGSC

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

Equipo Técnico de la CIAP

Alberto Calvo Leiva, coordinador,
MEP

Melba Sofía Fallas Zúñiga,
coordinadora, CONARE

Rocío Ramírez González, Colypro

Jorge Quesada Lacayo, Colypro

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

Carlomagno Gonzalo Sánchez,
CONARE

Ana Elissa Monge Figueroa, CONARE

María Alexandra Ulate Espinoza, MEP

Irene Salazar Carvajal, CSE

Dyalah Calderón DeLaO, CSE

Grettel Alfaro Rojas, CONESUP

Ana Catalina Vindas Villalobos, UNIRE

José Miguel Rodríguez García, SINAES

Edith Fonseca Sandoval, DGSC

Equipo Curricular del MNC-CE-CR

Melba Sofía Fallas Zúñiga,
coordinadora, CONARE

Ana Elissa Monge Figueroa, CONARE

Grettel Alfaro Rojas, CONESUP

Ana Catalina Vindas Villalobos, UNIRE

Rocío Ramírez González, Colypro

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

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

*Instituto de Investigaciones en
Educación, UCR*

Catalina Ramírez Molina

Claudio Vargas Fallas

Diego Ugalde Fajardo

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

Silvia Camacho Calvo

Pares revisores de los resultados de aprendizaje

Stephanie Montero Méndez, UCR
 Karen Palma Rojas, UNED
 Richard Navarro Garro, MEP
 María Luisa Rosales Rodríguez, MEP

Participantes de la consulta internacional de los resultados de aprendizaje

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

Participantes de la consulta nacional de los resultados de aprendizaje

Universitario académico

Stephanie Montero Méndez, UCR
 Ana Lupita Chaves Salas, UCR
 Angie Pizarro López, UCR
 Patricia Villalobos Vega, UNA
 Irma García Villalobos, UNA
 Óscar Esteban Mora Fallas, UNA
 Tatiana Morales Ruiz, UNA
 Karen Palma Rojas, UNED

Linda Madriz Bermúdez, UNED
 Jenny Bogantes Pessoa, UNED
 Arellys Mondragón Vindas, UNED
 Ligia María González Rodríguez, UNED
 Fabio Vargas Brenes, Universidad de las Ciencias y el Arte de Costa Rica
 Raquel Solano Alvarado, Universidad de las Ciencias y el Arte de Costa Rica
 Ingrid Campos, UAM
 Mariela Pereira Calvo, Universidad Federada de Costa Rica
 Yamileth Badilla Castillo, Universidad Católica de Costa Rica Anselmo Llorente y Lafuente
 Gabriela Lobo Vargas, Universidad del Valle
 José Alberto Arias Arguedas, Universidad de San José
 Lidieth María Núñez Castro, Universidad de San José
 Luis Carlos Rodríguez León, Universidad Libre de Costa Rica
 Juan Ernesto Marín Barrantes, UISIL
 Mauricio Castillo Sibaja, UISIL
 Ronny Porras Mejías, UISIL
 Alicia María Vindas Chinchilla, UISIL
 Deiner Rojas Delgado, UISIL
 José Luis Picado Granados, UISIL
 Guido David Salas Vela, UISIL
 Grethel Guadamuz Mora, UISIL
 Ania Granados Chavarría, UISIL
 María Jeannette Araya Salas, UISIL
 Nelson Mora Vargas, UISIL
 Albin Aníbal Mayorga Acosta, UISIL

Manuel Gerardo Mayorga Acosta,
UISIL

Fanny Hernández Villarreal, UISIL

Ángela María Chacón Jiménez, UCA

Sonia Mora Quirós, UCA

Laura Guerrero Sorio, UCA

Marisol Mora Montenegro, UCA

Mayra Mora Bonilla, UCA

Marisol Mora Montenegro, UCA

Eilin Núñez Martínez, UCA

María Jesús Cruz López, UCA

Maylin Picado Núñez, UCA

María Elena Quesada Espinoza, UAM

Ana Lorena Gutiérrez Guevara, UCA

Gilbert Salazar Alvarado, Universidad
Latina de Costa Rica

Carlos Gómez Calderón, Universidad
Metropolitana Castro Carazo

Mailyn Sequeira Rosales, Universidad
Metropolitana Castro Carazo

Juan Carlos Prado Fallas, Universidad
Metropolitana Castro Carazo

Erik Martín Fernández Morales,
Universidad Metropolitana Castro
Carazo

Leda Fuentes Arias, USL

Laura Pereira Pereira, USL

Carmen María Meneses Sanabria, USL

Grace Gamboa Toledo, Universidad
Metodista

Geldy Karina Sequeira Mendoza,
Universidad Latina de Costa Rica

Maritza Ulate Ruiz, Universidad Latina
de Costa Rica

María José Monge Navarro, UC

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

Fernando López Contreras, Colypro

Andrea Peraza Rogade, Colypro

Olman Luis Jiménez Corrales, Área de
Carrera Docente, DGSC

Wilson Villalobos Mora, SEC

Argerie López Rosales, SEC

Grettel María Oses Gutiérrez,
CONAPDIS

Tatiana Navarro Mata, Dirección de
Desarrollo Curricular, MEP

Richard Navarro Garro, Oficinas
Centrales, MEP

Mercedes Vargas Rivas, Dirección
Regional de Turrialba, MEP

Milena González Céspedes, Dirección
Regional de San José Norte, MEP

María Rosales Rodríguez, Oficinas
Centrales, MEP

Deivin Rodríguez Ramírez, Dirección
Regional de Coto, MEP

Randall Centeno Hernández, Oficinas
Centrales, MEP

Ana Barahona Briceño, Dirección
Regional de San José Norte, MEP

Brigette Arias Delgado, Dirección
Regional de Desamparados, MEP

Sistematización y análisis de resultados de la consulta nacional e internacional

Laura de los Ángeles Jiménez Umaña,
CONARE

Edición de textos

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

Rocío Ramírez González, Colypro

Jorge Quesada Lacayo, Colypro

Revisión filológica

Óscar Aguilar Sandí

Diseño, diagramación e impresión

Colypro



11	Presentación
14	Introducción
19	Marco de referencia
22	Metodología del MNC-CE-CR
30	Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Educación Primaria
58	Resultados de aprendizaje esperados
70	Orientaciones para la implementación del MNC-CE-CR en el diseño y la actualización de planes de estudio de las carreras vinculadas
87	Anexos

Presentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Katalina Perera Hernández

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

Eduardo Sibaja Arias

Director de la OPES, CONARE

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

formación de los futuros profesionales en Educación.

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

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

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

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

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

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

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

Marco de referencia

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

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

¿Qué son resultados de aprendizaje?

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

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

Características de los resultados de aprendizaje

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

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

Observables y evaluables, denotando criterios claros para su evaluación.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

el plan de estudios de un bachillerato universitario.

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

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

Metodología del MNC-CE-CR

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

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

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

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

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

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

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

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

Estudio piloto para la construcción de los resultados de aprendizaje

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

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

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

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

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

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

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

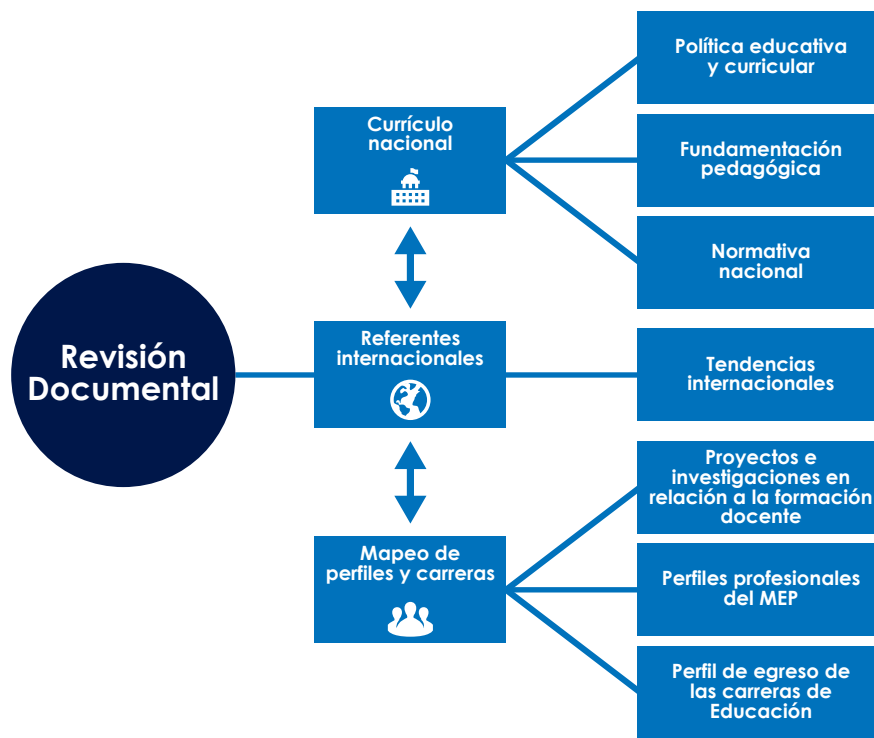
El proceso de construcción y revisión de los resultados de aprendizaje esperados estuvo apoyado por el Equipo Técnico y el Comisión Curricular del mismo, conformada por especialistas en el área de currículo representantes de los entes e instituciones participantes en el proyecto.

Fase 1. Revisión documental

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

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

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



Fuente: Equipo Técnico del MNC-CE-CR.

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

Fase 2. Construcción de resultados de aprendizaje esperados

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

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

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

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

Fase 3. Proceso de consulta y validación

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

Fase 3a. Consulta de pares revisores

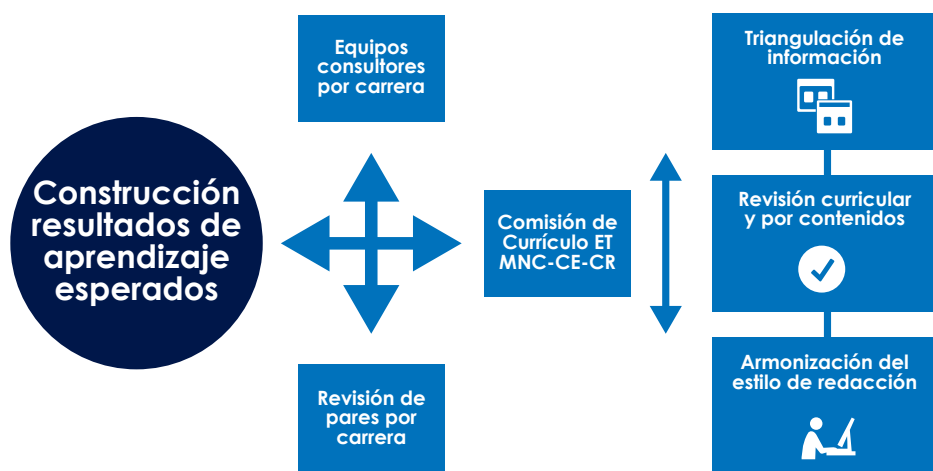
Una vez elaborada la primera propuesta de los resultados de aprendizaje espe-

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

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

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

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



Fuente: Equipo Técnico del MNC-CE-CR.

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

a. Elaboración de indicadores de cumplimiento

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

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

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

Fuente: Equipo Técnico del MNC-CE-CR.

