



# Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación

Resultados de Aprendizaje  
de la Carrera de Educación  
de la Primera Infancia

Costa Rica | 2021



**MNC-CE-CR**







# Siglas

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



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



# Agradecimientos

## Colaboradores

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

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

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

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

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

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

Grettel Oses Gutiérrez, CONAPDIS. Asesoría tema de discapacidad

Zaida Molina Bogantes. Asesoría Técnica Curricular

Gilberto Alfaro Varela. Asesoría Técnica

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

Alfredo Ortega Cordero, MEP. Participación en plan piloto

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

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

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

Rodolfo Bonifaz, Ministerio de Educación de Chile. Asesoría

Xavier Vanni, Ministerio de Educación de Chile. Asesoría

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

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

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

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

Alexander Cox Alvarado, CONARE. Participación en el Equipo Técnico

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

Minor Cedeño Vindas, MEP. Participación en el Equipo Técnico



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

Centro de Investigación y Docencia en Educación, UNA

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

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

Magda Cecilia Sandí Sandí, UCR

Pablo García Delgado, TEC

Sandra Ovares Barquero, UNA

Linda Madriz Bermúdez, UNED

Francisco González Calvo, UTN

Lorena Méndez Álvarez, CONARE

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

Ana Beatriz Arias Moreira, coordinadora, CONARE

Gastón Baudrit Ruiz, CONARE

Kattia Mora Cordero, SINAES

Elizabeth Chaves Salas, CONESUP

Carlos Rodríguez González, CSE

Francine Barboza Topping, Colypro

Nancy María Quesada Vargas, MEP

Cristian Chinchilla Monge, UNIRE

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

Samantha Coto Arias, Colypro

Carla Arce Sánchez, Colypro

Vanessa Solano Agüero, CONARE

Julio César Oviedo Aguilar, SINAES

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

Katherine Díaz Rojas, MEP

Guadalupe González Alvarado, MEP

Vera Brenes Solano, Estado de la Educación

Mauricio Azofeifa Murillo, CONESUP

Dyalah Calderón DeLaO, CSE

MaryLys Orozco Sánchez, Fundación Yamuni Tabush

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

Katalina Perera Hernández, División Académica, CONARE

Nuria Méndez Garita, CONESUP

Paola Loría Herrera, CONAPDIS

Lorena Méndez Álvarez, CONARE. Subcomisión

Grettel Oses Gutiérrez, CONAPDIS. Subcomisión

Yolanda Sánchez Víquez, CONESUP. Subcomisión



### **Apoyo técnico**

Cristina García Wille, CSE

Melissa Mora Pineda, Colypro

Iván Rojas Barrantes, ATIC, CONARE

David Hernández Hernández, ATIC,  
CONARE

Jorge Adolio Cascante, ATIC,  
CONARE

Erick Zamora Solano, ATIC, CONARE

Geovanni Chavarría Mora, SINAES

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

### **Autoras de las “Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Educación de la Primera Infancia” y “Resultados de aprendizaje esperados”**

*Instituto de Estudios Interdisciplinarios  
de la Niñez y la Adolescencia  
(INEINA), UNA*

María Roxana Rodríguez Araya

María Sofía Herrera Segura

Ana Marcela Benavidez Chaves



### **Sistematización de las “Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Educación de la Primera Infancia”**

Silvia Camacho Calvo

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

Patricia Rojas Núñez, UCR

Johanna Coto Jiménez, MEP

Mileny Madrigal Chaves, Universidad La Salle

Olga Mayra Zárate Cuadra, Universidad La Salle

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

Sjur Bergan, Consejo Europeo

Eleonora Villegas, Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Universidad de Boston

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

*Universitario académico*

Jeannette Cerdas Núñez, UCR

Jaime Fornaguera Trías, UCR

Ana Lupita Chaves Salas, UCR

Mariela Morales Corrales, UNA

Rosa María Hidalgo Chinchilla, UNED

Xinia María Calvo Cruz, UNED

Nicole Reynolds Rojas, UAM

Erika Barrantes Zúñiga, Universidad Hispanoamericana

Nolqui Liliana Ramírez Vargas,

Universidad Latina de Costa Rica

Danelly Alejandra Salas Ocampo, Universidad en Ciencias Administrativas San Marcos

Maritza Ulate Ruiz, Universidad Latina de Costa Rica

Guadalupe Páez Fernández, Universidad Latina de Costa Rica

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

Grettel Oses Gutiérrez, CONAPDIS

Olman Luis Jiménez Corrales, DGSC

Maybel Quirós Acuña, MEP

Guiselle Alpízar Elizondo, MEP

César Solano Fallas, MEP

Tatiana Gamboa Brenes, MEP

Magaly Padilla Abarca, MEP

Maritza Martínez Barrientos, MEP

Alexandra Wong Carbonell, MEP

Grauben Solano Alcázar, MEP

Elizabeth Madrigal López, MEP

Gabriela Gamboa Naranjo, MEP

Adriana Díaz Madriz, MEP

Guiselle Alpízar Elizondo, MEP

Karolina Artavía Mendoza, MEP

Johanna Coto Jiménez, MEP

Ana Sancho Vargas, MEP

Krysia María Campos Herrera, MEP

Yamileth Villalobos Chaves, MEP

Claudia Ma. Rodríguez Carvajal, MEP

Ma. Gabriela Chavarría Rojas, MEP

Ivannia Ureña Venegas, MEP



Marissa Bermúdez Cascante, MEP

Laura Lizano Gómez, MEP

Gellin Arauz Azofeifa, MEP

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

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

### **Edición de textos**

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

Rocío Ramírez González, Colypro

Jorge Quesada Lacayo, Colypro

### **Revisión filológica**

Óscar Aguilar Sandí

### **Diseño, diagramación e impresión**

Colypro

# Índice

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

## Presentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Katalina Perera Hernández**

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

### **Eduardo Sibaja Arias**

Director de la OPES, CONARE



## Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Este consiste en un conjunto de 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.

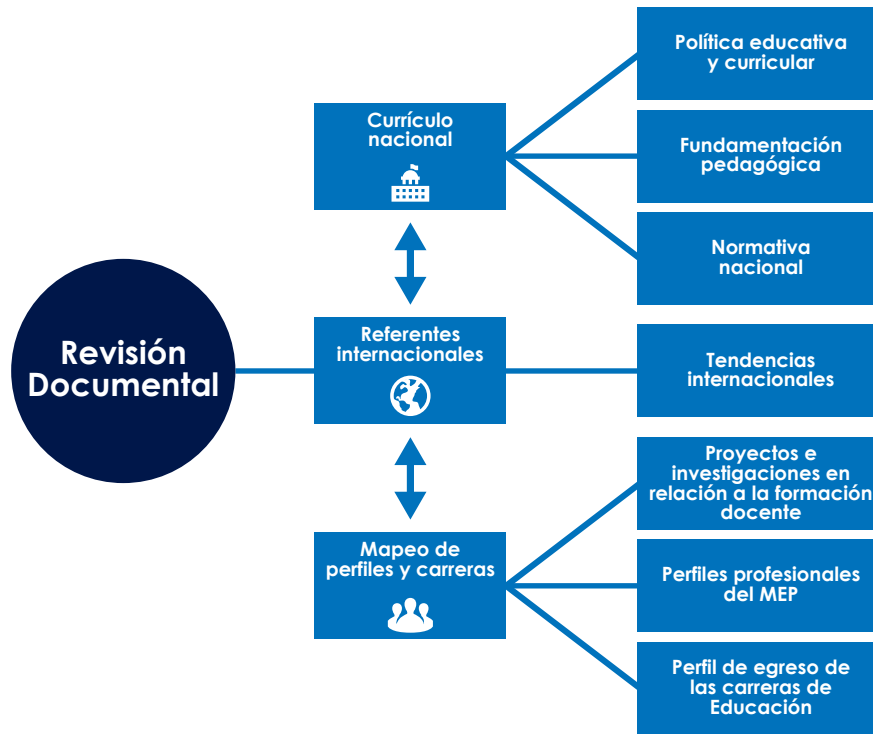
El proceso de construcción y revisión de los resultados de aprendizaje esperados estuvo apoyado por el Equipo Técnico y el Comisión Curricular del mismo, conformada por especialistas en el área de currículo representantes de los entes e instituciones participantes en el proyecto.

### **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

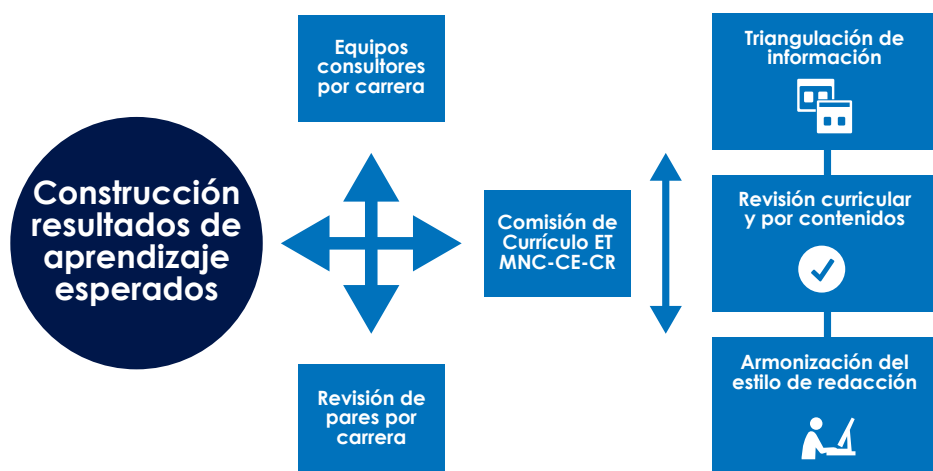
Una vez elaborada la primera propuesta de los resultados de aprendizaje espe-

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.

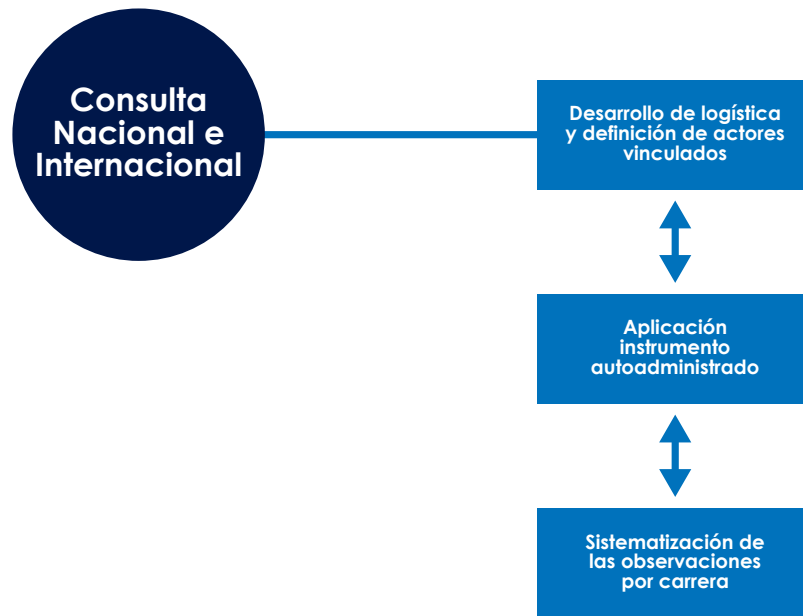
### Fase 3b: Consulta nacional e internacional

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 la Primera Infancia

El informe de UNICEF *La primera infancia importa para cada niño* (2017) menciona a la primera infancia como una etapa decisiva en la vida de un niño y niña, por su desarrollo, evolución y crecimiento. En esta etapa se asientan las bases para el futuro donde el juego y la exploración constituyen oportunidades para la construcción de aprendizaje, por lo que la cataloga como un momento de la vida único y significativo. Este periodo se contempla desde la concepción hasta entrada a la etapa escolar de cada niño y niña. La UNICEF (2017) alude a que:

Durante este periodo de la vida, el cerebro crece con asombrosa rapidez. Las conexiones se forman a una velocidad que no volverá a repetirse en la vida, lo que determina y afecta profundamente el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño, influyendo en su capacidad para aprender, resolver problemas y relacionarse con los demás. Esto influye a su vez en la propia vida de los adultos, al repercutir en su capacidad para ganarse la vida y realizar una contribución a la sociedad en la que viven... e incluso afecta su felicidad en el futuro (s.p).