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

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

b. Inducción a pares revisores

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

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

c. Aplicación de instrumento autoadministrado

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

d. Sistematización de las observaciones y toma de decisiones

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

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

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

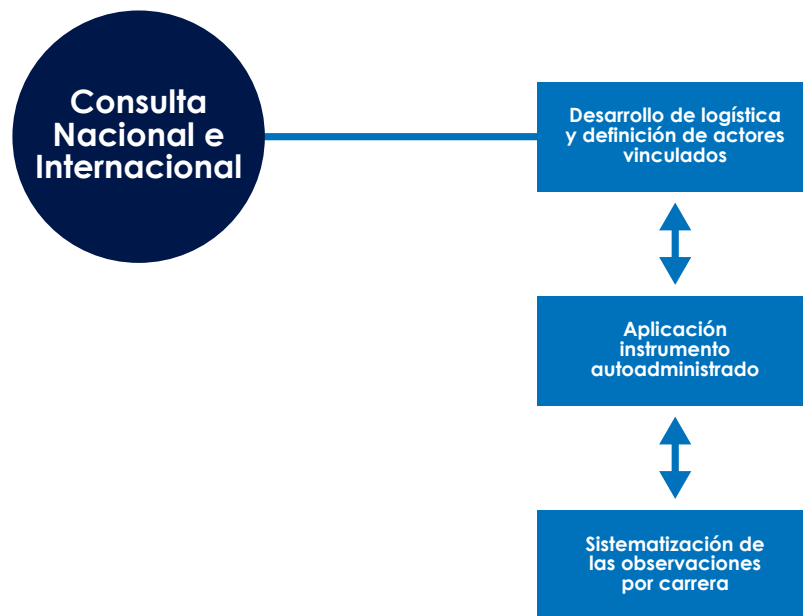
Fase 3b: Consulta nacional e internacional

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

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

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

Ilustración 3: Proceso de consulta nacional e internacional



Fuente: Equipo Técnico del MNC-CE-CR.

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En el informe de la UNESCO de 1996, conocido como Informe Delors, se afirmó que “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (UNESCO, 1996, p. 7). Estos ideales, que pueden ser concebidos como una utopía para ser alcanzada por medio de la educación, tienen que ser realidades que se construyan paso a paso, en la cotidianidad y con la participación de cada una de las personas que habitan el planeta.

Esto significa, según Calvo (2012), pasar de una educación utópica a una eutópica. Mientras que la utopía ubica la escuela en el deber ser, la eutopía la ubica en el poder ser. Desde esta perspectiva el rol de la persona docente está en “convertir lo posible en probable y lo probable en realidad, de tal modo que la escuela deje de ser utópica y se acerque a la eutopía educacional” (Calvo, 2012, p. 48).

Los ideales, si bien es cierto orientan el quehacer de sujetos, instituciones o Estados, pueden quedar en el espacio de las prescripciones normativas. Por eso, ante la urgente necesidad de superar las contradicciones que ponen en juego la supervivencia de la humanidad como especie y del planeta en su conjunto, hoy más que nunca cada propuesta

debe ubicarse entre lo posible y lo real.

¿Qué es entonces lo posible y lo real que permita alcanzar los ideales enunciados por Delors (1996)? Para dar respuesta a esta pregunta desde el ámbito educativo, hay que dar una mirada a las acciones y esfuerzos que personas, instituciones y organizaciones han venido realizando en los últimos decenios para mejorar la calidad de la educación, no solo para ajustarse a los cambios sino para participar en la transformación del mundo.

Así, diferentes actores del sistema educativo han tomado la decisión de articular esfuerzos para fortalecer la calidad de la educación, asumiendo distintos desafíos, algunos derivados de compromisos adquiridos desde el sistema internacional y otros, provenientes de la investigación, el análisis y la reflexión de la realidad local y regional.

Uno de los desafíos en los que se centra la preocupación del sector educativo se refiere a la calidad de la formación docente. Desde diferentes foros se reconoce el papel preponderante que juega el profesorado para alcanzar el éxito de las reformas educativas.

En Costa Rica, desde la fundación de la Escuela Normal en 1914, la formación de docentes de educación primaria ha recorrido una ruta con aciertos que

han colocado a la educación costarricense en un lugar destacado en el contexto latinoamericano. Sin embargo, en la actualidad el país se encuentra ante el desafío de garantizar una formación docente de calidad que le permita al estudiantado desarrollar las competencias necesarias para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir juntos y aprender a ser, tal como postulara Delors (1996).

En un país que no ha logrado conformar un sistema de formación docente, resulta impostergable el establecimiento de políticas educativas que consideren la heterogeneidad de los actores involucrados y las demandas de un contexto que se caracteriza por su diversidad y complejidad. Una de las estrategias que pueden contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación es el marco de cualificación para la formación de docentes de educación primaria, que establece cuáles resultados de aprendizaje debe poseer un docente para desempeñarse como tal.

El documento que se presenta a continuación sistematiza la información relevante para determinar las principales tendencias en la formación docente para la carrera de bachillerato y licenciatura en Educación Primaria, que respalden la construcción de los resultados de aprendizaje.

1. Tendencias internacionales

Como parte integrante de la comunidad internacional, Costa Rica es firmante de una serie de acuerdos en materia educativa que le permiten definir una agenda con estrategias,

metas y acciones con miras a su cumplimiento a corto y mediano plazo. Con el fin de determinar las tendencias de estos acuerdos como insumos para la construcción de los resultados de aprendizaje para la carrera de bachillerato y licenciatura en Educación Primaria, se examinan los acuerdos contenidos en la Declaración de Incheón, particularmente el Objetivo 4 que se refiere a la educación. A nivel regional, se cuenta con la Política Educativa Centroamericana PEC 2013-2030.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), contenidos en la Declaración de Incheón, firmada en Corea del Sur, fueron adoptados por todos los estados miembros de la ONU en el 2015 como “un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para el 2030” (PNUD, 2020).

De los 17 objetivos que contiene, el ODS 4 se refiere especialmente a la educación: “*Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*”. La visión que se propone para la educación parte de una concepción humanista basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y rendición de cuentas compartidas. La educación se concibe como un bien público y un derecho humano esencial para garantizar otros derechos; necesaria para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza (PNUD, 2020, p. 7). Como parte de la visión general de la edu-

cación, los componentes de la inclusión, la equidad, la igualdad de género y la calidad funcionan como “piedra angular”. Se busca llegar hasta los sectores históricamente más desfavorecidos para que nadie se quede atrás en los avances mundiales en educación.

Posterior a la declaración como tal, se incluye el Marco de Acción para la realización del ODS 4. Este involucra una serie de metas formuladas siempre bajo la premisa de “De aquí al 2030...”. Como parte del principio introductorio 6, se indica que:

El ODS 4-Educación 2030 debe enmarcarse en el contexto más amplio del desarrollo actual. Los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a los mercados laborales en rápida evolución, los avances tecnológicos, la urbanización, la migración, la inestabilidad política, la degradación ambiental, los riesgos y desastres naturales, la competencia por los recursos naturales, los desafíos demográficos, el aumento del desempleo en el mundo, la persistencia de la pobreza, la desigualdad creciente y las amenazas cada vez mayores a la paz y la seguridad.

Luego de especificar el Objetivo Global (ODS 4), se realizan, pues, las metas para cumplir ese objetivo, y, además se detallan algunos enfoques estratégicos para cumplirlos, los cuales se explican más adelante en este documento. Además, se facilita una especificación de “indicadores intermedios” para cada una de las metas propuestas, así como estrategias indicativas para cada meta que ayudan a que esta se concrete para que sea

cuantificable y medible. El propósito es que en el 2030 pueda establecerse con certeza el grado de cumplimiento de cada una de las metas a nivel mundial. Para ello, se brindan indicadores mundiales, temáticos, regionales y nacionales y se anexan instrumentos para operacionalizar dichos indicadores. A continuación, se ofrece una síntesis de lo ya comentado:

Las metas del ODS 4 buscan garantizar que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad, desde la primera infancia y hasta la educación superior, sin exclusión por razones de género, edad, condición económica, discapacidad u origen étnico. La educación ha de promover competencias para el empleo, el trabajo decente y el emprendimiento, así como conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la paz, la ciudadanía mundial y la diversidad cultural; se han de crear entornos adecuados de aprendizaje, seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos, así como becas para acceso a la formación profesional y aumentar la oferta de personal docente calificado.

Específicamente se espera que al terminar la educación primaria y secundaria el estudiantado habrá sentado las bases de

competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, y haber obtenido una serie de resultados pertinentes del aprendizaje definidos en los planes de estudio y normas oficiales, y evaluados en función de los mismos, incluidos saberes disciplinares y aptitudes cognitivas y

no cognitivas, que permiten a los niños desarrollar su potencial plenamente. (p. 36).

Para alcanzar resultados de aprendizaje eficaces y pertinentes se requiere:

- Implementar procesos de instrucción que permitan a los educandos adquirir conocimientos, aptitudes y competencias adecuados.
- Aplicar políticas para reducir las desigualdades que afectan los resultados de aprendizaje entre las regiones, los hogares, los grupos étnicos o socioeconómicos y entre las distintas escuelas y aulas.
- Crear sistemas de evaluación sólidos e integrales para analizar los resultados del aprendizaje en primaria y el ciclo inicial de educación secundaria y que, al finalizar ambos, reflejen las aptitudes cognitivas y no cognitivas.
- Diseñar evaluaciones formativas como parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles, en relación directa con la pedagogía.
- Los programas de alfabetización y aritmética deben responder a los mecanismos de evaluación, a las necesidades, los conocimientos previos y experiencias de los estudiantes, además tomar en cuenta su contexto y estar dirigidos al desarrollo de oportunidades para el trabajo y mejorar el nivel de vida.

El enfoque estratégico para alcanzar las metas del ODS 4 requiere de esfuerzos nacionales, regionales y mundiales. Este enfoque se expresa en cinco aspectos:

fortalecer las políticas, planes, legislaciones y sistemas educativos, poner de relieve la equidad, la inclusión y la igualdad de género, centrarse en la calidad y el aprendizaje, promover el aprendizaje a lo largo de la vida y ocuparse de la educación en situaciones de emergencia.

En la Declaración se considera al docente como la clave del éxito para el logro del ODS 4; por eso los representantes de las naciones expresan:

Velaremos por que los docentes y los educadores estén empoderados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz (p. 8).

Las políticas y normativa deben asegurar que los docentes tengan las competencias necesarias, reciban una buena formación, estén motivados, remunerados adecuadamente y cuenten con el apoyo de recursos eficaces; además de ser repartidos de manera equitativa y eficaz en todo el sistema educativo. Por otro lado, la meta 4.c establece que:

De aquí a 2030 aumentar considerablemente la oferta de docentes certificados incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo. (p. 51).

Para alcanzar este objetivo se plantean tres estrategias indicativas:

1. Los Estados han de asegurarse de que a los docentes se les confiera independencia, su contratación y remuneración sea adecuada, estén motivados, posean calificaciones profesionales, y reciban apoyo en el marco de sistemas dotados de recursos suficientes, eficaces y bien administrados.
2. Centrarse en el desarrollo profesional continuo para favorecer el aprendizaje y el mejoramiento de los mismos docentes a lo largo de sus carreras.
3. Los gobiernos deberán convertir la enseñanza en una profesión atractiva que se elige como primera opción y en la que la formación y el desarrollo sean continuos, mejorando para ello la condición profesional y las condiciones de trabajo de los profesores, y brindándoles mayor respaldo; asimismo los gobiernos deberán fortalecer los mecanismos de diálogo político con las organizaciones docentes.
4. Formular y aplicar políticas de gestión del personal docente inclusivas, equitativas y que tengan perspectiva de género, que abarquen la formación, la asignación, la remuneración, el desarrollo profesional y las condiciones laborales.
5. Permitir a los docentes adquirir aptitudes tecnológicas para el uso de las TIC, redes sociales, competencias básicas en materia de medios de comunicación y de análisis crítico de fuentes; y cómo dar respuesta a las necesidades de los alumnos.
6. Idear y poner en marcha sistemas eficaces de retroalimentación para respaldar la buena enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes garantizando que la formación repercuta positivamente en su labor.
7. Crear o reforzar mecanismos para el diálogo institucionalizado con docentes y sus organizaciones representativas, velando por que participen de lleno en la formulación, aplicación, seguimiento y evaluación de la política educativa.
8. Formular políticas y programas para promover la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM) e integrarlas en la formación de los docentes
9. Los gobiernos deben examinar que la formación de los docentes esté

Además de las estrategias anteriores, dentro del ODS 4 se recomiendan las siguientes estrategias indicativas vinculadas con la formación docente en el nivel inicial:

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

exenta de estereotipos de género y promuevan la igualdad, la no discriminación, los derechos humanos y la educación intercultural.

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

Con el objetivo de que la educación continúe siendo el elemento fundamental que contribuye con el desarrollo del país, la OCDE enfatiza en la importancia que tiene el sector docente para que el estudiantado logre adquirir conocimientos, habilidades y competencias relevantes para sí mismo y la sociedad. Sin embargo, estudios realizados evidencian el bajo nivel de conocimiento que tienen las personas docentes en materias básicas, lo que señala serias debilidades en la selección inicial y preparación profesional.

Tan solo 19 de 259 programas de docencia iniciales tienen calidad asegurada mediante acreditación. El alto grado de autonomía

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

En este sentido, establece una serie de recomendaciones con el propósito de lograr la consolidación de una profesión docente de alta calidad. Dichas recomendaciones involucran tanto a la universidades públicas y privadas formadoras de docentes como a los empleadores; particularmente al Ministerio de Educación Pública. Estas son:

1. Desarrollar estándares profesionales para docentes que permitan establecer las expectativas de la práctica profesional y garantizar coherencia entre las políticas de docencia.
2. Fortalecer la capacitación inicial y reclutamiento docente mediante acciones concretas, como: la selección de los mejores candidatos a la profesión docente, obligatoriedad de la acreditación, establecimiento de un examen nacional para reclutar los candidatos, y la inducción formal y período de prueba para los docentes principiantes.
3. Establecer un marco de evaluación que guiará la evaluación anual de los docentes por medio de líderes escolares y el proceso para crear planes de desarrollo profesional de docentes individuales.
4. Articulación entre las universidades formadoras docentes y el Ministerio de Educación Pública para la for-

mación en enfoques basados en competencias según requieren los nuevos programas.

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

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

Desde los principios que acoge la PEC se traza un objetivo general por desarrollar entre 2013-2030, que es garantizar una educación inclusiva y equitativa de

calidad para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Buscando lograr este objetivo, establece seis objetivos específicos que abarcan de los cero años hasta la educación superior.

Para el logro de estos objetivos plantean acciones estratégicas como fortalecer la coordinación con miras a fijar un presupuesto educativo que amplíe la educación inicial de la población menor de 3 años, especialmente en los sectores más vulnerables. Asimismo, fortalecer la educación preescolar de la población de 4 a 5 años. Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños, niñas y adolescentes en un ciclo educativo completo y continuo de, al menos, 9 años de educación general básica obligatoria y gratuita, hasta su culminación exitosa con resultados de aprendizaje pertinentes.

Por otra parte, promover modalidades educativas flexibles y diversas para ofrecer oportunidades de formación lingüística, matemática, científica y tecnológica a la población mayor de 15 años desescolarizada en algún momento, en el marco de una educación a lo largo de la vida. Adoptar programas intensivos y sostenidos con financiamiento adecuado, para reducir los altos índices de analfabetismo en lectura, escritura y matemáticas, aún prevaletentes en algunas áreas de la región. Producir las necesarias modificaciones en los sistemas educativos formales centroamericanos, para ofrecer vías de aprendizaje flexibles en el marco de promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida.

También, monitorear y evaluar los indicadores, debidamente establecidos, que reduzcan las brechas en las condiciones del aprendizaje y los resultados obtenidos, y las disparidades en el acceso y permanencia en la educación vinculadas con las condiciones socioeconómicas, capacidades diferentes (incluyendo personas con discapacidad), procedencia geográfica, género, grupo lingüístico y/o cultural. Establecer políticas expresas y coordinadas entre los países para garantizar el derecho a la educación de la población migrante centroamericana en aspectos tales como: certificación, acreditación, homologación y/o equiparación.

Con respecto a la profesión docente, se establecen tres acciones concretas:

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

De este modo, la PEC 2013-2030 se adhiere a los acuerdos internacionales más significativos en el tema educativo. Considera indispensable que la región centroamericana asegure a los niños, niñas y adolescentes el acceso y permanencia en un sistema escolar que oferte calidad e idoneidad, es decir, que brinde oportunidades para todos según el contexto particular de cada subregión. Asimismo, que esta oferta escolar promueva la inclusión y equidad. Una formación docente inicial de calidad se vuelve prioritaria, así como la rendición de cuentas en cuanto a resultados de aprendizaje. La PEC considera que, para cumplir estos objetivos, la vía es establecer presupuestos que permitan a la población estudiantil permanecer, al menos, de 10 a 15 años en el sistema escolar.

2. Tendencias nacionales

La política educativa y la política curricular son los instrumentos normativos que el Consejo Superior de Educación (CSE) aprueba, y que el Ministerio de Educación Pública (MEP) implementa como parte de la responsabilidad establecida en la legislación educativa costarricense. En este sentido, contienen elementos que emanan de los compromisos adquiridos a nivel internacional, y de antecedentes propios del desarrollo educativo que se mantienen vigentes, entre ellos el Código de Educación y la Ley de Carrera Docente. En este apartado se analizan los aportes que la política educativa y la política curricular ofrecen para la definición de los resultados de aprendizaje que se espera desarrollar en las carreras de bachillerato y licenciatura en Educación Primaria.

En el año 2017, el Consejo Superior de Educación aprueba la Política Educativa denominada “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador”. En el marco filosófico y conceptual retoma el humanismo, el constructivismo social y el racionalismo, paradigmas que estaban presentes en la política anterior, e integra el paradigma de la complejidad, que aporta una visión sistémica del ser humano y del mundo, donde se requiere que las personas desarrollen creatividad para enfrentar una realidad cambiante y, por lo tanto, incierta.

Esta nueva política educativa busca adaptar la educación a las necesidades del país y los requerimientos de la época en consecuencia con los compromisos adquiridos en los tratados internacionales. Al ubicar a la persona como centro de la política, asume la calidad como principio nuclear alrededor del cual se articulan otros principios, como la inclusión y equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la igualdad de género, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad, las metas educativas que fomentan la formación humana para la vida, con el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores.

Las acciones de la política educativa se plantean en cinco ejes: la educación centrada en la persona estudiante, la educación basada en los Derechos Humanos, la educación para el desarrollo sostenible, la ciudadanía planetaria con identidad nacional, la ciudadanía digital con equidad social y la evaluación transformadora para la toma de decisiones.

De ahí que se plantee como retos ampliar y consolidar la educación de la primera infancia, implementar estrategias de promoción para garantizar la calidad y favorecer la retención escolar, fortalecer la educación de adultos, cerrar brechas en infraestructura física y digital, asegurar la formación docente de excelencia, la permanente actualización profesional docente y coordinar acciones a partir de la política curricular vigente.

El elemento fundamental de la política educativa es la visión de la educación centrada en la persona estudiante y su proceso de aprendizaje. Por esta razón establece cuatro dimensiones orientadoras del proceso educativo: nuevas maneras de pensar, formas de vivir en el mundo, formas de relacionarse con otras personas y herramientas para integrarse al mundo.

Como ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI, las personas requieren forjar una serie de competencias que les permitan desarrollarse de manera integral para incorporarse al mundo de manera crítica y propositiva, con una visión planetaria y a la vez sintiendo amor y orgullo por su Patria.

El desarrollo progresivo de habilidades y competencias del siglo XXI se inicia desde la educación de la primera infancia y se extiende como un continuo a lo largo de la vida. Con respecto a la educación primaria, la política educativa plantea como acciones la cobertura universal y asegurar una educación de calidad, impartir el currículo completo a todo el estudiantado, atender con prioridad los centros educación ubicados

en contextos de vulnerabilidad y rezago educativo, para que la educación sea pertinente y de calidad.

Sobre el tema de la formación docente, la política educativa señala la necesidad de fortalecer la coordinación y cooperación con las universidades, así como fomentar procesos de mejora continua, evaluación y acreditación, para asegurar la calidad y pertinencia del sistema educativo.

En el apartado sobre la transformación profesional docente (papel del docente y formación permanente) establece cuatro aspectos: la persona docente – clave en los procesos de aprendizaje–, la formación inicial, el desarrollo continuo de la profesión docente y el modelo de formación permanente.

En el apartado sobre la transformación institucional, la política educativa expone que el sistema educativo atraerá a los mejores candidatos y candidatas a docentes. La estrategia se aplica mediante cuatro acciones: hacer más atractiva la profesión docente, por medio de un sistema de méritos vinculado al buen desempeño profesional, establecer coordinaciones en procura de la mejora de la formación inicial de las personas educadoras, impulsar mecanismos para elegir a los mejores candidatos y candidatas a la docencia y brindar acompañamiento y apoyo a docentes que inician su labor.

La política curricular “Educar para una nueva ciudadanía” fue aprobada por el Consejo Superior de Educación en el año 2016, ante la necesidad de cambiar un sistema educativo que no respondía al nuevo contexto nacional y mundial, muy distinto al del siglo XX.

Este nuevo contexto se caracteriza por procesos de globalización y cambios acelerados que han tenido implicaciones en la forma de concebir el mundo y de vivir y convivir en él. Gracias a la multiplicidad de medios de comunicación, las personas se encuentran con mayor acceso a la información; esto ha contribuido a derribar las fronteras geográficas y crear una conciencia planetaria, que pone en perspectiva el papel que cada persona tiene como ciudadano y ciudadano, ya no solo en su entorno local, sino también en el mundo.

Además, exige una nueva propuesta curricular para que el sistema educativo responda a los retos del siglo XXI. A criterio del Consejo Superior de Educación, la política curricular “permite orientar la elaboración de programas de estudio y la práctica pedagógica de todo el sistema educativo costarricense desde una visión holística y con base en los derechos humanos y los deberes ciudadanos que exige el contexto actual” (Cubero, 2016, p. 2). La Educación para una Nueva Ciudadanía (ENC) se sustenta en tres pilares: la ciudadanía para el desarrollo sostenible, la ciudadanía planetaria con identidad nacional y la ciudadanía virtual con equidad social.

La nueva política curricular implica cuatro retos: la formación continua de las personas que integran cada comunidad educativa, la mediación pedagógica propicia para construir conocimientos, el fomento de ambientes de aprendizaje diversos y enriquecidos y la evaluación formativa y transformadora.

La política curricular posee un marco conceptual y otro operativo. En el primero se desarrollan conceptos que

fundamentan la visión de estudiante, docente, educación, aprendizaje, mediación pedagógica, entre otros. En el segundo se explican las orientaciones curriculares que operacionalizan la propuesta. A partir de lo contenido en la política curricular se han definido conceptos como **educación para la nueva ciudadanía**, la cual se fundamenta en los derechos humanos y, en ese sentido, se entiende como un proceso integral que se desarrolla a lo largo de la vida, que propicia el desarrollo de la sociedad y permite que los seres humanos creen y recreen su identidad, y enriquezcan su visión de mundo y de país.