El buen desarrollo infantil temprano requiere de esfuerzos para garantizar

que el niño y la niña crezcan bajo condiciones oportunas que propicien el desarrollo esperado a nivel cognitivo, físico y socioemocional. Estas condiciones garantizarán aprendizajes que les permitan adaptarse a su entorno y responder a este de forma efectiva.

El presente documento sistematiza la información relevante para conocer los antecedentes y determinar las principales tendencias en la atención de la primera infancia en nuestro país.

## Tendencias internacionales

En el año 2012 en Río de Janeiro, Brasil, se efectuó la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible, en donde representantes de los gobiernos, del sector privado, las organizaciones no gubernamentales y otros líderes mundiales se reunieron para analizar dos temas esenciales: cómo construir una economía verde para lograr el desarrollo sostenible y liberar a la población de la pobreza, y el marco institucional para el desarrollo sostenible.

En esta conferencia se plantea el documento *El futuro que queremos*, que recoge los retos que como humanidad enfrentamos y los grandes compromisos que se requieren para encontrar la protección ambiental y la equidad social. En relación con la educación, plantea:



229. Reafirmamos nuestro compromiso con el derecho a la educación, y en este sentido, nos comprometemos a fortalecer la cooperación internacional para lograr el acceso universal a la educación primaria, en particular para los países en desarrollo. Reafirmamos también que en el acceso pleno a una educación de calidad a todos los niveles es una condición esencial para lograr el desarrollo sostenible, la erradicación de la pobreza, la igualdad entre los géneros, el adelanto de la mujer y el desarrollo humano y los objetivos de desarrollo convenidos internacionalmente, en particular los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y la plena participación de las mujeres y los hombres, en particular los jóvenes. En este sentido, destacamos la necesidad de asegurar la igualdad de acceso a la educación para las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, las comunidades locales, las minorías étnicas y las personas que viven en zonas rurales (p. 49).

Posteriormente, en el año 2015, la ONU ratifica la Agenda 2030, “un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad” (ONU, 2015 p. 2) y los Objetivos del Desarrollo Sostenible, por un lapso de 15 años. El ODS-4 es específico a la educación y proyecta “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Las Naciones Unidas visualizan la educación como una poderosa herramienta para eliminar la pobreza y permitir la movilidad social; para lograr esto se requiere el acceso a servicios educativos de calidad que

promuevan el desarrollo desde edades tempranas, con el fin de potenciar las habilidades y destrezas requeridas para el desempeño y aprovechamiento de la educación primaria y secundaria.

Como contraparte, los países de América Latina y el Caribe (ALC), en el 2018, tomaron la decisión de trabajar en el marco de un Foro Político de Alto Nivel: *La transformación hacia sociedades sostenibles y resilientes* para forjar un enfoque regional sobre el desarrollo sostenible; concluyeron con un fuerte compromiso de la región de implementar la Agenda 2030.

Por otra parte, el Foro Mundial de Educación 2015, organizado por UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, en Incheon, Corea, da como resultado la Declaración de Incheon 2030: Hacia una Educación Inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, que plasma una visión transformadora para el siglo XXI (UNESCO-OREALC, 2015). En la declaración de Incheon también se reconoce la importancia de la equidad, el acceso a los servicios educativos, la igualdad de género y la calidad de los servicios educativos que permita tener resultados de aprendizaje adecuados en todos los niveles educativos.

En relación con la atención oportuna de niños y niñas preescolares, la meta 4.2 indica específicamente: “De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria” (p. 15).



Asimismo el punto 35. de la Declaración expresa:

Desde el nacimiento, la atención y educación de la primera infancia (AEPI) sienta las bases del desarrollo, el bienestar y la salud a largo plazo de los niños. La AEPI forja las competencias y aptitudes que permiten a las personas aprender a lo largo de la vida y ganarse el sustento. Las inversiones dirigidas a los niños pequeños, en particular los de grupos marginados, dan los mejores resultados a largo plazo en cuanto a desarrollo y educación[xxi]. La AEPI también permite detectar de forma temprana discapacidades y el riesgo de que algún niño las sufra, lo que permite a los padres, los proveedores de servicios de salud y los educadores planificar, poner a punto y llevar a la práctica de forma más eficaz intervenciones oportunas para responder a las necesidades de los niños con discapacidad, reducir al mínimo los retrasos en el desarrollo, reforzar los resultados del aprendizaje y la inclusión, y prevenir la marginación... (p. 15).

Adicionalmente, entre las estrategias indicativas son específicas las acciones que los Estados deberán establecer para el cumplimiento de la meta; específicamente:

1. Adoptar políticas y leyes integradas e inclusivas que garanticen que se imparta por lo menos un año de educación preescolar de calidad, gratuita y obligatoria, prestando particular atención a llegar a los niños más pobres y desfavorecidos mediante servicios de AEPI.
2. Adoptar políticas y estrategias de AEPI integradas y multisectoriales, respaldadas por un mecanismo de coordinación entre los ministerios encargados de la nutrición, la salud, la protección social e infantil, los asuntos relacionados con el agua y el saneamiento, la justicia y la educación, y velar por que se cuente con suficientes recursos para su aplicación.
3. Formular políticas, estrategias y planes de acción claros para la profesionalización del personal de la AEPI, mediante la mejora y el seguimiento de su desarrollo profesional permanente, su situación y sus condiciones de trabajo.
4. Idear y llevar a la práctica programas, servicios e infraestructura inclusivos, accesibles, integrados y de calidad para la primera infancia, que tengan en cuenta las necesidades en materia de salud, nutrición, protección y educación, en especial de los niños con discapacidad, y respaldar a las familias en tanto primeros cuidadores de los niños (p. 15-16).
5. En relación con la formación de la persona docente, los estados son responsables de formular estrategias para su desarrollo profesional, que respondan a servicios inclusivos y de calidad desde la primera infancia. Por tanto, la política curricular vigente y la *Guía pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento a los 4 años de edad* del MEP responden a estos compromisos adquiridos por Costa Rica para promover una mejor atención a los niños y las niñas desde edades tempranas;

sin embargo, se requiere una formación del cuerpo docente que converja con las políticas existentes, además de una sistematización en la aplicación de los cambios curriculares para tener los resultados deseados.

Por otro lado, al iniciar Costa Rica el proceso para formar parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los resultados del *Estudio de Políticas de Educación en Costa Rica* realizado en 2017 reconoce que la educación tiene un papel vital para reducir la pobreza y la desigualdad, y aunque indica que Costa Rica demuestra importantes avances en materia de participación y una ampliación significativa de la oferta y cobertura en todos los niveles educativos, también se destacan desafíos relevantes en cuanto a equidad y aprendizaje.

El informe de la OCDE (2017) es muy claro en establecer la importancia de atender educativamente la primera infancia y, si bien reconoce los esfuerzos realizados a nivel nacional como la implementación de la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil, la política pública para los servicios de 0 a 8 años, y el nuevo plan de estudios del MEP con objetivos para niños menores de 4 años, siguen siendo insuficientes. Costa Rica se encuentra por debajo de otros países latinoamericanos en acceso, calidad y equidad de los servicios para la primera infancia, datos preocupantes pues el mismo informe apunta a que más de la mitad de los niños y niñas menores de 6 años viven en condiciones de pobreza o de vulnerabilidad, y sus padres, madres o encargados tienen bajos niveles educativos.

El informe indica recomendaciones puntuales a Costa Rica en la atención de la niñez en la primera infancia; entre ellas:

- Establecer un liderazgo institucional claro para el sector
- Garantizar que el financiamiento sea adecuado y equitativo
- Apoyar a los padres para crear un ambiente enriquecedor en el hogar.
- Establecer y aplicar estándares mínimos de calidad para los centros de atención.
- Acelerar la expansión del preescolar.
- Apoyar a profesores y padres para desarrollar las primeras habilidades de lectoescritura en los niños (p. 9).

Sobre este tema, existen datos en Costa Rica que apuntan hacia mejoras en la cobertura de la educación y en la propuesta curricular en la primera infancia. El *VI Informe del Estado de la Educación* es clave en mencionar que “los avances en materia de acceso contrastan con graves problemas de calidad de los servicios” (p. 23). Por tanto, se requiere una evaluación sistemática de los avances de la política educativa y de los programas del MEP existentes, que permitan realizar mejoras en beneficio de la calidad de los servicios disponibles para la niñez costarricense. Por otra parte, se requiere realizar cambios en la formación actual de los futuros docentes en primera infancia, para que estos respondan a los retos del siglo actual y del futuro.

En relación con el perfil del docente que se requiere formar, se identifica una serie

de informes e investigaciones internacionales que brindan elementos puntuales por considerar. Entre estos: el Banco Interamericano de Desarrollo, en el libro *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas* (2015), realiza un análisis sobre las acciones que pueden realizar los gobiernos para promover el desarrollo infantil de forma positiva. En el capítulo 5 “Escolarización temprana: los maestros marcan la diferencia” revela que el verdadero desafío de la región latinoamericana es la calidad.

El marco de enseñanza basada en la interacción describe tres áreas importantes de valorar: el respaldo emocional, la organización del aula y el apoyo pedagógico. Por tanto, las aulas con apoyo emocional, un clima positivo y bien organizadas en sus rutinas permiten que se maximice el uso del tiempo y que se promueva una mediación docente que retroalimente el proceso de aprendizaje del estudiantado.

Por otra parte, Guzmán (2013) preparó el documento *Políticas Docentes para mejorar la educación en Centroamérica. Tendencias regionales*, en el marco de las actividades del GTD sobre Desarrollo de la Profesión Docente del PREAL, Capítulo Centroamérica y República Dominicana. El informe fue elaborado con información de todos los países de la región. En este se resaltan seis temas de política que resultan relevantes:

- (a) elevar el nivel y la calidad de la formación inicial, (b) establecer expectativas claras de desempeño, (c) fomentar el desarrollo profesional a lo largo de la carrera, (d) propiciar un ambiente favo-

nable para la enseñanza, (e) asignar salarios e incentivos apropiados y (f) desarrollar prácticas de evaluación para la mejora continua (p. 3).

Si bien todos estos elementos son muy importantes de analizar, se ahonda aquí en el tema de la formación inicial. En la región resaltan los siguientes elementos que varían en importancia de acuerdo con las características de las naciones: (a) el tipo de instituciones responsables, (b) el nivel y duración de la formación docente, (c) la pertinencia de los planes de estudio, (d) la calidad de los formadores, y (e) los requisitos de ingreso y graduación. En relación con la calidad de los formadores, el informe es muy puntual en expresar que no existe investigación en la región sobre “¿quiénes, dentro de la sociedad, se hacen cargo de la preparar a los nuevos docentes?” (p. 6), y en la mayoría de los casos no existen requisitos para convertirse en formador de formadores; no existen tampoco mecanismos de evaluación o de profesionalización de las personas que fungen en estos cargos. Finalmente, en relación con los requisitos de ingreso a las carreras de educación el informe indica “el punto central acá es que no cualquier persona debería ingresar a realizar estudios para ejercer la docencia” (p. 7).

Por otra parte, Rodríguez, y Rodríguez (2018) realizan un proyecto de Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana del Sistema de Integración Centroamericana (CECC/SICA), en el documento *Actualización en la educación inicial de educadores de Centroamérica*, con el fin de “Generar

marcos de referencia actualizados para aumentar la capacidad de las políticas públicas y medidas estratégicas enfocadas en la efectividad de los docentes para mejorar la calidad educativa de la región” (p. ii). En este documento realiza un planteamiento del perfil docente relacionado con la formación docente inicial y la formación continua con insumos dados por los ministerios de Educación de los países pertenecientes a la CECC-SICA.