Respecto a **docentes y estudiantes**, se comprende que la persona estudiante es el centro de la política curricular; es concebido en forma integral, como un ser altamente diverso, un ciudadano planetario con arraigo local, un habitante del mundo con posibilidades y responsabilidades planetarias. En el proceso de aprendizaje los estudiantes son autores y actores críticos y creativos que se apropian de manera autónoma de los saberes (ser, hacer y convivir) en ambientes de aprendizaje retadores y reflexivos, con el apoyo de docentes que los estimulen a través de la mediación. Cada docente es un mediador que ofrece posibilidades para que sus estudiantes construyan su propio conocimiento. Tiene que manejar teorías educativas que centren su interés en el estudiante y la estudiante y que visualicen su papel como facilitador de los procesos requeridos para construir conocimientos. Debe tener una comprensión crítica de la realidad social, política y económica del educando.

El proceso de aprendizaje es continuo, interrelacionado y complejo, y en él participa, en primer lugar, la familia, luego el personal docente, los compañeros y compañeras de estudio, el personal administrativo y la comunidad donde se encuentra el centro educativo. Asume la variabilidad individual como norma y no como excepción; por eso se recurre al Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) de tal manera que se procure un ambiente accesible para todas las personas.

En torno a las **habilidades**, en la política educativa el concepto de *habilidad* es central y se define como “capacidades aprendidas por la población estudiantil, que utiliza para enfrentar situaciones problemáticas de la vida diaria. Estas se adquieren mediante el aprendizaje de la experiencia directa a través del modelado o la imitación, por lo que trascienden la simple transmisión de conocimiento, lo cual promueve la visión y formación integral de las personas de cómo apropiarse del conocimiento sistematizado para crear su propio aprendizaje” (Alfaro, s.f., citado por MEP, 2016, p. 27).

Desde la perspectiva del Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MCESCA), se plantea como propósitos impulsar la innovación curricular enfocándose en los resultados de aprendizaje esperados, impulsar la armonización académica regional al definir un referente regional común y brindar una mayor transparencia a las titulaciones universitarias ofrecidas en la región.

Hay muchas razones que justifican la importancia de la existencia de un marco de cualificación para la edu-

cación superior. A nivel nacional tiene implicaciones en el mejoramiento de la calidad de los profesionales universitarios por medio de la producción de indicadores basados en resultados de aprendizaje, y ayuda a armonizar el currículo de carreras específicas a nivel nacional, regional y articular con el sector laboral.

El CSUCA (2018), basándose en la definición del Grupo de Trabajo de Bolonia sobre marcos de cualificaciones, define una cualificación como “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, 2013, citado por CSUCA, 2018, p. 16).

En el caso de la formación de docentes de Educación Primaria en Costa Rica, el marco de cualificación se ubica en los niveles de bachillerato universitario (identificado como nivel CINE 6A) y de licenciatura (nivel CINE 6B). Uno de los aspectos importantes del marco de cualificación es la definición de la cantidad de créditos y duración para alcanzar los resultados de aprendizaje en una carrera. Dada la diversidad que existe en este sentido en Centroamérica, se hace una propuesta en la que se establecen rangos. Para bachillerato de 120 a 144 créditos, y para licenciatura de 150 a 200. En cuanto a la duración, de 3 a 4 años para bachillerato y de 4 a 6 años para licenciatura, tomando en cuenta que hay ofertas cuatrimestrales y semestrales.

También se plantean cinco descriptores y sus definiciones; estos son: saberes disciplinarios y profesionales, aplicación de

conocimientos, resolución de problemas e innovación, autonomía con responsabilidad personal, laboral y social, comunicación e interacción profesional, cultural y social.

Por su parte, el *Manual del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos* define los resultados de aprendizaje como “enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender o demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje” (*ECTS Users' Guide*, 2005, citado por CSUCA, 2018, p. 16). Reúnen dos condiciones: describen de manera integrada los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes adquirirán en un proceso de formación y dichos resultados, que deben ser observables o medibles, se redactan usando un verbo dinámico, es decir que se refiera a una acción, no a un estado (BCIT, 2010, citado por CSUCA, 2018 p. 16).

Los resultados de aprendizaje esperados se presentan ordenados de forma progresiva en cinco niveles: técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado), agrupados en cinco categorías o descriptores (los cuales fueron citados anteriormente).

Por otro lado, la Dirección General de Servicio Civil es la instancia encargada de seleccionar, nombrar y promover a los servidores públicos, entre ellos al personal docente, según lo normado en el Estatuto de Servicio Civil. En el Título Segundo del Manual descriptivo de clases docentes se encuentra la descripción de clases y especialidades de los puestos docentes; en el caso de los de educación primaria se establecen seis:

1. Profesor de Enseñanza General Básica 1 (I y II ciclos) (G. de E.)
2. Profesor de Enseñanza General Básica 2 (I y II ciclos) (G. de E.)
3. Profesor de Enseñanza General Básica en Educación Indígena I y II ciclos (G. de E.)
4. Profesor de Enseñanza Unidocente en Educación Indígena I y II ciclos
5. Profesor de Enseñanza Unidocente (I y II ciclos)
6. Profesor de Enseñanza Laboratorio (Enseñanza Preescolar o I y II ciclos) (G. de E.)

A partir de la descripción de estos puestos se pueden encontrar los siguientes elementos comunes que señalan rasgos de la profesión docente y del profesional de la educación primaria, utilizados para la selección y nombramiento del personal y que se encuentran vigentes.

En cuanto a la naturaleza del trabajo, en términos generales el puesto docente consiste en el planeamiento, preparación, ejecución y evaluación de lecciones y desarrollo de los programas de EGB en centros educativos de Educación Primaria; y en el caso de los docentes indígenas, además de lo anterior, corresponde al subsistema de educación indígena. En las escuelas unidocentes se incluye la dirección del centro; en las escuelas laboratorio, realizan investigación y experimentos pedagógicos; y en las escuelas de aplicación los docentes realizan funciones vinculadas con la formación de maestros por medio de la práctica docente.

Con respecto a las escuelas indígenas, las labores pedagógicas como las administrativas están ligadas a la preservación de la cultura, la lengua materna, la cosmovisión, la sabiduría de los mayores, con un fuerte vínculo comunal y la Madre Tierra. Se deben tomar en cuenta las necesidades, intereses y expectativas que presentan los estudiantes de los centros educativos, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y emplear las TIC en los procesos administrativos y pedagógicos.

El *Manual de puestos* también establece una descripción de las características del personal docente. Cabe señalar que las características que se refieren al personal docente de las escuelas indígenas es del año 2015, y el de los otros puestos del 2013. En el caso de los primeros, las características se dividen en habilidades, actitudes y conocimientos.

Relacionado a los perfiles profesionales del Ministerio de Educación Pública, los programas de estudio de las asignaturas correspondientes a Educación Primaria no poseen perfiles docentes a excepción de la asignatura de Ciencias. En este caso se definen las habilidades que necesita desarrollar el profesional que imparte las lecciones de Ciencias.

Las habilidades se enmarcan, según se explica el programa, en las exigencias de una sociedad costarricense pluricultural y multiétnica y en un mundo donde se genera mucho conocimiento, el cual se encuentra en diversas fuentes de información. En este contexto cambiante y generador de incertidumbres se requiere de líderes que valoren la construcción del conocimiento de

manera colectiva y la importancia de la capacitación y actualización permanente. (MEP, 2016, p. 34). En el ámbito del proceso de aprendizaje, la persona docente requiere desarrollar habilidades para su planificación, ejecución y evaluación, así como habilidad para reflexionar sobre su práctica docente. Debe aprender a usar la tecnología, la información y los demás recursos y formas de comunicarse para promover el aprendizaje. Debe aprender a situarse en el contexto, comprender la diversidad, promover la interculturalidad, la salud y la protección del medio ambiente.

3. Otras tendencias nacionales e internacionales

A continuación se hace un recuento de otras tendencias en el ámbito nacional o internacional.

3.1. Investigaciones a nivel internacional y nacional

3.1.1. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. España, 2004

En 1999 se da en Europa el llamado proceso de Bolonia, que tiene por objeto establecer un sistema de educación superior lo más semejante posible, que permita la homologación de títulos de modo que favorezca la movilidad de los estudiantes y de las personas graduadas entre los países participantes. Este proceso implicó que los países tuvieran que hacer reformas educativas en sus planes de estudio, y tal fue el caso de España respecto a la formación de docentes de primaria.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, de España, presentó en el año 2004 una propuesta con las competencias generales que debe adquirir un docente del grado de maestro de educación primaria para desarrollar y tutelar el aprendizaje, y promover la consecución de los objetivos que establece el sistema educativo para la enseñanza primaria en este país y adaptarse el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Estas competencias generales lo preparan para impartir Matemáticas, Lengua, Ciencias-Geografía e Historia (o Conocimiento del Medio) y Educación Artística (plástica); pero además existen las competencias específicas que los preparan en uno de los siguientes ámbitos: Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera o Atención a Necesidades Educativas Especiales.

En la propuesta se identifica un perfil docente con cinco parámetros:

1. Organizador de la interacción de cada estudiante con el objeto de conocimiento.
2. Mediador para que toda la actividad resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada una estudiante, en un trabajo cooperativo de grupo.
3. Capaz de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares y de colaborar con el mundo exterior a la escuela.
4. Capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante.

5. Capaz de ejercer las funciones de tutoría y orientación de cada persona estudiante y evaluación de sus aprendizajes.

Estos parámetros definen el currículo de formación de los futuros maestros y maestras en tres núcleos formativos: adquisición de conocimientos e instrumentos que ayuden a fundamentar la reflexión psicosocio-pedagógica del hecho educativo, adquisición de conocimientos y habilidades que le permitan el desarrollo de capacidades y actitudes que faciliten el nivel de madurez personal necesaria para poder asumir las responsabilidades que le son propias, y creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje que faciliten a los alumnos/as la construcción del conocimiento, que le permita en su futuro trabajo plantearse una buena reflexión desde y sobre la propia práctica.

En este sentido, el currículo de formación se plantea para que el futuro docente logre el desarrollo de competencias en la dimensión teórico-metodológica propia de su campo y, a la vez, formación en la dimensión personal, para asumir las responsabilidades que exige la profesión docente.

3.1.2. Norma 22449 ORDEN ECI/3857/2007 del Gobierno de España

El Gobierno de España aprobó en el 2007 una norma que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro de primaria. Según esta norma, las instituciones formadoras de docentes de educación primaria tienen que tomar

en cuenta diecinueve competencias en el diseño del currículo de sus carreras.

Según la misma norma, el currículo de las carreras de formación de docentes se estructura en tres grandes módulos o bloques en los que se ubican las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión:

1. Módulo de formación básica. Tiene como objetos de estudio el aprendizaje y la persona estudiante como un sujeto diverso y con diferentes capacidades de aprendizaje; los procesos y contextos educativos en la escuela, la familia y la sociedad en general.
2. Módulo didáctico y disciplinar. Incluye las asignaturas que ha de tener bajo su responsabilidad el futuro docente, como Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguas, Educación Musical, Plástica y Visual, y Educación Física. Los objetos de estudio en términos generales se refieren al dominio de los principios básicos de cada una de las asignaturas, su relación con la realidad y la vida, así como el desarrollo y evaluación para la promoción de competencias en el estudiantado.
3. Prácticum. Prácticas escolares incluyendo trabajo final de grado. El estudiantado tiene la oportunidad de conocer el contexto educativo, así como adquirir destrezas y habilidades que le permitan implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar, relacionando teoría y práctica, considerando el ambiente escolar y el entorno

social. Esto se complementa con el trabajo final de grado.

3.1.3. OREALC/UNESCO (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente

La UNESCO realiza un estudio comparativo que abarca siete modelos innovadores en la de formación docente de universidades de Colombia, Chile, Argentina, Alemania, España, Holanda y Brasil. Es importante aclarar, tal como lo indica este estudio, que toda innovación tiene un carácter relativo en tanto responde a un contexto y a un momento determinados.