A raíz de este esfuerzo se destacan cinco dimensiones que deben ser consideradas en la formación inicial: “Dimensión 1. Capacidades personales. Dimensión 2. Conciencia y ética planetaria. Dimensión 3. Dominio disciplinar y psicopedagógico. Dimensión 4. Gestión del proceso de enseñanza aprendizaje. Dimensión 5. Liderazgo colaborativo” (p. 23).

Por otra parte, el documento de *Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad en la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe* (UNICEF, 2019) presenta un marco conceptual para apoyar los programas educativos orientados a la primera infancia y destaca cinco áreas de acción para fortalecerlos, siendo el tercero de estos el talento humano docente y administrativo. Entre las orientaciones sugeridas en relación a este elemento están:

- Incentivar el logro de una cualificación más alta previa al servicio, a través de becas y otros medios creativos para asegurar que el personal docente y administrativo están bien preparados.

- Mejorar las interacciones entre niñas, niños y docentes, el desarrollo infantil y los resultados de aprendizaje, mediante apoyo frecuente y acceso equitativo a oportunidades significativas de crecimiento profesional en servicio.
- Promover interacciones positivas en el aula aumentando las oportunidades de formación docente continua en terreno.
- Orientar esfuerzos para desarrollar al personal docente que trabaja en las áreas más vulnerables y considerar incentivos que atraigan hacia estas áreas a los profesionales en educación para la primera infancia altamente cualificados.
- Poner a disposición de docentes en formación y en servicio conocimientos acerca del desarrollo de la primera infancia, estilos y entornos de aprendizaje adecuados para cada edad, acercamientos respetuosos con la lengua –y la cultura–; así como métodos para la enseñanza de conceptos fundacionales interdisciplinarios, y habilidades como el pensamiento simbólico y la investigación, con énfasis en el poder de las interacciones y la disciplina positiva.
- Mejorar las condiciones psicológicas, sociológicas y físicas de los educadores y docentes, al igual que su compensación; proporcionar un reconocimiento adecuado, incluyendo aumentos de salario según la efectividad y trayectoria (p. 10).



Este documento es muy claro en identificar las necesidades específicas que requieren ser trabajadas de forma adecuada en los programas de primera infancia y resalta la importancia de un educador con una alta cualificación, que comprenda sobre el desarrollo infantil, con condiciones personales adecuadas que le permita establecer relaciones positivas con el estudiantado, además de que cuente con incentivos y la compensación correcta.

Los estudios e informes internacionales presentados apuntan a elementos necesarios de considerar en la formación, tales como: los elementos disciplinares, la importancia de la calidad de las interacciones entre el docente y los niños en la primera infancia, la importancia de potenciar las capacidades personales de los docentes, como el liderazgo, la gestión de procesos educativos, y la problematización como una acción permanente. En esta línea, un esfuerzo para armonizar la formación que necesitamos es la construcción de un marco de cualificaciones para la educación en la primera infancia, el cual es un instrumento valioso para identificar y caracterizar los resultados de aprendizaje que se espera se completen tras la formación en la educación universitaria, promoviendo la calidad y la pertinencia de los conocimientos que, a su vez, inciden en el perfil del graduado. En esta línea, el *VI Estado de la Educación (2019)*, al abordar los grandes retos y desafíos existentes, plantea la necesidad de elaborar un marco de cualificaciones:

este marco es fundamental para generar procesos de revisión y seguimiento de los planes de for-

mación de las carreras de educación en las universidades, a fin de que estas garanticen que los futuros docentes tengan habilidades claves, como el dominio de la materia, un manejo de las didácticas específicas de cada asignatura y un conocimiento pleno de los programas del MEP y sus requerimientos (p. 18).

A nivel centroamericano hay experiencias en relación con la construcción de un marco de cualificaciones. En el año 2009, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) se planteó la construcción del Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MCESCA) como “una estrategia para impulsar la armonización académica regional de la educación superior en América Central” (CSUCA, 2018 p. 11). Entre los fines del MCESCA están: a) impulsar la innovación curricular enfocándose en los resultados de aprendizaje esperados, b) impulsar la armonización académica regional al definir un referente regional común, y c) brindar una mayor transparencia a las titulaciones universitarias ofrecidas en la región (p. 12).

El MCESCA tiene descriptores, que son categorías o dimensiones que caracterizan a los niveles del sistema de formación, y dan puntos de referencia en cada nivel. Este marco incluye los siguientes cinco descriptores: “Saberes disciplinarios y profesionales, Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación, Autonomía con responsabilidad personal, profesional y social, Comunicación, Interacción profesional, cultural y social” (CSUCA, 2018 p. 19).

## Tendencias nacionales

### Política educativa “La persona centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” y política curricular “Educar para una nueva ciudadanía”, de Costa Rica

El Consejo Superior de Educación analizó y aprobó en el año 2016 un documento por parte de la Comisión de Planes y Programas, llamado *Educar para una nueva ciudadanía: transformación curricular*. Este documento, vigente hasta la fecha, es la política curricular de la educación costarricense y propone una transformación y una nueva formación del ser humano desde una mirada holística y basada en los derechos humanos, siendo base para la creación e implementación de programas de estudios, así como de las prácticas pedagógicas basadas en los contextos actuales.

La política curricular se establece bajo la comprensión de los profundos cambios sociales, culturales, científicos, tecnológicos y comunicativos producto de la globalización, además de los grandes retos ambientales que enfrentamos como comunidad planetaria. La educación y la formación docente deben transformarse para responder a estas circunstancias; esto requiere potenciar en toda la estructura del sistema educativo una nueva comprensión del acto educativo, promoviendo interacciones de calidad, potenciando la construcción conjunta, la innovación, la creatividad y procesos críticos hacia los entornos sociales y globales y el cuidado del ambiente. Esto sin duda requiere de revisiones profundas sobre la formación de los docentes que necesitamos. Para

esto, la Política plantea a la persona como centro del proceso y a la educación como el eje transformador de la sociedad; y la concibe como un proceso a lo largo de la vida.

A partir de ahí, la política curricular (2017) se concibe en el proceso educativo centrado en la persona desde cuatro dimensiones:

- Nuevas maneras de pensar: desarrollo cognitivo por medio de diversas habilidades y competencias.
- Formas de vivir en el mundo: desarrollo sociocultural, con el propósito de asumir las interrelaciones con arraigo pluricultural.
- Formas de relacionarse con los otros: desarrollo de habilidades y competencias comunicativas y colaborativas por medio de la creación de sinergias con los demás.
- Herramientas para integrarse al mundo: apropiación del uso de las tecnologías digitales y la responsabilidad que debe prestarse al manejo de la información.

La política educativa se establece bajo tres pilares: fortalecer la ciudadanía planetaria con arraigo local, educación para el desarrollo sostenible y ciudadanía digital con equidad social. Dichos ejes tienen importantes impactos en los ámbitos educativos porque establecen como indispensables la transformación educativa, la innovación, la educación basada en los derechos humanos y deberes ciudadanos, la lucha contra la violencia en los contextos educativos, la evaluación transformadora para la toma de decisiones, así como la implementación de nuevos programas de

estudio orientados a una educación centrada en la persona estudiante para el desarrollo de habilidades y competencias para el siglo XXI.

Cada uno de estos pilares engloba la comprensión de que la educación requiere un cambio desde enfoques tradicionales hacia enfoques inclusivos, críticos y constructivos; por esto la práctica pedagógica de la persona docente debe transformarse y la visión del estudiantado cambiar, pues se requiere que se respete su diversidad personal y sus potencialidades individuales. Para esto se establecen cuatro retos necesarios a enfrentar:

- 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 enriquecedores.
- La evaluación formativa y transformadora.

En cuanto a los retos, se destaca que el aprendizaje a lo largo de la vida implica considerar todos los actores que son parte de la vida de los niños y las niñas; es decir, a la familia como el entorno más importante, pero también a sus docentes, al personal administrativo y de apoyo de los centros educativos, y al entorno comunitario. Cuando la educación articula y capacita a todos estos actores hay mayores posibilidades de lograr aprendizajes significativos y contextualizados al estudiantado. Adicionalmente, los otros tres retos están orientados a la labor docente y cómo esta debe velar para que los procesos

de aprendizaje se propician de forma oportuna, con calidad y en ambientes variados, y con una visión muy distinta de la evaluación, teniendo presente la realidad de cada niño y niña, sus principales intereses, necesidades, habilidades, destrezas y valores, tanto los que traen consigo como los que construyen en el contexto educativo. El marco filosófico conceptual de la política curricular se construye sobre el paradigma de la complejidad, el humanismo y el constructivismo social.

El paradigma de la complejidad concibe a un ser humano envuelto en un ambiente natural, social y familiar, consciente de sí mismo y de su entorno que se auto-organiza, y que es parte de la sociedad. Además, desde la visión de construcción del conocimiento y la caracterización del ser humano, la política curricular (2017) menciona:

En cuanto a la adquisición de conocimiento, este paradigma toma en cuenta que las personas estudiantes se desarrollan en un ecosistema bionatural (que se refiere al carácter biológico del conocimiento en cuanto a formas cerebrales y modos de aprendizaje) y en un ecosistema social que condiciona la adquisición del conocimiento (p. 8-9).

El humanismo considera la educación como una experiencia individual en la cual cada uno se responsabiliza por su vida, y sus aprendizajes que le permiten responder de forma única a los problemas del entorno. Es el constructivismo social, el cual propone el desarrollo integral, diverso y múltiple de las capacidades e intereses de las personas. Desde



la política curricular (2017) se menciona que este propósito se cumple cuando:

se considera el aprendizaje en el contexto de una sociedad, tomando en cuenta las experiencias previas y las propias estructuras mentales de la persona que participa en los procesos de construcción de los saberes. Esto se da en una interacción entre el nivel mental interno y el intercambio social. Es parte y producto de la actividad humana en el contexto social y cultural donde se desarrolla la persona. Considera que estos procesos se dan en asociación con comunidades de aprendizaje, dado que el conocimiento es también una experiencia compartida (p. 10).

Comprendiendo la conceptualización filosófica de la política curricular (2017), esta promueve orientaciones para múltiples transformaciones que se requieren; por ejemplo: en los espacios educativos para la participación y la convivencia, la transformación profesional docente, el papel de la persona docente y la formación permanente, la transformación institucional y la transformación para una gestión educativa que redefina su nexo con el entorno. A continuación se desarrolla cada una de las transformaciones:

Respecto a la transformación desde los espacios para la participación y la convivencia en los centros educativos, esta ve al niño y la niña como el centro de la educación y capaces de trascender el individualismo, con el fin de asegurar una ciudadanía crítica, activa y propositiva ante los desafíos comunes, aprovechando las oportunidades que

la sociedad les ofrece. Concibe la educación como un proceso a lo largo de la vida. Además, promueve la ciudadanía del siglo XXI, donde se pretende formar niños y niñas titulares de derechos políticos, con responsabilidad social y respetuosos de las leyes; personas responsables, comprometidas con sus deberes ciudadanos y el bien común, así como con la práctica de una democracia participativa y colaborativa.

Se concibe que la ciudadanía digital e innovación propiciarán ambientes de aprendizaje novedosos, en los cuales la tecnología potencie la creatividad y se incorporen, desde la primera infancia, formas de aprendizaje activas y participativas. Se promueven entonces espacios para el vínculo, la convivencia y el desarrollo personal en el centro educativo, así como la evaluación de los procesos educativos, que permita la toma de decisiones para la mejora continua del sistema y el desarrollo progresivo de habilidades y competencias. Contempla la educación en la primera infancia como un derecho, un reto y una oportunidad.

La transformación profesional docente, el papel del docente y la formación permanente conciben a la persona educadora como un factor decisivo para la formación integral de nuevos ciudadanos y ciudadanas, capaces de contribuir eficazmente en su contexto social inmediato, regional y nacional, en el marco del desarrollo sostenible, la ética y la responsabilidad social. Además, se promueve la formación inicial, donde se abrirán los procesos de trabajo conjunto e intercambio de expectativas y necesidades y se definirán los perfiles de las

personas docentes, en el marco de la política curricular vigente. Por otro lado, se espera el desarrollo continuo de la persona docente y esta se orientará a la atención de sus necesidades de actualización; además fomentará un papel activo e innovador como agente de cambio en la comunidad educativa.

La transformación institucional promueve la participación estudiantil: la persona estudiante se integrará activamente en los procesos de mejora continua de los servicios educativos; por consiguiente, se valora el papel decisivo de las familias dentro del involucramiento activo a los procesos educativos de sus hijos e hijas. Además, el centro educativo se visualiza como el eje de la calidad, es decir, las instituciones educativas y sus comunidades serán un núcleo clave para nutrir las políticas educativas nacionales. Por otra parte, la infraestructura educativa promueve que los ambientes de enseñanza y aprendizaje sean diversos y contribuyan al desarrollo del potencial que tiene cada estudiante para superar la barrera de la desigualdad, garantizando el derecho humano fundamental a la educación para todas y todos.

Tendiente a la transformación para una gestión educativa que redefina su nexo con el entorno, se promueve la creación de redes regionales en el sistema educativo para enlazar las comunidades educativas de todo el país, de forma que se fomente el trabajo colaborativo, el intercambio de buenas prácticas y el fortalecimiento de las culturas regionales. Se apunta a potenciar una comunidad educativa abierta, dinámica e innovadora, que genere el vínculo constructivo entre el sistema educativo y los medios

de comunicación social para favorecer la construcción de una sociedad informada que tome decisiones cotidianas de manera crítica. Además, promover el diálogo permanente con las organizaciones magisteriales para fortalecer las vías de cooperación que permitan robustecer la acción educativa, la búsqueda de nuevas alianzas que contribuyan a sensibilizar a las autoridades locales para el establecimiento de programas culturales y la orientación de recursos, que fortalezcan los procesos educativos.

Además, propone una gestión enriquecida por el vínculo con el entorno internacional, permitiendo proyectar sus metas a partir de referencias concretas, al tiempo que fortalece sus singularidades y particularidades. Un trabajo coordinado para articular la política educativa con la política pública, el trabajo intersectorial e interinstitucional en todos los niveles y, por último, propiciar la educación como un compromiso y una responsabilidad de todas y todos los actores sociales, para garantizar la educación de calidad como un valor central, una aspiración compartida.

### **Educación para una nueva ciudadanía: Fundamentación de la transformación curricular costarricense**

Si bien el programa de estudios de la Educación Preescolar fue planteado en el 2014 dentro del programa de Ética, Estética y Ciudadanía, la política curricular aprobada en el 2015, "Educar para una nueva ciudadanía: transformación curricular" permite profundizar y replantear algunos elementos considerados en el programa de Preescolar. Dicha política incluye elementos de

gran importancia: la conciencia planetaria dentro de una cosmovisión conjunta en respuesta al cambio climático y los retos ambientales nacionales, el rol de la globalización y los cambios vertiginosos asociados a la tecnología y el acceso a la información. Actualmente, a estos se pueden incluir la desigualdad social, la exclusión del sistema educativo y el desempleo producto de la pandemia y las consecuencias de estos factores para las futuras generaciones. Por tanto, desde la primera infancia se buscan procesos educativos que permitan aprendizajes a nivel individual y colectivo; es así como la transformación curricular costarricense plantea una Educación para una nueva ciudadanía.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación se concibe como un proceso integral durante toda la vida y es por esto que “los procesos educativos buscan, así, la formación de personas que se aceptan y se respetan a sí mismas, que respetan a las demás personas y al medio ambiente; dichos procesos se enfocan en hombres y mujeres que, en igualdad de condiciones, puedan desarrollar plenamente sus potencialidades” (MEP, 2015, p. 11). En este sentido, y considerando la globalización, se propone una educación que forme personas desde la primera infancia que respeten las diferencias culturales, de género, de orientación sexual y de religión.

El Ministerio de Educación Pública presenta orientaciones estratégicas, las cuales se identifican a través de líneas de trabajo operacionalizadas por diferentes instancias. Todas estas se relacionan con la propuesta pedagógica y

visualizan acciones hacia la educación para una nueva ciudadanía. Además, plantea aspectos relevantes que deben estar presentes en la formación docente y el accionar pedagógico, tales como el enfoque de derechos humanos, la equidad, la pertinencia y la calidad educativa, el desarrollo sostenible y la evaluación continua del proceso educativo, así como del personal.

Es fundamental pensar en reorientar los procesos educativos y, como punto de partida, la transformación curricular plantea poner a cada estudiante como actor central del quehacer educativo. Y para lograr esto, se identifican cuatro retos: el primero, entender desde la primera infancia la concepción de aprendizaje como un proceso continuo interrelacionado y complejo; que se reconozcan los diferentes actores que colaboran en la formación de la persona y la constante necesidad de formación de los mismos. El segundo, lograr una mediación centrada en los intereses de los estudiantes, y para esto el rol docente se transforma para facilitar la construcción de conocimientos. El tercero es crear nuevos y diversos ambientes de aprendizaje, tanto presenciales como virtuales, que favorezcan la creatividad y el asombro y faciliten la interacción lúdica. Y el cuarto, una evaluación transformadora desde una evaluación continua como parte de la mediación pedagógica que aprovecha los errores como parte del aprendizaje (MEP, 2015).

Por tanto, se propone una transformación curricular que promueve la implementación de enfoques inclusivos, incorporando a todas las personas en el

proceso educativo y utilizando un diseño universal de los aprendizajes (DUA) que brinde accesibilidad a los participantes del proceso educativo de acuerdo con su diversidad funcional. Todos estos son aspectos fundamentales de incorporar en la formación de los docentes de hoy y del mañana.

### **Fundamentación pedagógica: Programa de estudios de Educación Preescolar Ciclo Materno Infantil y Transición, 2014**

La legislación que enmarca a la educación preescolar se considera en el programa de estudios de la Educación Preescolar, Ciclo Materno Infantil y Transición (2014) del MEP. Este documento responde a los fines de la educación preescolar al considerar que el objetivo del plan “radica en el desarrollo de todas las potencialidades e intereses de nuestros niños y niñas, al tiempo que se satisfacen sus necesidades biológicas, emocionales, cognitivas, expresivas, lingüísticas y motoras, a través de un abordaje pedagógico integral” (p. 8). Este programa plantea una articulación entre el ciclo de transición y el primer año de la Educación General Básica y una evaluación “sistémica y permanente” (p. 8), que permita tomar decisiones en beneficio de los niños y las niñas que asisten a estos servicios educativos.

Este plan se enmarca dentro del programa de Ética, Estética y la Ciudadanía y plantea una educación desde la primera infancia profundizando en las habilidades para convivir en una sociedad donde se respeten los deberes y derechos de toda persona: “Se propone entonces que los niños y las niñas

preescolares aprendan a vivir y convivir respetando la legitimidad de los otros” (MEP, 2014, p. 13).

El programa de estudios de la Educación Preescolar plantea que se eduque en el afecto, el respeto hacia el estudiante, la promoción de la imaginación y la creatividad, la flexibilidad, la libertad, y el disfrute del aprendizaje.

El profesional en primera infancia, según el programa de estudios de Educación Preescolar, Ciclo Materno Infantil y Transición (MEP, 2014, retomando a la Asociación Nacional de Educación de la Primera Infancia (NAEYC, 2009, pp. 12 a 18)) debe considerar algunos principios para realizar una práctica pedagógica de calidad; entre estos:

- Las áreas del desarrollo y el aprendizaje son importantes y están estrechamente interrelacionadas. El desarrollo y el aprendizaje se influyen mutuamente.
- El desarrollo y el aprendizaje siguen secuencias bien documentadas, en las que capacidades, habilidades y conocimientos posteriores se construyen sobre los ya adquiridos.
- El desarrollo y el aprendizaje avanzan a velocidades variables de un niño o niña a otro, sigue patrones y tiempos individuales.
- El desarrollo y el aprendizaje son resultados de la interacción dinámica y continua entre la madurez biológica y la experiencia.
- Existen periodos óptimos para que ocurran ciertos tipos de desarrollo y aprendizaje.



- El desarrollo avanza hacia una mayor complejidad en la autorregulación y capacidades simbólicas o de representación.
- Los niños y las niñas se desarrollan mejor cuando sus relaciones son seguras y habituales con adultos receptivos, y cuando hay oportunidad de entablar relaciones positivas con sus pares.
- Los niños y las niñas aprenden de diferente manera. Es fundamental ofrecer una amplia variedad de interacciones y estrategias de enseñanza (constructivista-interactivo) (p. 17).

Las consideraciones presentadas son muy claras al indicar que la persona docente en primera infancia debe conocer, comprender y potenciar el proceso de desarrollo infantil desde la mediación pedagógica, procurando interacciones seguras, entre pares y con los adultos del entorno, respetando las diferencias individuales de los niños y las niñas en el lenguaje, la cognición, la expresión emocional y la corporalidad. Por tanto, el enfoque curricular del programa se centra en el constructivismo y en un modelo pedagógico desarrollista. Este modelo propone “como meta educativa que cada persona logre alcanzar, progresiva y secuencialmente, el nivel superior de desarrollo de acuerdo con sus necesidades, características y condiciones particulares; su fin último es el aprendizaje y el desarrollo humano integral” (Flórez citado por Harvey, 2011).

Con el fin de orientar la práctica docente dentro del enfoque curricular y el modelo pedagógico, el programa de

estudios propone orientaciones para la práctica docente, en relación con:

- La contextualización de la práctica pedagógica orientada hacia el logro de aprendizajes significativos concatenando el conocimiento y el contexto real del estudiantado.
- La atención a la diversidad, implicando ambientes en los que todo el estudiantado se sienta acogido, aceptado, respetado, valorado y capaz, intensificando los esfuerzos para minimizar las barreras que limitan su aprendizaje.
- El uso de la tecnología como una herramienta para promover la comprensión de conceptos y el desarrollo de habilidades, la colaboración entre pares y el pensamiento creativo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.
- La práctica docente, que son las acciones que permiten la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades respetando la individualidad, y el contexto socio-cultural, el disfrute, la expresión creadora, entre muchos otros elementos.
- La planificación de manera conjunta, por ser estos los protagonistas del proceso educativo, con un rol activo y crítico.
- La evaluación como proceso dinámico, flexible y contextualizado, que permite la toma de decisiones desde sus funciones diagnóstica y formativa (MEP, 2014, pp. 28 a 35).

En el marco de la transformación curricular costarricense, el documento que orienta la práctica docente y enriquece todas las recomendaciones anteriores se denomina *Orientaciones para la mediación pedagógica por habilidades para el nivel de Educación Preescolar 2020*. Este documento nutre el programa de estudios Educación Preescolar (2014) correlacionando sus contenidos curriculares con las dimensiones y habilidades propuestas en esta transformación curricular que se plantea. De esta manera, tanto el docente en formación para su práctica pedagógica, como el docente en ejercicio, toma como base para su planeamiento en las edades de 4 a 6 años estas orientaciones, teniendo claro que le corresponde crear las experiencias pedagógicas que le permitan hacerlas visibles:

- La dimensión de la transformación curricular.
- Que esta dimensión comprende habilidades, que a su vez contienen indicadores.
- Que todo lo anterior nutre el contenido curricular establecido en el programa de estudios (2014), y que también son tomados en cuenta los contenidos procedimentales de cada uno de estos contenidos curriculares, entendidos en este documento como rasgos.
- Y que cada uno de estos contenidos procedimentales (rasgos) tiene tres niveles de desempeño.