Pese a las diferencias que existen entre estos siete modelos, el estudio logra identificar cinco elementos que configuran los aportes novedosos para transformar la formación docente que se exponen a continuación: la interrelación teoría-práctica en la formación inicial, la investigación como factor clave, una visión transdisciplinar de la formación, combinación de una formación generalista con la especializada, la universidad como una organización de aprendizaje y ofertas abiertas basadas en la utilización de las tecnologías de la información.

Estos modelos comparten, además, el hecho de que la formación docente parte de un enfoque basado en competencias, lo que les permite superar la tensión tradicional entre formación pedagógica y formación disciplinar. Por otro lado, las innovaciones exitosas son lideradas por la comunidad educativa del centro de formación docente; poseen un sustento teórico sobre la visión de docente, escuela, educación

y sociedad que se aspira tener y, finalmente, la estructura organizativa se adapta a las nuevas demandas pedagógicas.

3.1.4. Jesús Manso & Eva Ramírez Carpeño. “Formación inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores docentes”. España, 2011

Basándose en los altos resultados que obtienen algunos países asiáticos en las pruebas PISA de la OCDE, los autores realizan un estudio comparativo de los modelos de formación docente de Corea del Sur, Japón, China (Shanghái, Hong-Kong) y Singapur; parten del docente como elemento imprescindible en la mejora de la educación y la trascendencia que tiene la formación inicial en ello. Los elementos comunes que encuentran los investigadores en los modelos de formación docente son la atracción y retención de los mejores candidatos y el diseño de buenos planes en la formación inicial.

3.1.5. Rafael Lucio Gil. *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. Buenos Aires, Argentina, 2018

La investigación que realiza Rafael Lucio Gil propone varios aspectos a considerar en la formación docente. De estos se consideran tres: la reflexión metacognitiva y la autorregulación como acciones necesarias para que los cambios sean conscientes y efectivos, la perspectiva epistemológica y la resolución de problemas en la formación docente.

3.1.6. Experiencias de formación docente en tres contextos distintos

Con el fin de comparar experiencias exitosas en la formación de docentes, se recogen los aportes de tres países que se ubican en tres continentes con realidades sociales, económicas y políticas muy diversas, pero que gozan de reconocimiento internacional por los logros alcanzados en cuanto a calidad educativa. Las principales conclusiones giran en torno a que es evidente la importancia del papel regulador del Estado con respecto a la formación docente que se presenta en esas tres naciones. La relación entre las universidades formadoras de docentes y los ministerios de educación posibilita que las universidades elaboren sus planes de acuerdo con las políticas estatales sin afectar su autonomía. Por otro lado, el vínculo entre ambos actores facilita la inserción temprana de los estudiantes en los contextos escolares, de modo que las prácticas docentes se realizan de manera colaborativa en la que se incorporan docentes universitarios y docentes destacados de las escuelas. De esta manera se favorece la relación teoría-práctica y la reflexión sobre la acción.

Por otro lado, el nivel de reconocimiento que tiene la docencia y los requisitos de admisión que se encuentran en altos niveles de exigencia favorecen el que ingresen a la carrera de Educación estudiantes de alto rendimiento académico y, por lo tanto, con sólidos conocimientos y habilidades necesarias para la docencia.

3.1.7. Séptimo Informe Estado de la Educación. Costa Rica, 2017

En el año 2019, el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) por medio del Programa Estado de la Nación presenta el *Séptimo Informe Estado de la Educación*. En este documento se señalan desafíos que debe atender con urgencia el país en el campo educativo. Dentro de los desafíos señalados hay tres vinculados con la formación docente:

- Mejorar sustancialmente la formación docente inicial en las universidades, para lo cual urge la aprobación en la Asamblea Legislativa de la ley que obliga a las universidades a acreditar las carreras de educación.
- Atraer, contratar y retener a los docentes más talentosos; esto implica no solo aspectos salariales, sino también sistemas para la selección por parte de las universidades, de los candidatos que desean ingresar a las carreras de educación, establecimiento de mecanismos de contratación, diseño de perfiles de ingreso al magisterio, sistemas de evaluación y formación continua.
- Crear un sistema de evaluación docente con enfoque formativo que le permita al docente mejorar su desempeño.

3.2. Declaraciones sobre la formación inicial docente

3.2.1. Red Kipus. Declaración de San José. Costa Rica, 2018

En términos de las políticas docentes plantea que tienen que ser contextua-

lizadas con la realidad de cada país, con las declaraciones de organismos internacionales, los planes de desarrollo y la política educativa nacional. Deben ser construidas mediante procesos participativos en los que intervengan los actores involucrados. Su propósito será la transformación de las condiciones sociales a favor de los derechos humanos, la equidad, la igualdad de oportunidades y la sostenibilidad ambiental. Dentro de la declaración se hace referencia al cómo de la formación inicial docente, para lo cual se establecen 21 recomendaciones.

3.2.2. Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente. Declaración sobre la formación inicial docente. 2020

La declaración se estructura en cinco aspectos centrales: regulación de la calidad de la formación inicial docente, mecanismos de atracción y selección, marco de competencias, prácticas docentes en la formación inicial con una serie de disposiciones en cada aspecto central.

3.3. Tendencias actuales en la formación de docentes de Educación Primaria

3.3.1. Antecedentes históricos de la formación de docentes de educación primaria en el país

La educación primaria, a lo largo de la historia, ha tenido una importancia fundamental en el desarrollo cultural, político, social y económico del país. Pese a ello, la formación docente no siempre ha sido objeto de la misma preocupación por parte del Estado costarricense y, en muchos casos, ha quedado rezagada

y relegada a un segundo plano en las transformaciones educativas acontecidas desde el siglo XIX hasta el presente. Para Chaverri y Sanabria (2010), citados por el Programa Estado de la Nación (2017), históricamente los planes de formación docente de primaria no han sido una prioridad en el país.

Al respecto, cabe señalar que en el año 1886 se da uno de los hechos históricos más relevantes en el desarrollo cultural del país, mediante la reforma educativa del gobierno liberal de Bernardo Soto, pues se establece que la educación primaria para ambos sexos es obligatoria, gratuita y costeada por el Estado. Sin embargo, fue hasta la creación de la Escuela Normal de Costa Rica, en 1914, que la formación docente adquirió el nivel de relevancia que se requería para dotar al país de un cuerpo docente formado con criterios pedagógicos, que diera sustento a la reforma educativa planteada por el ministro de Instrucción Mauro Fernández, 28 años atrás.

Ricardo Sol, en un estudio del sistema educativo costarricense para la UNESCO (2004), señala que “la formación de maestros fue la clave del éxito de las políticas fundantes y explica los logros obtenidos en esta materia por el Estado costarricense hasta... la primera mitad de la década de 1970” (p. 2). En esta dirección, se destaca cómo en 1940, en el marco de las reformas sociales, se funda la Universidad de Costa Rica; en tanto que la Escuela Normal de Costa Rica, que había sido creada con carácter postsecundario, pasa a constituirse en la Escuela de Pedagogía. De este modo se convierte en el primer país iberoamericano en ubicar la formación

docente en el nivel terciario (Venegas, 2009, p. 176). Este hecho es estratégico por cuanto representa “una preparación académica más alternativa y renovada respecto a la formación del nivel educativo secundario” (Venegas, 2009, p.176). Lo mismo sucederá con la creación de la Universidad Nacional en 1973, al absorber las escuelas normales provinciales de San Ramón, Liberia y Pérez Zeledón, además de la Escuela Normal de Heredia que había sido reestablecida en 1950 (Sol, 2004).

En 1949 el Estado otorga a la Universidad de Costa Rica la responsabilidad de la formación docente en el nivel inicial, hasta que, en 1975, la reforma constitucional amplía esta potestad a otras universidades públicas y privadas. Tal decisión tendrá implicaciones en la proliferación de universidades que imparten carreras para la formación de docentes de I y II ciclos, sobre todo a partir de la década de los años 80, motivadas por el interés de captar una masa significativa de personas que deciden estudiar Educación Primaria ante el déficit de educadores que se agudizó en esos años. Esto creará tensiones en varios aspectos que han perdurado hasta el presente, tales como: la calidad de los planes de estudio que ofrecen, la cantidad de graduados que sobrepasa a la demanda, las posibilidades del Estado de establecer regulaciones a la formación docente del nivel inicial y la necesidad de desarrollar mecanismos para seleccionar a los mejores candidatos tanto para ingresar a las universidades como para ser contratados por el MEP.

En el sexto y séptimo *Informe del Estado de la Educación* se expresa que uno

de los grandes problemas del sistema educativo costarricense tiene que ver con la calidad de la formación de los docentes. La necesidad de contar con una formación docente de calidad refiere necesariamente a considerar la discusión en torno a los elementos que la determinan. Al respecto Venegas (2009, pp. 50-51) logra identificar seis aspectos asociados a una formación docente de calidad: la ubicación de la formación docente en el nivel terciario, un plan de estudio como producto de un diseño estructurado y concebido con base en la investigación, orientado con criterios antropológicos, consecuente con las nuevas configuraciones sociales, formas de apropiación y desarrollo del conocimiento pedagógico y una conceptualización curricular que articule la complejidad de la realidad, de las disciplinas y sus relaciones, la pertinencia y coherencia de la oferta formativa, el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes o competencias para el trabajo en contextos con nuevas formas de organización social y económica, el desarrollo de formas comunicativas diversas para grupos diversos y en ambientes con soportes múltiples desde un encuadre ético-político claro y pertinente para la diversidad humana con perspectiva planetaria, y los procesos de acreditación como indicadores de calidad de los planes de formación.

Desde los elementos sintetizados por Venegas (2009) se puede determinar que un plan de formación docente es de calidad en tanto responda a una realidad contextual y a una intencionalidad. En este sentido, un plan de formación docente parte de un contexto real hacia otro concebido como aspi-

ración. Para ello debe reflejar el conocimiento acerca de quiénes son los sujetos que participan en el proceso educativo, cuál es su contexto, cuáles son las exigencias de ese contexto local y global, qué conocimientos, habilidades y valores requiere aprender un docente o una docente para que, a su vez, sea capaz de contribuir con el desarrollo de otras personas. Desde el punto de vista de la calidad de la formación docente, los planes de estudio deben apuntar hacia la consideración de elementos sensibles para la construcción de una sociedad que toma conciencia de su diversidad.

Al considerar el papel estratégico de la educación en el desarrollo del país, la necesidad de velar por la calidad de la formación docente emerge como un imperativo ante la creciente oferta de carreras de Educación Primaria. En el *Séptimo Informe del Estado de la Educación* se reportan 30 universidades vinculadas con la formación de docentes de Educación Primaria; considerando que los procesos de autoevaluación y acreditación, como se ha indicado, constituyen mecanismos que permiten asegurar mínimos de calidad en la formación de los profesionales, resulta muy significativo que solamente cuatro carreras estén acreditadas o reacreditadas por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), las cuales son impartidas por la Universidad Nacional, Universidad de Costa Rica y Universidad Estatal a Distancia.

Al revisar la nómina de docentes de primaria que laboraban para el MEP en el año 2018, se encuentra que de las 19.088 personas que la integran, el 61% obtuvo

la totalidad de su formación en universidades privadas, el 23% en universidades públicas y un 10% en ambos sectores, notándose que obtuvieron el bachillerato en una universidad pública y luego optaron por una privada para continuar su formación académica (Estado de la Educación, 2019). En este mismo informe se indica que la oferta de formación es heterogénea en cuanto a la cantidad de créditos, tiempo de duración, perfiles de salida y prácticas profesionales, entre otros aspectos. Además señala que los vínculos entre las universidades formadoras de docentes y el Ministerio de Educación Pública son débiles o no existen (Programa Estado de la Nación, 2017).

Con la creación de la Escuela Normal de Costa Rica, la formación docente en Educación Primaria inicia su transitar hacia la profesionalización por una ruta con altos y bajos, de aciertos y desaciertos, sin lograr consolidar, hasta la fecha, un sistema nacional de formación docente que logre articular los esfuerzos de los diferentes actores, llámense Estado, gremios, universidades públicas o universidades privadas.

3.3.2. El predominio de los modelos conceptuales tecnológico y academicista en la formación de los docentes

La formación inicial de docentes para educación primaria en Costa Rica, según Medina y Carnicero (2009), se ubica de manera predominante dentro del modelo tecnológico-academicista. Desde la orientación academicista, la formación docente tiene un énfasis en la transmisión de los contenidos académicos y disciplinares que el docente tiene que enseñar. La didáctica de la disciplina

y la formación pedagógica del docente tienen poca relevancia en comparación con el conocimiento disciplinar; el mejor docente es quien mejor domina el conocimiento, enseñar es transmitir el conocimiento. La formación didáctica va orientada hacia el aprendizaje de las formas de cómo representar y formular el contenido para que este sea comprensible por el estudiantado.

Desde la orientación tecnológica, considerada por Medina y Carnicero (2009) como la que ha predominado en los últimos 50 años, se considera al docente como un técnico, preparado para resolver problemas dentro del aula, aplicando reglas que se han derivado de investigaciones realizadas por otros. La formación va orientada hacia el aprendizaje de conocimientos y habilidades útiles para la intervención práctica fundamentada en el conocimiento producido por investigadores y especialistas.

En la formación docente los saberes se jerarquizan, de manera que las personas investigadoras, que producen el conocimiento, tienen un estatus por encima de los docentes prácticos que lo aplican. En este sentido, los conocimientos teóricos, abstractos, generales y normativos ocupan la cúspide de la jerarquía, y los problemas concretos la base. Esta jerarquización determina el currículo de la formación docente, estableciendo tres niveles: en el primero están las ciencias básicas relacionadas con la educación (como la psicología), en segundo lugar las ciencias aplicadas orientadas a la aplicación de principios de las teorías básicas a la solución de problemas, como la didáctica. Y en último lugar, las

habilidades prácticas que consisten en la capacidad de usar el conocimiento básico y aplicado en la solución de los problemas del aula. Por esta razón, las prácticas docentes se ubican al final del programa de formación, pues se entiende que el conocimiento científico técnico básico solo se puede aplicar cuando se domina.

3.3.3. La orientación sociocrítica en la formación docente

Autores como Paulo Freire, Henry Giroux, Francisco Maturana, Peter McLaren, John Elliott, James McKernan, Liliana Sanjurjo, Kenneth M. Zeichner y Jurgo Torres, entre muchos más, han brindado aportes a la construcción de una nueva visión de la educación y, por lo tanto, de la formación docente; estos aportes pueden agruparse dentro la orientación sociocrítica, la cual se distingue de los modelos técnico y academicista porque concibe que la formación del educador debe estar ligada a la transformación crítica de la escuela y de la sociedad.

La concepción acerca del educador y la educadora se enriquece más allá del rol de técnico instrumental que tradicionalmente se le asignó desde enfoques formativos positivistas. Para Aronowitz y Giroux (1985) citados por Giroux y McLaren (2011), el docente es un intelectual transformador: se caracteriza porque ejerce la práctica intelectual y pedagógica desde la esfera política, pues la escolarización es una lucha por significado y por relaciones de poder. Su práctica intelectual se basa en formas de discurso moral y ético, mostrando preferencia por el sufrimiento y la lucha de los que están en desventaja y se comprometen con la transformación de

las situaciones que los oprimen. Tratan al estudiantado como “agentes críticos, cuestionan cómo se produce y distribuye el conocimiento, utilizan el diálogo y hacen el conocimiento significativo, crítico y, en última instancia, emancipatorio” (pp. 75-76).

Para Elliott, MacKernan, Zeichner, Freire, entre otros, el educador es un profesional investigador comprometido con transformar la sociedad. El maestro y la maestra como investigadores son profesionales con capacidad de problematizar la realidad y de plantear estrategias que den respuestas a los problemas de su entorno escolar. La investigación-acción es el instrumento que les permite superar el rol de técnico instrumental que aplica, como indica Freire, los “paquetes” elaborados por los especialistas e investigadores externos. El propósito de la educación deja de ser la instrucción para asumir la humanización. La escuela se convierte en una institución al servicio de las personas y las comunidades.

Desde esta perspectiva, para Medina et al. (2009) la formación docente se preocupa por que los futuros profesionales desarrollen disposiciones y habilidades que les permitan analizar el contexto social en que se lleva a cabo el aprendizaje.

3.4. Aspectos fundamentales para la elaboración de los resultados de aprendizaje de la carrera de bachillerato y licenciatura en Educación Primaria

A partir de lo enunciado en esta revisión de referentes nacionales e internacionales, se determinan las principales tendencias en la formación de docentes y

los aspectos que justifican la elaboración de los resultados de aprendizaje para la formación de docentes de la carrera de Educación primaria. Estas son:

- La constitución de un sistema nacional de formación docente se basa en el establecimiento de normas y acciones que permiten la articulación de los diferentes actores que comparten esta responsabilidad.
- El Estado tiene un papel central como regulador de la formación docente a través de las instituciones que la conforman. En el caso de Costa Rica estas instituciones son: Consejo Superior de Educación, Servicio Civil, Ministerio de Educación Pública, CONARE, CONESUP y SINAES.
- Las instituciones que conforman la Organización de las Naciones Unidas y otras de carácter regional ofrecen marcos éticos de referencia para la formación de docentes de educación primaria en el país. La educación se visualiza como un bien público y un derecho humano necesario para el logro de otros derechos, para lograr la eliminación de la pobreza, garantizar la paz y la prosperidad y proteger el planeta.
- El establecimiento de marcos de cualificación y de perfiles profesionales de educación primaria, de acuerdo con la política educativa vigente, permiten que se favorezcan procesos de articulación a nivel nacional y regional para la certificación, acreditación, homologación y/o equiparación de planes y programas de formación,

así como la movilidad de estudiantes y profesionales entre países e instituciones; además, facilitan los procesos de reclutamiento y actualización de educadores. Estos marcos y perfiles se construyen de manera participativa y están sujetos a revisiones periódicas para responder a los cambios que se susciten.

- Las políticas educativas del Estado van dirigidas a atender diversos desafíos, tales como: avances tecnológicos, urbanización, migración, inestabilidad política, degradación ambiental, los riesgos y desastres naturales, la competencia por los recursos naturales, cambios demográficos, desempleo, pobreza, desigualdad, amenazas a la paz y a la seguridad.
 - El establecimiento de políticas para la selección de candidatos con condiciones para la docencia que ingresan a la carreras de formación de docentes de educación primaria, o que ingresarán al magisterio, requieren del empleo de diferentes instrumentos cualitativos y cuantitativos (exámenes de conocimientos, entrevistas, ejecución de prácticas, entre otros), y de su triangulación; además, establecer acciones afirmativas para la selección de candidatos que provengan de comunidades vulnerables, con bajo índice de desarrollo social (IDS) y para cubrir las demandas de personal de las poblaciones del subsistema de educación indígena.
 - La atracción de los mejores candidatos y candidatas para la docencia implica también hacer más atractiva la profesión por medio de un marco de gestión para docentes que incluya la valoración social de la carrera, motivación y apoyo, condiciones laborales y dirección eficaz.
- Las universidades son organizaciones que constituyen comunidades de aprendizaje, investigación e innovación pedagógica, con una visión de sociedad, ser humano y educación, investigación, cooperación. Las personas formadoras de docentes son contratadas según sus méritos académicos, tienen experiencia en el nivel de educación primaria, se actualizan constantemente y participan en procesos de certificación.
 - La autoevaluación y acreditación de las carreras de educación primaria constituyen un mecanismo obligatorio para el aseguramiento de la formación docente basada en estándares de calidad y según las necesidades de los sistemas educativos en procesos de transformación.
 - Los planes o programas de formación que ofrecen las universidades, sin menoscabo de su autonomía, deben responder a la política educativa y curricular del Estado y dar respuesta a las diversas tipologías que ofrece el MEP para atender la diversidad de poblaciones que conforman la sociedad costarricense y que requieren una educación pertinente según sus particularidades (diurna regular, unidocente, indígena, educación

abierta, población migrante, transfronteriza y personas con necesidades especiales). Deben estar actualizados de acuerdo con los cambios y la complejidad del contexto, el avance de las disciplinas y las nuevas demandas educativas. Han de establecerse mecanismos para la articulación de grado y posgrado, así como de la formación inicial con la formación en servicio.

- La oferta de planes y programas deben ser flexibles de manera que incluyan modalidades de formación semipresencial o bimodal con el empleo de las TIC, una cantidad de créditos optativos que le permita al estudiante seleccionar cursos que sean de su interés y que, a la vez, le permitan ampliar o profundizar su formación para el ejercicio de la docencia; la apertura de carreras itinerantes para el ingreso de poblaciones vulnerables y programas que combinen la formación generalista y la especializada, al final del plan de estudio.
- Los programas de formación han de enfatizar en la relación teoría-práctica, el paradigma del profesor/investigador e intelectual transformador, implementación de la visión holística, sistémica y transdisciplinar del currículo, ubicando la práctica docente desde el inicio de la carrera y empleando como estrategias de formación la investigación y el diseño de proyectos para resolver problemas, con la participación de profesorado de diferentes disciplinas.
- En el caso del subsistema de educación indígena, se deben construir propuestas educativas junto con las comunidades, desde sus necesidades y fortalezas, con apoyo de personas expertas que permitan integrar los saberes locales, atender a cada pueblo indígena desde su especificidad cosmogónica e histórica.
- Los planes de estudio, desde un enfoque holístico, deben articular en el diseño de los cursos los aspectos epistemológicos, teóricos y prácticos, lo disciplinar y lo pedagógico, integrar la complejidad del contexto, los derechos humanos, el estudio de los diversos contextos socioculturales, la sostenibilidad ambiental y la vida democrática, el respecto a la diversidad y la promoción de la interculturalidad.
- Las prácticas docentes se vinculan con los marcos de cualificación y competencias vigentes. Ocupan un tercio del tiempo de formación, se implementan gradualmente desde el primer año y se complejizan conforme el estudiantado avanza en la carrera; se realizan en contextos que toman en cuenta la diversidad de tipologías y poblaciones existentes. Las universidades coordinan las prácticas con las escuelas por medio de convenios de cooperación en los que se establecen protocolos para definir, entre otros aspectos, perfiles y funciones de los actores participantes: escuela, universidad, estudiantado y docentes mentores y tutores. Estos últimos son seleccionados según su

experiencia y conocimiento pedagógico. Las prácticas utilizan como estrategia la ejecución de proyectos pedagógicos y de investigación, seminarios de reflexión, observación de clases de docentes experimentados e implementación de lecciones a diferentes grupos bajo supervisión de profesores universitarios y de la escuela. Se aplica la evaluación formativa y cualitativa en la que participan todos los actores: estudiantes de primaria, docente tutor y mentor, y compañeros practicantes.

Los planes y programas de la carrera de educación primaria han de orientarse hacia la formación de docentes como agentes sociales de cambio, críticos, autónomos, creativos, estudiosos, innovadores, que dominen la pedagogía, el contenido de las disciplinas de relacionadas con el accionar en educación primaria y sus didácticas, conscientes de su responsabilidad social en la construcción de sociedades democráticas, diversas e interculturales, en un contexto local y global marcado por el cambio social, económico, político y cultural, donde fuerzas conservadoras y transformadoras están en tensión.

Referencias Bibliográficas

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. Madrid: Santillana S.A.