### **La Guía pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento a los 4 años, del MEP**

La *Guía pedagógica para niños y niñas*

desde el nacimiento hasta los 4 años de edad representa un esfuerzo entre múltiples organizaciones, orientadas a construir una herramienta para guiar el trabajo de familias y adultos responsables que atienden a niños y niñas de la primera infancia en estas edades. Esta guía se enmarca desde la política educativa “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” al considerar los paradigmas que la sustentan.

Por otro lado, desde la idea de universalización de la educación preescolar surge la necesidad de brindar mayor cobertura a la población menor de 4 años de edad, que por muchos años no estaba contemplada dentro de un marco curricular de atención por parte del Ministerio de Educación Pública. La relevancia de la atención en los primeros años de vida del niño y la niña ha sido abordada por investigaciones que son coincidentes en apuntar a la inversión en primera infancia por poseer un retorno social muy importante, más que en otras etapas de la vida.

Es por lo anterior que en el 2015 se pone en marcha una estrategia para la primera infancia con seis pilares: la identificación de niños y niñas fuera de las aulas, en particular en los distritos prioritarios; la asignación de nuevas plazas docentes; el fortalecimiento de la calidad y mejora en infraestructura; el trabajo con las familias y la fuerte capacitación docente sobre el nuevo programa de estudios. También en el año 2016, inspirados en el interés superior de los niños y las niñas, se crean alianzas entre instituciones para el trabajo articulado en pro de la primera infancia como MEP, IMAS, PANI y Minis-



terio de Salud (MEP, 2018, p. 5). La *Guía pedagógica del nacimiento a los 4 años* nace en el 2017 mediante la construcción conjunta y colectiva en la cual se involucraron varias instancias (CEN-CINAI, CECUDI, PANI, MEP y universidades), así como el apoyo técnico de la Juntas Nacionales de Jardines Infantiles (JUNJI) de Chile.

El propósito, según el MEP (2017), es “brindar un marco pedagógico que oriente y favorezca las prácticas de calidad para el desarrollo y aprendizaje integral e integrado de la niñez desde el nacimiento hasta los 4 años” (p. 8); además, esta guía es catalogada como un vínculo necesario desde las estrategias de educación para la primera infancia desde la participación intersectorial e inter-institucional. Se valoran también los alcances de la misma a diferentes servicios educativos, considerando los objetivos de atención y prestación de dichos servicios.

Desde el marco pedagógico, la guía se enriquece desde el constructivismo que señala que todos los niños y las niñas desde el nacimiento aprenden a partir de la exploración de su cuerpo y de la interacción activa con el entorno en el que desenvuelven por medio de experiencias sensoriales y motrices, hasta llevarlos a realizar generalizaciones simbólicas. Los conocimientos, actitudes y habilidades previas se convierten en la base para construir nuevos aprendizajes; por lo tanto, los niños y las niñas incorporan y organizan la información por medio del constante intercambio e interacción.

Los fundamentos de la guía pedagógica son:

- **Fundamento filosófico:** Asume al niño y la niña como persona única, singular y social para conformar el concepto de sí mismo(a) y la importancia de las relaciones, otorgando sentido a la vida e interiorizando los valores vitales de la sociedad humana.
- **Fundamento neurobiológico:** Establece cómo el cerebro se desarrolla en una compleja interacción entre el capital genético y las experiencias, generando múltiples posibilidades de aprendizaje desde antes de su nacimiento.
- **Fundamento sociocultural e histórico:** Considera al niño y a la niña como seres históricos y sociales, insertos en una cultura.
- **Fundamento ecológico:** Plantea el estudio del medio ambiente y la influencia que este tiene en el desarrollo del ser humano en la medida en que lo modifica y lo impacta.
- **Fundamento pedagógico:** Supone el respeto a las características, los intereses, las habilidades y las potencialidades individuales. Por medio de una práctica pedagógica integral e integrada, oportuna, flexible e inclusiva, se integran los elementos **lingüísticos y artísticos** al ser herramientas fundamentales para los procesos de aprendizaje, favoreciendo en el niño y la niña la representación, la construcción y la interpretación del mundo en el que viven (MEP, 2017, p 17-18).

Desde la óptica de comprensión de la niñez desde edades tempranas, la guía propone su propio concepto de niño y niña como:

persona sujeta de derechos, protagonista en la construcción de su aprendizaje; con todo el potencial para descubrir el entorno por sí mismo(a) o al interactuar con otros(as), según sus intereses y posibilidades. Merecedor de protección, afecto, seguridad, salud y educación oportuna, pertinente, relevante e inclusiva, que le permita el ejercicio participativo de la democracia, en procura de su calidad de vida (MEP, 2017, p. 21).

Por otro lado, propone una serie de principios para una práctica pedagógica integral e inclusiva, como los principios de individualidad, de autonomía, de integralidad, de socialización, de contextualización, del significado, de juego y de actividad; todos están basados en el socioconstructivismo y la pedagogía humana, que retoma el sentido de la educación en la primera infancia centrada en el niño y niña como protagonista de su proceso y, por lo tanto, contribuye al desarrollo desde la inclusividad e integralidad. La organización de la guía contempla los siguientes grupos de edad: **Bebés:** Desde el nacimiento a un 1 año, **Maternal 1:** De 1 a 2 años, **Maternal 2:** De 2 a 3 años, y finalmente **Interactivo I:** De 3 a 4 años.

La guía se estructura en tres grandes ámbitos, entendidos como espacios fundamentales para proveer experiencias desde el nacimiento que impacten en el comportamiento humano y favorezcan el desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas, se complementan, se interrelacionan y se realimentan entre sí, desarrollándose de manera continua, integrada y simultánea.

Aunadas a la política curricular y a los planes de estudio y programas vigentes, hay otras iniciativas que van en la línea de realizar cambios en el sistema educativo, tales como la Alianza para el Bilingüismo del 2018 al 2022, que presentó el programa Hacia la Costa Rica Bilingüe. Pretende ser una reforma articulada para la inmersión de la población estudiantil en un segundo idioma desde la educación preescolar hasta secundaria y alcanzar una educación en un segundo idioma para el 2040.

Además, el 3 de marzo del 2020 el Consejo Superior de Educación aprueba la Política y Plan de Acción de Educación para el Desarrollo Sostenible “Educación para un mundo sostenible”. Si bien es cierto, los elementos curriculares planteados en la política curricular y los programas vigentes de atención a la primera infancia son esenciales para guiar la transformación, esta depende mayormente del docente, su formación, perfil, ética e identidad profesional y muchos otros elementos personales; de aquí que se presenta una reflexión sobre elementos de la mediación pedagógica en el contexto de la transformación.

En la visión de la propuesta curricular actual la mediación pedagógica retoma un nuevo norte, en relación a la concepción de docente, estudiante y aprendizaje. La mediación pedagógica está muy relacionada con la pasión del acto educativo; por lo tanto, se requiere un docente que trascienda lo tangible del conocimiento y se posicione dentro de experiencia como tal y de las oportunidades que su práctica pueda brindar al estudiantado; esto implica una relación de aprendencia en la cual se

reconoce a la persona estudiante como centro del proceso que co-construye con la persona docente dentro de ambientes idóneos, oportunos, contextualizados y diversos. Esta concepción de mediación pedagógica como una oportunidad de interconectar el mundo que nos rodea con los aprendizajes nos ayuda a desligar la fragmentación de los conocimientos y volver las realidades educativas procesos integrales de participación conjunta. Dentro de esta línea de comprensión para alcanzar una mediación transformadora y desde el posicionamiento de un paradigma holístico, se apunta a educar en los siguientes sentidos, según Gutiérrez y Prieta mencionado por Castillo y Castillo (2016):

- Educar para la incertidumbre: Significa comprender que nada es estático, absoluto ni predecible. Las experiencias deben permitir enfrentar situaciones inesperadas y tener la creatividad de asumir cambios que se presentan.
- Educar para gozar la vida: Es visualizar el proceso pedagógico como placentero para el aprendizaje, que permita crear y compartir experiencias gratas que ayuden al enriquecimiento personal y social.
- Educar para la significatividad: Es educar en la vida, con la vida y para la vida. Es fundamental la potencialización de nuevos sentidos anclados en el vivir.
- Educar para la expresión: Es crear y recrear a través de la comunicación genuina.
- Educar para convivir: Los procesos pedagógicos tienen como función

potenciar la sensibilidad de las personas promoviendo la solidaridad, el respeto y cooperación.

- Educar para apropiarse de la historia y de la cultura: Implica valorar el pasado para permitir la construcción del presente y la visualización de un futuro. Es necesario apropiarse al estudiantado de su historia, cultura desde la reflexión constante de su realidad (p. 43-44).

Como parte de una mediación pedagógica fundamentada en los sentidos antes mencionados, es necesario propiciar buenas prácticas y metodologías activas que desde la primera infancia promuevan la incertidumbre, la significatividad, la expresión creadora, la convivencia y la construcción del presente. Esto requiere de mucha creatividad y flexibilidad del docente, con fin de darle un sentido oportuno, necesario y basado en el interés del niño y la niña a su quehacer pedagógico. Para esto se debe tener claridad sobre la intencionalidad de su accionar docente, que le permita tomar decisiones e implementar y evaluar las experiencias. Existe una variedad de metodologías activas que permiten que el estudiante asuma un rol activo, crítico y reflexivo y el docente una postura como facilitador de un ambiente motivante, dialógico y bidireccional. Están:

- *El aprendizaje basado en proyectos:* Motiva a aprender, y a su vez, estimula el desarrollo de habilidades en el estudiante para resolver situaciones reales.
- *El aprendizaje basado en problemas:* Favorece el desarrollo de

habilidades para el análisis y síntesis de información, ser propicio para el desarrollo de actitudes positivas ante problemas, y ser de gran importancia en manifiesto de habilidades cognitivas y de socialización.

- *El aprendizaje cooperativo:* Es una técnica didáctica cuyo fundamento se basa en la organización de la clase en pequeños grupos, donde los estudiantes trabajan de forma coordinada y desarrollan su propio aprendizaje (Universidad Benito Juárez, 2020).

Se puede decir que estas metodologías activas enfatizan que la enseñanza debe tener lugar en la contextualización de problemas de la cotidianidad y contexto global y local, ayudando al estudiante a desarrollar habilidades para la vida.

Para lograr implementar metodologías activas en la mediación pedagógica se necesita un cambio en la formación inicial o bien una actualización que promueva que el docente deje el rol protagonista y sea un facilitador de aprendizajes. Asimismo, se requiere una mediación pedagógica que responda a la diversidad funcional del estudiante; de ahí que los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se tornan esenciales. El currículo y las estrategias utilizadas deben estar diseñadas universalmente, para que contemplen las singularidades de cada alumno y hagan posible el éxito educativo a todos.

El DUA es una herramienta que potencia los procesos de aprendizaje donde

cada persona estudiante logre acceder al aprendizaje según sus posibilidades, necesidades e intereses, enmarcada en una educación inclusiva. La educación inclusiva promueve las potencialidades integral y permanentemente; de esta forma se disminuyen o eliminan las barreras que interfieren en el aprendizaje fortaleciendo la participación e interacción con el entorno.

El DUA aborda tres principios básicos: el de representación ¿Para qué se aprende?; el de acción y expresión ¿Cómo se aprende?, y el de motivación ¿Por qué se aprende? Cada principio tiene pautas que guían el proceso de aprendizaje y son apoyo para la mediación, así como planificación del docente, ya que contempla opciones, oportunidades y experiencias para todos y todas en igualdad. El Diseño Universal para el Aprendizaje nace en el campo de la neurociencia, y desea asegurar que cada propuesta curricular que se implemente desde la primera infancia apoye la diversidad para que los estudiantes se puedan expresar de múltiples formas y, de este modo, puedan comprender los procesos de aprendizaje en los cuales están inmersos.

Desde las prácticas docentes, es necesaria una comprensión acerca de la importancia que tienen en la transformación de las aulas y de los procesos educativos. Es la persona docente la que debe contribuir en la construcción de una cultura basada en los valores de la inclusión, participar en la implementación de políticas escolares de apoyo al estudiantado y liderar actividades de enseñanza y aprendizaje que respondan a la diversidad (Booth y Ain-

scow, mencionados por García, Herrera y Vanegas, 2018).

Una vez presentada la información sobre la propuesta curricular actual, y otras consideraciones sobre el rol docente y la mediación pedagógica, se puede acotar que se requieren cambios en la concepción de *aprendizaje*, además de trascender las prácticas tradicionales de mediación pedagógica hacia una nueva cultura de aprendizaje y un entorno flexible en el cual la persona

estudiante es la protagonista. Para que esto sea posible es necesario que se enriquezcan los ambientes de aprendizaje en los escenarios educativos; además se requiere una nueva visión en la formación docente, en el uso herramientas basadas en tecnologías de la información y comunicación, no como un fin en sí mismo sino como una oportunidad para el aprendizaje y finalmente una evaluación transformadora.

## Otras tendencias nacionales e internacionales

### Ofertas curriculares existentes en universidades públicas y privadas en Educación Preescolar

**Tabla 2. Ofertas académicas en educación preescolar: universidades públicas y privadas**

Universidad	Nombre de la carrera	Créditos	Acreditada	La universidad también ofrece:
Universidad de Costa Rica (UCR)	Bach. y Lic. en Educación Preescolar	191	Sí	Énfasis en Gestión de Proyectos Educativos para la Primera Infancia y en Atención a la Niñez Temprana (196 créditos). Bachillerato en Ciencias de la Educación Inicial. Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar con concentración en Inglés
Universidad Nacional	Bach. y Lic. en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Primera Infancia	141	Sí	
Universidad Estatal a Distancia (UNED)	Dip., Bach. y Lic. en Educación Preescolar	179	Sí	Licenciatura en Educación Preescolar: Estimulación y Corrección del Lenguaje



Universidad	Nombre de la carrera	Créditos	Acreditada	La universidad también ofrece:
Universida de La Salle	Bach. y Lic. en Educación Preescolar con énfasis en Desarrollo Infantil	153	No	
Universidad Internacional San Isidro Labrador (UISIL)	Bach. y Lic. con énfasis en Ciencias de la Educación Preescolar	153	No	Bachillerato y licenciatura en Ciencias de la Educación Preescolar con énfasis en la Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua. Maestría profesional en Educación Preescolar.
Universidad Hispanoamericana (UH)	Bach. y Lic. en Educación Preescolar	168	No	Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar Bilingüe (*acreditada) Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar con Énfasis en Terapia del lenguaje (énfasis en Estimulación Lingüística) Maestría en Educación Preescolar
Universidad Florencio del Castillo	Ciencias de la Educación Preescolar	176	No	Maestría Profesional en Educación Preescolar
Universidad Latina	Bach. y Lic. en Ciencias de la Educación Preescolar	Sin información	No	Ciencias de la Educación con énfasis en la Enseñanza Bilingüe (Inglés). Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Preescolar
Universidad Católica de Costa Rica	Bach. y Lic. en Ciencias de la Educación Preescolar	162	No	Maestría en Ciencias de la Educación Preescolar con énfasis en Administración de Centros de Educación Preescolar
Universidad Continental de las Ciencias y el Arte (UCCART)	Bach. y Lic. en Ciencias de la Educación Preescolar	84	No	



## Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación

Universidad	Nombre de la carrera	Créditos	Acreditada	La universidad también ofrece:
Universidad Magíster	Bachillerato en Educación Preescolar	-	No	Bachillerato en Preescolar Bilingüe. Licenciatura en Preescolar con Énfasis en Integración. Licenciatura en Ciencias de la Educación Preescolar con énfasis en Educación Preescolar Bilingüe
Universidad Federada de Costa Rica San Judas Tadeo	Bachillerato en Educación Preescolar	174	No	Licenciatura en Educación Preescolar con énfasis en Atención de las Necesidades Especiales del Niño en el Aula
Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT)	Bachillerato en Enseñanza del Inglés con énfasis en Preescolar	92	No	Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Preescolar Bilingüe
Universidad Adventista de Centroamérica (UNADECA)	Bach. y Lic. en Ciencias de la Educación con énfasis en Preescolar	168	No	
Universidad de Cartago Florencio del Castillo (UCA)	Bach. y Lic. en Ciencias de la Educación Preescolar	176	No	
Universidad de Ciencias Empresariales	Bachillerato en Ciencias de la Educación para la Enseñanza Preescolar Bilingüe	130	No	Bachillerato en Ciencias de la Educación para la Enseñanza Preescolar Bilingüe (8 cuatrimestres)
Universidad Internacional de las Américas (UIA)	Bachillerato en Educación Preescolar	-	No	Bachillerato en Educación Preescolar Bilingüe (8 cuatrimestres).
Universidad Panamericana	Bachillerato en Educación Preescolar	124	No	-

Universidad	Nombre de la carrera	Créditos	Acreditada	La universidad también ofrece:
Universidad Americana (UAM)	Bach. y Lic. en Ciencias de la Educación Preescolar		No	–
Universidad Autónoma de Centroamérica (UACA)	Bachillerato en Educación Preescolar		No	Bachillerato en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Preescolar
Universidad Castro Carazo	Bach. y Lic. en Educación Preescolar		No	Licenciatura en Ciencias de la Educación Preescolar con énfasis en Estimulación y Desarrollo del Lenguaje
Universidad Central	Bach. y Lic. en Ciencias de la Educación con énfasis en Preescolar		No	Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Preescolar Bilingüe
Universidad Centroamericana de Ciencias Sociales (UCACICS)	Bach. y Lic. en Educación Preescolar		No	–
Universidad Fidélitas	Bachillerato en Ciencias de la Educación Preescolar		No	Licenciatura en Ciencias de la Educación Preescolar con énfasis en Administración de Centros de Educación Preescolar y con énfasis en Dificultades del Aprendizaje.  Maestría Profesional en Ciencias de la Educación con mención en la Enseñanza Preescolar
FUNDEPOS Alma Máter	Bach. y Lic. en Ciencias de la Educación con énfasis en Enseñanza Preescolar		No	–

Universidad	Nombre de la carrera	Créditos	Acreditada	La universidad también ofrece:
Universidad Independiente de Costa Rica			No	Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Preescolar

Fuente: Tomado inicialmente del Plan de Estudios de la carrera de Educación Preescolar y Primera Infancia de la Universidad Nacional (2019).

Nota: Se incluyeron planes de estudio de universidades públicas y privadas de las páginas web 2021. Llamadas telefónicas a las universidades y a SINAES. Se consideró a las universidades que aparecen oficialmente como reconocidas por el CONESUP.

- No hay información disponible.

En el cuadro anterior se identifica que un total de 23 universidades privadas (reconocidas por el Consejo Superior de Educación) y 3 universidades públicas poseen una oferta en educación preescolar; de estas, solo las universidades públicas tienen acreditados sus programas de estudio. Este tema fue mencionado por el VI Informe del Estado de la Educación (2019) y recomienda que la acreditación de las carreras de Educación sea obligatoria por ley, para garantizar la calidad de la oferta de todas las universidades. De este análisis se puede concluir que solo la Universidad de Costa Rica (UCR) y la Universidad Nacional (UNA) cuentan con un énfasis

específico en primera infancia, aunque la UNA lo incorpora en el nivel de grado y posgrado y la UCR solo en el posgrado. Las carreras de Preescolar Bilingüe en universidades privadas incluyen en sus bloques cursos propios del idioma inglés y cursos propios de la disciplina.

Además de lo anterior, se considera relevante hacer un recorrido por algunas instituciones que ofrecen una formación técnica en nuestro país, relacionada con la atención a niños y niñas desde el nacimiento hasta los 6 años de edad. En este sentido, se muestran algunas instituciones públicas y privadas que brindan esta formación técnica.

**Tabla 3. Ofertas técnicas en educación preescolar: instituciones públicas y privadas**

Institución	Especificaciones generales
Instituto Nacional de Aprendizaje (INA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asistente para la atención integral de personas de 0 a 6 años</li> <li>Consta de 8 módulos con un total de 701 horas.</li> </ul>
Colegio Universitario de Cartago (CUC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programa técnico en cuidador experto en niños y niñas</li> <li>Consta de 5 cursos de 10 lecciones cada uno en el que se desarrollan destrezas para el cuidado de niños y niñas.</li> </ul>
Instituto Centro de Sistemas de América (CENSA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnico en asistente de preescolar</li> <li>Consta de 12 materias.</li> </ul>
Centro Psicopedagógico Integral (CENSI) Psicopedagogía	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnico asistente en Educación Preescolar</li> <li>Consta de 6 módulos, con duración de 1 mes por módulo.</li> </ul>

Fuente: Tomado del plan de estudios de la carrera de Educación Preescolar y Primera Infancia de la Universidad Nacional (2019) desde la búsqueda por páginas web de las instituciones.

Si bien es cierto, la oferta es amplia y diversa en enfoques hacia la profesionalización de docentes que trabajen en primera infancia, se resaltan algunos rasgos que plantean los perfiles de salida de las universidades en relación con los profesionales en educación preescolar. Esta información se analiza en los siguientes saberes del docente:

### Saberes conceptuales

- Que sea capaz de aplicar y analizar diversos procesos desde la investigación.
- Que domine aspectos teórico-prácticos del desarrollo integral y del aprendizaje de la infancia de 0 a 6 años de edad.
- Que planifique y promueva situaciones de interés para los niños y niñas en el componente artístico, social y moral.
- Que diagnostique, planifique, organice y evalúe su trabajo de aula.
- Que analice y aplique los aportes provenientes de los campos científicos referidos al área de la educación.
- Que conozca el sistema educativo nacional y la estructura curricular de los programas de estudio.
- Que conozca sobre la planificación educativa, recursos y materiales para la construcción de ambientes de aprendizaje.

## Saberes procedimentales

- Que logre fortalecer habilidades y destrezas para interpretar, priorizar y sistematizar su práctica educativa.
- Que diseñe, cree y argumente desde su criterio en el contexto en la mediación pedagógica con niños y niñas preescolares.
- Que desarrolle instrumentos que le permitan la evaluación en contextos diversos.

## Saberes actitudinales

- Que sepa motivar y mediar y que posea flexibilidad de acuerdo con el contexto y la realidad socioeducativa.
- Que promueva actividades para educar para la vida con amor, respeto y espiritualidad.
- Que cuente con hábitos de autoformación y con interés en la formación continua.
- Que fomente valores cívicos, democráticos y el respeto a la institucionalidad costarricense.
- Que sea creativo, puntual, organizado, responsable y disciplinado.
- Que interactúe positivamente con niños, niñas, familiares y adultos en los ámbitos institucional y comunitario.

Si bien estos rasgos encontrados en los perfiles de salida apuntan aspectos importantes, resalta que se requiere incorporar algunos otros elementos tales como el enfoque en derechos humanos, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), la educación inclusiva, el enfoque de género, la lectura emer-

gente, la tecnología como herramienta pedagógica, la ciudadanía planetaria, la innovación, los aportes de las neurociencias y el pensamiento crítico, entre otros.

Este perfil, a su vez, establece aspectos de gran importancia como la relación con las familias y la comunidad; además apunta hacia el reconocimiento de la diversidad de la población estudiantil y muestra habilidades requeridas por el docente a nivel personal y profesional. Por otra parte, no considera la investigación como un elemento de mejoramiento del quehacer educativo, aunque esta puede ofrecer insumos importantes en relación con la construcción del perfil que deseamos para los docentes del futuro.

## Informes e investigación a nivel nacional

A continuación, se muestran algunos resultados de informes e investigación nacional que pueden dar una luz sobre los aspectos a considerar en este tema.