Carvajal, V., Cubillo, K. y Vargas, M. (2017, 1 de marzo). Poblaciones indígenas de Costa Rica y su acceso a la educación superior. División de Educación Rural: Una alternativa de formación. *Revista Electrónica Educare*, 21(3) doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

Chaves, E. (2018) Reforma de la Educación Matemática en Costa Rica: 2010-2017. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 13(17), 153-163. Universidad de Costa Rica. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/34371/33958>

Cerdas, L., Díaz, D., Ortega, J., Tsengi, Ho y Yi, Tien (2018). *Modelo de práctica docente para la carrera de bachillerato y licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica* [Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica]. SIBDI.

Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente (2020). Declaración sobre formación inicial docente. 2020. http://www.idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/declaracion_formacion_inicial_docente.pdf

Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) (2018). *Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MCESCA): resultados de aprendizaje esperados para los niveles técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado*. Ciudad de Guatemala: Editorial Serviprensa. <http://www.csuca.org/docs-csuca/libros/>

[Marco%20de%20cualificaciones%20para%20la%20educacion.pdf](#)

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

Cubero, F. (28 de nov. 2016). Oficio CSE-SG-1067-2016. San José, Costa Rica: Consejo Superior de Educación.

Dirección General de Servicio Civil (2020, 6 de octubre). *Manual de Clases y especialidades. Clases y especialidades Puestos docentes (Título Segundo)*. San José, Costa Rica. http://web.dgsc.go.cr/ts_clase_docente/dgsc_servicios_docente.html

Gavarrete, M. (2015). Etnomatemáticas indígenas y formación docente: una experiencia en Costa Rica a través del modelo MOCEMEI. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8(2), 136-176. Pasto, Colombia: Departamento de Matemáticas y Estadística, Universidad de Nariño. <http://funes.uniandes.edu.co/6846/1/Gavarrete2015Etnomatematicas.pdf>

García, M. (20 de octubre de 2020). Formación de docentes en Cuba. "La educación cubana en 50 años de Revolución". *EcuRed*. https://www.ecured.cu/Formación_de_Educadores_en_Cuba#Para_la_Educaci.C3.B3n_Infantil.28_Inicial.2C_B.C3.A1sica_y_Especial.29

Gil, R. (2018) *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

CLACSO. <https://es.scribd.com/document/394061307/La-Formacion-Do-cente>

Gobierno de España (2007, sábado 29 diciembre). 22449 ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en educación primaria. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 312. Madrid: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>

Louzano, P. y Miranda, G. (2014). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente en Finlandia, Singapur y Estados Unidos. *Cadernos CENPEC*, 4(2) 30-53. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. <https://pdfs.semanticscholar.org/9e8e/dacfca335dec311aa7e0d36acd8ce5cad751.pdf>

Manso, J. y Ramírez, E. (2011) Formación inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores docentes. *Foro Educativo*, 9(13), 71-89. Salamanca: FahrenHouse. <https://www.foroeducacion.com/ojs/index.php/fde/issue/view/2>

Medina, J. y Carnicero, P. (2009). *La formación inicial de docentes para la educación primaria en la región centroamericana y República Dominicana: Análisis de la situación y propuestas para la convergencia regional*. San José, Costa Rica: CECC.

Ministerio de Educación Pública (2016). Programa de Estudio de Ciencias. San José, Costa Rica: MEP. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadee->

[studio/programas/ciencias1y2ciclo2018.pdf](https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadee-studio/programas/ciencias1y2ciclo2018.pdf)

Ministerio de Educación Pública (2016). Fundamentación pedagógica de la transformación curricular 2015. Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>

Ministerio de Educación Pública (2017). *Política educativa. La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. San José, Costa Rica: MEP. <https://www.mep.go.cr/politica-educativa>

Ministerio de Educación Pública (2020, 31 de octubre). Fundamentación pedagógica de la transformación curricular 2015. San José, Costa Rica: MEP. <http://www.mep.go.cr/evaluacion-competencias-siglo-xxi>

Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES) (2019). *Desafíos en Costa Rica y aportes de las universidades públicas*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación. https://www.conare.ac.cr/images/docs/transparencia/datos_abiertos/AF_Desafios_educacion_CR_aportes_universidades_publicas.pdf

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

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

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

Proyecto Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación (2020). *Resultados de aprendizaje esperados para las carreras de Educación en Costa Rica*. San José, Costa Rica: CONARE. <https://docplayer.es/179576102-Docentes-de-calidad-compromiso-nacional.html>

Red Kipus (2018). *Declaración de San José, Costa Rica, para el fortalecimiento de la profesión docente*. VIII Encuentro Internacional de la Red Kipus. https://redkipuscr.ucr.ac.cr/memoria/Documents/Declaracion_San_Jose_Red_Kipus_2018.pdf

Retana, D. y Vásquez, B. (2019). Educación científica basada en la indagación: análisis de concepciones didácticas de maestros en ejercicio de Costa Rica a partir de un modelo de complejidad. *Educación*, 43(2). Universidad de Costa Rica. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/32427/38692>

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

pdf

Sol Arriaza, Ricardo (2004). *Diagnóstico sobre la Formación de Docentes en Instituciones de Educación Superior en Costa Rica*. Costa Rica: UNESCO. https://www.oei.es/historico/docentes/info_pais/informe_formation_docente_costa_rica_iesalc.pdf

Ugalde, D. (2018). *Desafíos de la formación inicial de los docentes de primaria ante el programa de Español del MEP*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación <http://hdl.handle.net/20.500.12337/7761>

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

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>

Venegas, M. (2009). *¿Cómo se forman los docentes para las escuelas en Centroamérica y República Dominicana?*. San José, Costa Rica: Editorama, S.A.

Resultados de aprendizaje esperados

Bachillerato Universitario

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Saberes disciplinarios y profesionales</p> <p>Dominio teórico epistemológico, axiológico, metodológico y técnico del campo disciplinar, así como los conocimientos de otras disciplinas requeridos para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evidencia dominio crítico y creativo de los principios básicos de las asignaturas que tiene bajo su responsabilidad tales como Ciencias, Estudios Sociales y Cívica, Español y Matemáticas, entre otras, la relación interdisciplinar entre ellas, el cuerpo de conocimientos didácticos, los criterios de evaluación y su relación con la realidad y la vida para el desarrollo integral del estudiantado de Educación Primaria. 2. Domina de manera crítica los conocimientos en pedagogía, andragogía, didáctica, currículo y evaluación educativa, para la planificación e implementación del proceso de aprendizaje del estudiantado de Educación Primaria. 3. Domina de manera crítica el cuerpo de conocimientos de la teoría de la educación, la filosofía de la educación y de la epistemología para desarrollo del proceso de aprendizaje del estudiantado de Educación Primaria. 4. Domina los conocimientos teóricos de los paradigmas del pensamiento científico desde su perspectiva histórica y crítica, necesarios para el ejercicio de la docencia en el nivel de Educación Primaria. 5. Evidencia conocimiento crítico de las teorías del desarrollo de la persona estudiante de educación primaria para la atención de las necesidades educativas del estudiantado considerando su diversidad. 6. Comprende los principales aspectos de los tratados internacionales adoptados por el país con organismos multilaterales y que vinculan la educación con los derechos humanos, el desarrollo humano sostenible, la ciudadanía digital, la ciudadanía planetaria con arraigo local, para el favorecimiento del desarrollo integral del estudiantado de Educación Primaria. 7. Domina en forma crítica los conocimientos acerca de la política educativa nacional, política curricular, leyes y normas para su vinculación con el quehacer profesional y los programas de estudio vigentes de Educación Primaria. 8. Demuestra una visión crítica de la realidad local, nacional e internacional, así como la adquisición de una cultura social, política, ética y de compromiso para la transformación del aula, la escuela y la comunidad.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Saberes disciplinares y profesionales</p> <p> dominio teórico epistemológico, axiológico, metodológico y técnico del campo disciplinar, así como los conocimientos de otras disciplinas requeridos para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 9. Domina conocimiento de métodos, estrategias, técnicas y recursos de aprendizaje, desde las nuevas tendencias de la disciplina, según la diversidad de las personas, la especificidad de los contextos socioculturales, las ofertas educativas formales y no formales y las tipologías escolares para la atención del estudiantado de Educación Primaria. 10. Domina conocimientos básicos de investigación cualitativa, cuantitativa y mixta en educación y el diseño de proyectos para la atención de situaciones que se presentan en el ámbito de Educación Primaria. 11. Domina principios, métodos y técnicas de la gestión administrativa para el beneficio de los contextos socioeducativos desde su quehacer profesional en el ámbito de Educación Primaria. 12. Domina el cuerpo de conocimientos de las disciplinas auxiliares de la pedagogía (psicología, antropología, filosofía, historia, sociología, neurociencia, educación física, artes plásticas, música e informática, entre otras), y saberes ancestrales, necesarios para la implementación del proceso de aprendizaje del estudiantado de Educación Primaria.

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. Desempeña las funciones de mediación pedagógica, tutoría y orientación con el estudiantado de Educación Primaria para el fortalecimiento de su desarrollo integral, la construcción del conocimiento, aptitudes, destrezas y valores. 2. Aplica de forma creativa conocimiento de métodos, estrategias, técnicas y recursos de aprendizaje coherentes con las nuevas tendencias, para la atención de la población de Educación Primaria según la diversidad de las personas, la especificidad de los contextos socioculturales, las ofertas educativas formales y no formales, así como las tipologías escolares. 3. Aplica la investigación cualitativa, cuantitativa y mixta en educación, así como el diseño de proyectos para el conocimiento, comprensión y mejora de los contextos escolares, familiares, comunales y sociales en que se desarrolla el proceso educativo del estudiantado de Educación Primaria. 4. Aplica estrategias de gestión y control de riesgos para la atención de situaciones de emergencia y en preserva de la salud integral y del desarrollo sostenible. 5. Implementa procesos de planificación, mediación pedagógica y evaluación de los aprendizajes por medio intervenciones significativas y estimuladoras de desarrollo del potencial del estudiantado de Educación Primaria.

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"> 6. Implementa espacios de aprendizaje en contextos diversos que consideren la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos que contribuyan con la eliminación de las barreras para el aprendizaje en el ámbito de Educación Primaria. 7. Toma decisiones profesionales sobre su propio aprendizaje con base en información pertinente, válida y confiable para la atención de problemas en su entorno escolar y que contribuyan con la transformación social. 8. Aplica innovaciones educativas en el ámbito escolar, basadas en información científica y la reflexión crítica de su práctica docente para la atención de situaciones que presenta el estudiantado de Educación Primaria. 9. Ejecuta prácticas educativas para el desarrollo del proceso de aprendizaje según la política educativa y curricular vigentes, así como los programas de las asignaturas del currículo, en centros educativos de Educación Primaria. 10. Ejecuta su ejercicio profesional en Educación Primaria según los principios y postulados de la educación en derechos humanos, intercultural e inclusiva, el desarrollo humano sostenible, la ciudadanía digital y planetaria con arraigo local para el beneficio del contexto socioeducativo en el que se desempeña. 11. Incorpora los medios digitales y las tecnologías educativas en el aprendizaje para el desarrollo de nuevas formas de pensar, saber discriminar, escoger y usar la información de forma crítica en la cotidianidad.