El VI Informe del Estado de la Educación 2019 realizó una investigación exploratoria sobre el perfil de las formadoras universitarias. Este estudio consultó a 64 profesoras de las carreras de Educación Preescolar en las tres universidades públicas que la imparten y cuatro universidades privadas; estas fueron: Universidad de Costa Rica, Universidad de La Salle, Universidad Estatal a Distancia, Universidad Florencio del Castillo, Universidad Hispanoamericana, Universidad Nacional y Universidad Latina. Se identificaron dos grupos de formadoras: las que se encuentran fuera de las aulas preescolares vs. quienes aún trabajan en centros educativos. En relación a su efectividad

para formar futuros docentes, ambos grupos se sienten autoeficaces para realizar la tarea; rescatan como elementos importantes la formación en contenidos propios de la disciplina y desarrollo infantil, así como habilidades para crear, investigar e innovar, además de aspectos emocionales y actitudinales, como ser sensibles, empáticos, comprometidos y proactivos.

En relación con la incorporación del programa del MEP en sus cursos, solo la mitad de las docentes lo ha incorporado, aunque el programa es valorado positivamente; además solamente 30 de las 64 docentes consultadas han recibido la capacitación del MEP sobre el programa vigente. Por esto, el estudio indica que

la implementación exitosa del programa de preescolar requiere concordancia entre lo descrito en el papel (el programa y la guía docente) y lo que ocurre en el aula, con los niños y niñas como sus principales beneficiarios. Para que esa concordancia ocurra, es necesaria la comunicación fluida y la coordinación entre el MEP y las universidades encargadas de la formación inicial de los y las docentes, de modo que los mensajes que transmiten ambas instancias sean coherentes y consistentes con el currículo y con las prácticas pedagógicas que promueven los aprendizajes esperados (p. 60).

Este hallazgo es contundente en relación con la importancia y la comunicación que se debe establecer entre la academia y el MEP para lograr un frente común en la formación docente.

Por otra parte, Ramírez y Patiño (2014) resaltan en su estudio sobre la atención temprana de niños de 0 a 3 años que existe una necesidad de formación en el desarrollo humano de esta etapa de la infancia que incluya los avances de investigaciones sobre el desarrollo cerebral. Se resalta la importancia de las interacciones afectivas y positivas entre los docentes y los niños, las niñas y las familias; además, las docentes deben de ser personas con ciertas características personales, entre estas se rescatan “responsabilidad, la paciencia, la creatividad, la vocación, la alegría y el dinamismo. Como características profesionales, apuntan a una persona actualizada, conocedora del desarrollo del niño y de la niña, formada en estimulación temprana y que facilite el trabajo interdisciplinario” (p. 78).

Otro estudio desarrollado por Céspedes y Fonseca (2016) lleva por título *Criterios de calidad de la educación preescolar con base en expectativas de padres y madres: un estudio cualitativo*. Según los padres y madres investigados, dentro de los criterios de calidad de la educación preescolar prevalecen:

- Propiciar un ambiente rico en experiencias de vida cotidiana.
- Emplear acciones metodológicas variadas, que fomenten la actividad física, la enseñanza de valores, la educación ambiental, entre otros.
- En cuanto a la labor docente, consideran que deben:
- Contar con una amplia formación docente.



- Promover la independencia del niño y la niña.
- Ofrecer una metodología y una didáctica de disfrute para el niño y la niña.
- Favorecer las relaciones horizontales docente-alumno.

El trabajo investigativo desarrollado por Avendaño (2017) *Socialización y género: manifestaciones del currículum oculto en el proceso socializador de género en niños y niñas de preescolar, y su reproducción en las aulas de preescolar, concluye que los procesos socializadores de género en niños y niñas de preescolar están permeados por estereotipos de género, que son reproducidos por las docentes en el aula de preescolar. Por lo que se obtiene una construcción de la identidad de género por parte de los niños y niñas de preescolar basada en los estereotipos de género.*

Todos estos estudios apuntan aspectos relevantes en relación con el perfil profesional, tales como la necesidad de formar para lograr interacciones de calidad entre docente-estudiantado. Para esto es importante la dimensión práctica en el proceso de formación con docentes cualificados como modelos pedagógicos; además, es necesario articular las políticas nacionales que promueven la calidad con los planes de estudio. Estos planes deben ser integrales abordando elementos del desarrollo infantil y aspectos curriculares medulares. Resalta también la necesidad de visualizar a la familia como parte del proceso educativo, la importancia de la visión de género, la investigación y finalmente la formación continua, entre otros.

### Referencias bibliográficas

Asamblea Nacional Constituyente (1949). *Constitución Política de la República de Costa Rica*. [https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/textos%20juridicos/constitucion\\_politica\\_digital\\_edincr.pdf](https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/textos%20juridicos/constitucion_politica_digital_edincr.pdf)


Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (1957). *Ley Fundamental de Educación. Ley 2160*. [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&strTipM=TC)

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (1997). *Ley 7676 Reforma del artículo 78 de la Constitución Política*.

Avendaño, M. (2017). *Socialización y género: manifestaciones del currículum oculto en el proceso socializador de género en niños y niñas de preescolar, y su reproducción en las aulas de preescolar* (tesis de licenciatura en Sociología). Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. <http://sibdi.ucr.ac.cr/>

Banco Interamericano de Desarrollo (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Washington. [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Los\\_primeros\\_a%C3%B1os\\_El\\_bienestar\\_infantil\\_y\\_el\\_papel\\_de\\_las\\_pol%C3%ADticas\\_p%C3%ABlicas.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Los_primeros_a%C3%B1os_El_bienestar_infantil_y_el_papel_de_las_pol%C3%ADticas_p%C3%ABlicas.pdf)

Castillo, R. y Castillo, I. (2016). *Mediación pedagógica para la primera infancia: reflexiones desde el sentir pensar*. San José, Costa Rica: EUNED.

 Céspedes, E., y Fonseca, M. (2016). *Criterios de calidad de la educación preescolar con base en expectativas de padres y madres: un estudio cualitativo* (tesis de licenciatura en Educación Preescolar). Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. <http://sibdi.ucr.ac.cr/>

Consejo Superior de Educación (2016). Acuerdo-cse-politica-curricular-07-64-2016. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/acuerdo-cse-politica-curricular-2.pdf>

Consejo Superior de Educación (2017). *Política educativa "La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad"*. San José, Costa Rica. [http://cse.go.cr/sites/default/files/documentos/folleto\\_politica\\_educativa.pdf](http://cse.go.cr/sites/default/files/documentos/folleto_politica_educativa.pdf)

Consejo Superior de Educación (2020). *Política y Plan de Acción de Educación para el Desarrollo Sostenible "Educación para un mundo sostenible"*. [http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/cse-sg\\_1962020\\_politica\\_de\\_desarrollo\\_sostenible\\_0.pdf](http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/cse-sg_1962020_politica_de_desarrollo_sostenible_0.pdf)

Consejo Superior Universitario Centroamericano (2018). *Marco de calificaciones 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: CSUCA.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2018). *Segundo informe anual sobre el progreso y los desafíos regionales para la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe*. Santiago: PNUD.

Departamento Técnico (2005). *Marco curricular de las Junta Nacional de Jardines Infantiles*. Santiago, Chile. <https://studylib.es/doc/4925627/marco-curricular-de-la-junta-nacional-de-jardines-infantiles>.

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) (2014). *La cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N19-Cualificacion-talento-humano-trabaja-primera-infancia.pdf>

Flórez Ochoa, R. y Vivas García, M. (2007) La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Educación y Pedagogía*, XIX (47), 165-173. [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7041/1/OchoaRafael\\_2007\\_formacioncomoaccionpedagogica.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7041/1/OchoaRafael_2007_formacioncomoaccionpedagogica.pdf)

García, C., Herrera, C. y Vanegas, C. (2018) Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *RLEI*, 12(2), 149-167. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n2/0718-7378-rlei-12-02-00149.pdf>

Guzmán, J. (2013). *Políticas docentes para mejorar la educación en Centroamérica. Tendencias regionales*. Santiago: E&D Publicaciones. <https://assets.hakeema.com/co-incide/user/files/d1d3-f02aa3ba-62594a..pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. Nueva York: División de Comunicaciones UNICEF. [https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org.peru/files/2019-01/La\\_primera\\_infancia\\_importa\\_para\\_cada\\_nino\\_UNICEF.pdf](https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org.peru/files/2019-01/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2019). *Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad en la educación para la Primera Infancia en América Latina y el Caribe*. Panamá: Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/6431/file/Orientaciones%20program%C3%A1ticas%20sobre%20la%20importancia%20de%20la%20calidad%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20para%20la%20Primera%20Infancia%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf>

Heilbron, K. y Villalobos, G. (2016). *La formación universitaria de docentes en educación inicial en Costa Rica: un análisis comparativo de planes de estudio de carreras universitarias públicas y privadas, periodo 1989-2014* (tesis de licenciatura en Educación Preescolar). Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. <http://sibdi.ucr.ac.cr/>

Malagón, J. (2009). La mediación pedagógica. *Mediaciones Sociales*, (5), 175-180. <https://revistas.ucm.es/index.php/MESO/article/view/MESO0909220175>

Ministerio de Educación Pública (2014). Programa de estudios Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil (Interactivo II) y Ciclo Transición. [http://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/educacion\\_preescolar.pdf](http://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/educacion_preescolar.pdf)

Ministerio de Educación Pública (2015). *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular: Educar para una nueva ciudadanía*. <https://www.drea.co.cr/Transformacion-Curricular>

Ministerio de Educación Pública (2017). *Guía pedagógica para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años de edad*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/guia-pedagogica.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (2012). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible "El futuro que queremos"*. <https://www.oitcinterfor.org/evento/documento-final-conferencia-r%C3%ADo20-conferencia-naciones-unidas-sobre-desarrollo-sustentable>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Declaración Incheon. Educación 2030. Hacia una educación inclusiva, equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2017). *Educación en Costa Rica. Aspectos destacados*. <http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2017/08/aspectos-destacados-2017.pdf>

Programa Estado de la Nación (2019). *Séptimo Informe Estado de la Educación*. 7 ed. San José, Costa Rica: PEN. <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7773?show=full>

Programa Estado de la Nación (2019). *Resumen Séptimo Informe Estado de la Educación*. 7 ed. San José, Costa Rica: PEN. <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/08/Estado-Educacio%CC%81n-RESUMEN-2019-WEB.pdf>

Ramírez, P. y Patiño, V. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde el nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Revista electrónica EDUCARE*, 18 (3), 67-90. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.5>

Rodríguez, E. y Rodríguez, C. (2018). *Actualización de la formación docente inicial y continua en países que conforman la CECC/SICA*. 1a ed. San José, Costa Rica: CEEC-SICA.

Sanjurjo, L. (2005) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. (4° reimp.). Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Segura, M. y Quirós, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1), 1-13. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/28449>

UNESCO (1997). *La Educación encierra un tesoro*. México: Librería Correo de la UNESCO S.A.

Unicef (2006). *Convención sobre los derechos de los niños*. Madrid. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Universidad Benito Juárez (2020). *Certificación en Docencia Virtual*. Puebla, México.

Universidad Nacional (2019). *Rediseño del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Primera Infancia y el bachillerato en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar y Primera Infancia con salida lateral al diplomado*. Heredia: UNA.

# Matriz de resultados de aprendizaje esperados

## Bachillerato Universitario

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<p><b>Saberes disciplinares y profesionales</b></p> <p>Dominio teórico epistemológico, axiológico, metodológico y técnico del campo disciplinar, así como los conocimientos de otras disciplinas requeridos para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determina las características de las áreas socioafectiva, psicomotora y cognitiva, así como principios del desarrollo del niño y la niña desde la concepción hasta los 8 años para propiciar experiencias de aprendizaje de calidad, lúdicas y pertinentes respetando los intereses, necesidades y contexto socioeducativo y cultural, según la edad.</li> <li>2. Determina los aportes de las neurociencias en la planificación de las experiencias pedagógicas y en la construcción de ambientes de aprendizaje para los niños y las niñas en la primera infancia considerando el respeto a la interculturalidad, la inclusión y los derechos humanos.</li> <li>3. Analiza el currículo, sus diversos enfoques, fundamentos teóricos, principios, modelos pedagógicos y su impacto en las prácticas para el desarrollo de la mediación pedagógica en la atención a la primera infancia como base de su quehacer profesional.</li> <li>4. Domina los planteamientos curriculares de los programas nacionales de atención a la primera infancia, así como de la política educativa y curricular vigente a nivel nacional para la mejora de los procesos de mediación pedagógica y el ejercicio profesional en distintos contextos educativos.</li> <li>5. Analiza la evolución histórica, principios filosóficos, teorías del aprendizaje y tendencias actuales de la pedagogía, así como otras propuestas metodológicas innovadoras para sustentar los procesos de mediación pedagógica y aprendizaje en atención a los diversos contextos y características de la población de la primera infancia.</li> <li>6. Demuestra conocimientos de los criterios básicos en planificación de experiencias de aprendizaje acordes con la base curricular de las modalidades nacionales de atención a la primera infancia, de la población estudiantil, las familias y la comunidad para una respuesta oportuna, contextualizada y de calidad.</li> </ol>



Descriptores	Resultados de aprendizaje
<p><b>Saberes disciplinares y profesionales</b></p> <p>Dominio teórico epistemológico, axiológico, metodológico y técnico del campo disciplinar, así como los conocimientos de otras disciplinas requeridos para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Demuestra conocimientos acerca de la evaluación del desarrollo infantil y los aprendizajes en la primera infancia para la implementación de estrategias pedagógicas acordes con la población estudiantil, las familias y el contexto educativo.</li> <li>8. Demuestra conocimiento en la sistematización de experiencias desde las diversas situaciones de interacción con los niños y niñas de la primera infancia, en los espacios educativos para el establecimiento de propuestas que beneficien la mediación pedagógica y el enriquecimiento del ejercicio profesional.</li> <li>9. Demuestra conocimiento en el inglés u otros idiomas y su mediación pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas que contribuyan al desarrollo integral en la primera infancia.</li> <li>10. Demuestra conocimientos relacionados con los conceptos y la evolución histórica de la educación inclusiva, alta dotación, talento y creatividad, el Diseño Universal para el Aprendizaje, y la diversidad como elementos vitales para promover la equidad en el sistema educativo.</li> </ol>
<p><b>Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación</b></p> <p>Capacidad para abordar situaciones o tareas particulares, plantear soluciones a problemas en distintos contextos y complejidades y proponer innovaciones con base en análisis de información. Es la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrolla experiencias lúdicas visibilizando el juego como forma natural para promover el desarrollo integral y el aprendizaje en la primera infancia en diferentes entornos educativos.</li> <li>2. Aplica conocimientos del currículo y sus diversos enfoques, fundamentos teóricos, principios y modelos pedagógicos para la planificación y mediación de experiencias de aprendizaje en la atención a la primera infancia y mejoramiento de su quehacer profesional.</li> <li>3. Aplica estrategias e instrumentos que le permitan la evaluación del desarrollo y de los procesos educativos del estudiantado en espacios formales y no formales de atención a la primera infancia para la toma de decisiones en su quehacer pedagógico.</li> <li>4. Aplica el abordaje pedagógico en el desarrollo de su ejercicio profesional, desde una nueva concepción paradigmática para la atención de la diversidad de los niños y las niñas en la primera infancia de diferentes contextos socioeducativos.</li> <li>5. Aplica estrategias que fomenten habilidades lingüísticas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como otras formas de expresión y comunicación según cada grupo etario desde la concepción hasta los 8 años, tomando en cuenta la diversidad del estudiantado.</li> </ol>

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<p><b>Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación</b></p> <p>Capacidad para abordar situaciones o tareas particulares, plantear soluciones a problemas en distintos contextos y complejidades y proponer innovaciones con base en análisis de información. Es la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Aplica estrategias que fomenten el pensamiento científico, lógico-matemático (procesos de indagación, exploración, experimentación, observación) y funciones ejecutivas en cada grupo etario desde la concepción hasta los 8 años para el desarrollo de los procesos cognitivos que le permitan la construcción de aprendizajes en interacción con el entorno.</li> <li>7. Desarrolla pensamiento crítico, reflexivo e investigativo para el planteamiento y resolución de problemas desde el quehacer pedagógico en la primera infancia, para el fortalecimiento de la toma de decisiones y mejora de los aprendizajes en los diversos contextos educativos.</li> <li>8. Propicia ambientes de aprendizaje interactivos, lúdicos, inclusivos e interculturales para el fortalecimiento del desarrollo infantil en la primera infancia y de los procesos educativos, de acuerdo con el contexto.</li> <li>9. Aplica las tecnologías de la información y comunicación para el favorecimiento de los procesos de aprendizaje en la primera infancia con una visión inclusiva.</li> <li>10. Aplica una mediación pedagógica centrada en la persona estudiante del nacimiento a los 8 años en espacios educativos que fomenten la diversidad individual y colectiva para la promoción de un aprendizaje de construcción conjunta.</li> <li>11. Construye experiencias concretas que favorezcan las diversas formas de comunicación, expresión y representación del lenguaje: escénicas, visuales, literarias y musicales para el mejoramiento de la formación integral de la población de primera infancia según grupos etarios y contextos educativos.</li> <li>12. Aplica la innovación en su práctica pedagógica a través de nuevos procedimientos, proyectos y metodologías para la atención de las necesidades, características e intereses del estudiantado del nacimiento a los 8 años, que favorezcan su desarrollo integral de acuerdo con los diferentes contextos educativos.</li> <li>13. Emplea la contextualización del currículo educativo en poblaciones diversas en lo relativo a cultura, contextos sociodemográficos (rurales, urbanos, atención prioritaria), desarrollo y aprendizaje, en ámbitos formales y no formales de la primera infancia (centros públicos, privados, redes de cuidado, hogares comunitarios y otros) para el beneficio de los procesos de aprendizaje en la primera infancia.</li> </ol>

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<p><b>Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación</b></p> <p>Capacidad para abordar situaciones o tareas particulares, plantear soluciones a problemas en distintos contextos y complejidades y proponer innovaciones con base en análisis de información. Es la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos.</p>	<p>14. Aplica procedimientos y normativas vinculadas con el enfoque de derechos humanos y la diversidad para la atención de las necesidades, características e intereses de la población estudiantil de la primera infancia según las demandas de la sociedad actual.</p> <p>15. Desarrolla una planificación de experiencias de aprendizaje oportunas, contextualizadas y de calidad acordes con la base curricular de las modalidades nacionales de atención a la primera infancia, de la población estudiantil, las familias y la comunidad, para que favorezca la construcción del conocimiento de los niños y las niñas.</p> <p>16. Aplica las teorías del aprendizaje y tendencias actuales de la pedagogía en su entorno educativo, en diferentes contextos sociodemográficos (rurales, urbanos, de atención prioritaria) y en ámbitos formales y no formales de la primera infancia (centros públicos, privados, redes de cuidado, hogares comunitarios y otros) para el desarrollo de una formación contextualizada que incentive la educación inclusiva y la atención a la diversidad.</p>
<p><b>Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social</b></p> <p>Habilidad para tomar decisiones en los ámbitos personal, laboral, social, y sobre su propio aprendizaje, tomando en cuenta su impacto en los seres humanos y el ambiente, en el marco de los valores, la ética y el derecho en contextos multiculturales</p>	<p>1. Toma decisiones en procesos de planificación y ejecución de proyectos, con criterios de pertinencia, calidad, innovación y sustentabilidad, de acuerdo con las características de la comunidad para la promoción de una mediación pedagógica en diversos contextos multiculturales.</p> <p>2. Toma decisiones en el análisis de la pertinencia sociohistórica y cultural del currículo, de los proyectos y programas de primera infancia para su contextualización acorde a su realidad comunal y atención de necesidades y características del estudiantado.</p> <p>3. Manifiesta una actitud ética y axiológica en su práctica pedagógica para el cumplimiento de los derechos de la niñez y la promoción del desarrollo integral de la población infantil.</p> <p>4. Valora oportunidades de formación y actualización profesional tomando en cuenta su impacto en los seres humanos y el ambiente, en el marco de los valores y la ética, para el mejoramiento de su quehacer como docente de primera infancia.</p> <p>5. Valora la implementación de estrategias de protección del medio ambiente como un compromiso conjunto de todos los actores educativos, para la toma de decisiones que beneficien la sostenibilidad en entornos multiculturales.</p>

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<p><b>Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social</b></p> <p>Habilidad para tomar decisiones en los ámbitos personal, laboral, social, y sobre su propio aprendizaje, tomando en cuenta su impacto en los seres humanos y el ambiente, en el marco de los valores, la ética y el derecho en contextos multiculturales</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Toma decisiones basadas en evidencia científica con ética y desde un enfoque de derechos humanos que fortalezca el quehacer pedagógico de manera pertinente, válida y confiable para la mejora de su ejercicio profesional.</li> <li>7. Toma decisiones en su quehacer profesional fundamentadas en un enfoque curricular y en principios pedagógicos acordes con el entorno educativo para la mejora de la práctica pedagógica de la primera infancia.</li> <li>8. Muestra una actitud de autoevaluación permanente ante su praxis pedagógica para el establecimiento de acciones que beneficien su quehacer como docente de primera infancia.</li> <li>9. Asume con compromiso el desarrollo de estilos de vida saludables para que se propicien condiciones que potencien el bienestar, el desarrollo humano y la calidad de vida de su ámbito personal, su quehacer profesional y en beneficio de la comunidad educativa en la que labora.</li> </ol>
<p><b>Comunicación</b></p> <p>Habilidad para estructurar argumentos y mensajes adecuados a diversos públicos, en varios lenguajes y formatos, transmitiéndolos con claridad, rigurosidad y precisión haciendo uso de tecnologías disponibles</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utiliza tecnologías digitales en el manejo de la información administrativa y pedagógica y en la comunicación con otros actores sociales para la mejora de la gestión del proceso educativo en diferentes entornos.</li> <li>2. Muestra habilidad en la estructuración de argumentos y mensajes en una segunda lengua para el fortalecimiento de una comunicación efectiva y asertiva con diversos públicos.</li> <li>3. Potencia habilidades lingüísticas en el niño y la niña del nacimiento a los 8 años desde una mediación pedagógica asertiva, para la promoción del intercambio de ideas y experiencias en un ambiente de respeto y tolerancia en los diferentes entornos de aprendizaje.</li> <li>4. Demuestra habilidad en la elaboración de informes de evaluación continua y otros escritos claros, concisos y reflexivos, relacionados con el progreso educativo de los niños y las niñas para el establecimiento de estrategias de mejora del desempeño del estudiantado en el marco de los valores éticos y el respeto a los derechos humanos.</li> <li>5. Propicia habilidades comunicativas en el marco de la inclusividad, multiculturalidad e interculturalidad y de respeto a los derechos humanos para el fortalecimiento de las relaciones de los niños, niñas, familias y otros actores del entorno educativo y comunal.</li> </ol>

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<p><b>Interacción profesional, cultural y social</b></p> <p>Habilidad para relacionarse y colaborar en grupos profesionales, disciplinares, multidisciplinarios e interdisciplinarios, con base en las dinámicas de las tradiciones culturales, organizacionales, sociales, políticas y religiosas mediante relaciones empáticas y de respeto mutuo. Capacidad para liderar equipos de trabajo para el logro de objetivos en contextos diversos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Implementa acciones desde su quehacer profesional de manera asertiva y empática ante situaciones diversas de la realidad educativa, la familia, el contexto escolar y comunitario para el mejoramiento de los procesos educativos de los niños y las niñas de primera infancia.</li> <li>2. Lidera equipos de trabajo disciplinares, multidisciplinarios e interdisciplinarios en comunidades de aprendizaje para la implementación de procesos de mediación pedagógica en el marco de la interculturalidad e inclusividad que propicien la formación integral de