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 para su desarrollo y bienestar personal, considerando la función, posibilidades y límites de su rol como persona autónoma y miembro activo de la sociedad. 2. Aplica la metacognición y la autorregulación como acciones necesarias para que los cambios en la práctica educativa sean conscientes y efectivos. 3. Evidencia la capacidad de atención y resolución de problemas considerando sus dimensiones sociales, políticas, culturales, económicas, éticas y ambientales para la construcción de sociedades democráticas, diversas e interculturales. 4. Asume su identidad personal y profesional como intelectual, investigador y práctico reflexivo comprometido con la transformación social para el beneficio del quehacer educativo. 5. Demuestra habilidades de autoevaluación, tomando conciencia del impacto en su práctica pedagógica para el establecimiento de estrategias que beneficien la mejora continua de su quehacer profesional. 6. Evidencia apropiación autónoma del saber ser, hacer y convivir para el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje retos y reflexivos. 7. Asume de manera crítica y creativa el ejercicio de la docencia como una profesión que ha de ir perfeccionando según los enfoques teóricos emergentes para la atención de las demandas del contexto. 8. Asume con compromiso el desarrollo de estilos de vida saludables para que se propicien condiciones que potencien el bienestar, el desarrollo humano y la calidad de vida de su ámbito personal, su quehacer profesional y en beneficio de la comunidad educativa en la que labora.

Descriptores	Resultados de aprendizaje 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 ante diversos públicos tomando en cuenta la inclusividad, la diversidad y la salud emocional del estudiantado para la mejora de la interacción comunicativa en el aula, la escuela y la comunidad. 2. Demuestra habilidades comunicativas en el marco de la equidad, la inclusión y la igualdad de género, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad para la promoción de la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad en el estudiantado, docentes, administrativos, autoridades ministeriales y la comunidad. 3. Demuestra habilidades en la estructuración de argumentos y mensajes utilizando diferentes lenguajes y formatos para la mejora de la interacción comunicativa en el aula, la escuela y la comunidad. 4. Se comunica de acuerdo con las normas idiomáticas en la lengua oficial del país o la lengua materna distinta al español, y utiliza una lengua extranjera con el dominio requerido para el ejercicio de su profesión. 5. Demuestra destrezas en la estructuración de mensajes con claridad, rigurosidad y precisión para el fortalecimiento de la comunicación con el estudiantado, el profesorado, las autoridades magisteriales y la comunidad. 6. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para el establecimiento de procesos de comunicación críticos y creativos, en el aula, la escuela y la comunidad. 7. Utiliza la información audiovisual y la tecnología apropiada para el fortalecimiento de la identidad y cultura local que beneficie al estudiantado de Educación Primaria y su comunidad.

Descriptores	Resultados de aprendizaje de Bachillerato Universitario
<p>Interacción profesional, cultural y social</p> <p>Habilidad para relacionarse y colaborar en grupos profesionales, disciplinares, multidisciplinarios e interdisciplinarios, con base en las dinámicas de las tradiciones culturales, organizacionales, sociales, políticas, 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. Establece relaciones sociales con colegas, estudiantes, familias y comunidades 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 para la promoción de una educación democrática e inclusiva. 2. Demuestra compromiso con el desarrollo sostenible, su relación con el ser humano y otras formas de vida para el fortalecimiento de ambientes socioeducativos éticos, respetuosos y solidarios. 3. Demuestra capacidad en el establecimiento de sinergias con otros actores escolares, familiares y comunales para la toma de decisiones innovadoras y la mejora del trabajo en equipo. 4. Demuestra habilidad para el diseño, ejecución y evaluación de investigaciones y proyectos disciplinares para la implementación de soluciones a situaciones de su entorno socioeducativo. 5. Demuestra habilidades de liderazgo, actitud proactiva y de servicio para el logro de metas educativas institucionales que fomentan la formación para la vida.

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. Asume una perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar a partir del conocimiento didáctico de las asignaturas que tiene bajo su responsabilidad, así como otras disciplinas requeridas para el desempeño profesional en Educación Primaria. 2. Analiza los aportes de la pedagogía, andragogía, didáctica, currículo y evaluación educativa, para el traslado el conocimiento a nuevos contextos de educación formal y no formal en los que se atiende al estudiantado de Educación Primaria. 3. Demuestra dominio de una visión integral del cuerpo de conocimiento teórico epistemológico y axiológico para la fundamentación de los conceptos sobre la sociedad, el ser humano, la educación y su papel como persona educadora del nivel de Educación Primaria. 4. Fundamenta la práctica educativa en los principios axiológicos para el beneficio del desarrollo integral del estudiantado de Educación Primaria en diferentes contextos socioeducativos. 5. Infiere, con base en la teoría y la práctica educativa, los métodos, estrategias, técnicas y recursos que son más pertinentes, según la diversidad de las personas, la especificidad de los contextos socioculturales, las ofertas educativas formales y no formales y las tipologías escolares para la atención del estudiantado de Educación Primaria. 6. Domina los paradigmas y diseños de la investigación en educación, la sistematización de experiencias y el diseño de proyectos para la atención de situaciones complejas que se presentan en el ámbito escolar.

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. Crea situaciones de aprendizaje innovadoras en la mediación pedagógica, tutoría y orientación del estudiantado de Educación Primaria para el fortalecimiento de su desarrollo integral, la construcción del conocimiento, aptitudes, destrezas y valores. 2. Genera nuevas propuestas pedagógicas, tomando en cuenta la diversidad de las personas, la especificidad de los contextos socioculturales, las ofertas educativas formales y no formales, así como las tipologías escolares para la atención de la población de Educación Primaria. 3. Aplica principios, métodos y técnicas de la gestión administrativa para la atención de las funciones que le corresponden como docente en el contexto escolar de Educación Primaria. 4. Divulga entre colegas y la sociedad en general los resultados de investigaciones y proyectos aplicados, así como de sistematizaciones de experiencias realizadas para la promoción de procesos educativos innovadores en el ámbito de Educación Primaria. 5. Diseña espacios de aprendizaje en contextos diversos que consideran la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos que contribuyan con la eliminación de las barreras para el aprendizaje en el ámbito de Educación Primaria. 6. Participa en redes colaborativas de autocapacitación y capacitación mutua para la atención de los problemas que se presentan en el entorno escolar, la mejora de su desempeño profesional y en beneficio de la transformación social. 7. Propone innovaciones educativas con base en información científica y el análisis objetivo de las situaciones que se presentan en ámbito escolar para la atención de situaciones en el ámbito de Educación Primaria. 8. Implementa la política educativa y curricular vigentes, así como los programas de las asignaturas del currículo, que se implementan en los centros educativos de Educación Primaria para la realización de los ajustes y mejoras de acuerdo con la realidad y las nuevas tendencias educativas nacionales e internacionales.

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 a partir del análisis objetivo de sus intereses personales, considerando sus fortalezas y debilidades, así como la evaluación de la realidad circundante para su desarrollo y bienestar como miembro activo de la sociedad. 2. Aplica la metacognición y la autorregulación sobre los saberes que ha desarrollado y la introspección sobre su identidad personal y profesional para la identificación de las potencialidades que posee y cómo desplegarlas. 3. Participa junto con otras personas en la elaboración y ejecución de proyectos educativos innovadores que contribuyan a la transformación del entorno escolar y social para el fortalecimiento de una sociedad democrática, respetuosa de los derechos humanos y del desarrollo sostenible. 4. Participa en diversas actividades de discusión y análisis de temas educativos y otros vinculados con la ciencia y la cultura nacional e internacional para el enriquecimiento de su nivel intelectual y mejoramiento de su desempeño como profesional de Educación Primaria. 5. Gestiona acciones de autoformación que le permiten la actualización profesional para la mejora de su desempeño como docente de Educación Primaria.

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 posiciones o puntos de vista ante diversos públicos con base en el conocimiento científico y la comprensión de la realidad para la fundamentación de sus decisiones en el ámbito educativo. 2. Establece procesos comunicativos versátiles y asertivos con diversos públicos del entorno escolar, comunal y nacional para el intercambio de ideas y sentimientos que beneficien su quehacer profesional. 3. Crea diversos espacios de comunicación asertiva dentro del aula, la escuela y la comunidad que faciliten el intercambio de ideas y sentimientos utilizando diferentes lenguajes y formatos para la contextualización a las necesidades e intereses de la comunidad educativa. 4. Emplea una segunda lengua en la adquisición, producción y divulgación de conocimientos innovadores en el nivel de Educación Primaria para el fortalecimiento de su formación y desempeño profesional. 5. Implementa estrategias didácticas innovadoras con las tecnologías de la información y la comunicación, así como otros recursos y formas disponibles para la mejora de procesos de comunicación críticos y creativos en el aula, la escuela y la comunidad. 6. Plantea proyectos institucionales y comunales para el fortalecimiento de la identidad y cultura local del estudiantado de Educación Primaria y su comunidad mediante el empleo de las tecnologías de la información y comunicación disponibles.

Descriptores	Resultados de Aprendizaje de Licenciatura Universitaria
<p>Interacción profesional, cultural y social</p> <p>Habilidad para relacionarse y colaborar en grupos profesionales, disciplinares, multidisciplinarios e interdisciplinarios, con base en las dinámicas de las tradiciones culturales, organizacionales, sociales, políticas, 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. Gestiona actividades que fomenten climas de convivencia democráticos, críticos e innovadores para el fortalecimiento de una cultura de desarrollo sostenible dentro de los espacios educativos y comunales. 2. Participa de manera proactiva en el diseño, ejecución y evaluación de investigaciones y proyectos disciplinares, multidisciplinarios e interdisciplinarios para la solución de situaciones de su entorno escolar y comunal. 3. Participa en actividades de divulgación del conocimiento e intercambio de experiencias académicas que contribuyan con la implementación de una práctica educativa actualizada, innovadora y pertinente para el beneficio de la población de Educación Primaria. 4. Lidera diversas iniciativas en el diseño y ejecución de proyectos educativos innovadores para el planteamiento de soluciones a situaciones institucionales y comunales.

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

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

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

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

El capítulo comprende cuatro apartados:

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

A. ¿A quiénes van dirigidas las orientaciones?

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

rente al desarrollo profesional del sector educativo

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

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

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

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

ciarán una vez finalizada su formación académica profesional.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Diagnóstico o análisis curricular

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

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

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

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

En relación con el diseño de carreras,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: Información citada en el MCESCA (2018).

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

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

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

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

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

CONARE	CONESUP
<p>Listado de los cursos:</p> <p>a. Nombre del curso</p> <p>b. Número de créditos</p> <p>c. Ciclo al que pertenece</p>	<p>Plan de estudios en concordancia con Nomenclatura de Grados y Títulos de la Educación Superior Universitaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Malla curricular • Áreas disciplinares • Ejes curriculares que lo conforman
<p>Descripción de los cursos:</p> <p>a. Nombre</p> <p>b. Descripción o propósitos del curso</p> <p>c. Temática resumida</p>	<p>Organización y descripción de los cursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Períodos o ciclos (cuatrimestre, semestre) • Horas lectivas semanales destinadas para cada curso y para el trabajo individual del estudiante (definición de crédito) • Número de créditos por ciclo lectivo y totalidad de los mismos de acuerdo con el grado que conduce
	<p>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>
Otro tipo de información: acorde al modelo o propuesta de la universidad	Otro tipo de información: acorde al modelo o propuesta de la universidad

Fuente: CONARE, CONESUP, 2021.

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

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

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

2.1. Justificación y fundamentación teórica de la carrera

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

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

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

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

Para este fin, se sugiere:

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

2.2. Perfil académico profesional de la persona graduada

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

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

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

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

A. Diseño de carreras nuevas:

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

los profesionales en educación.

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

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

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

B. Modificación de carreras aprobadas en la universidad

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

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

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

2.3. Objetivos generales y específicos del plan de estudios

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

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

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

2.4. Malla y estructura curricular. Asignaturas o módulos

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

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

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

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

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

A continuación, se enumeran los principales desafíos identificados:

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anexos

Anexo 1

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

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

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

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

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

Anexo 2

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

Preguntas seleccionadas para la consulta nacional e internacional

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

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

Anexo 3

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

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

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



MNC-CE-CR

Con colaboración de:



Diseño, diagramación e impresión:

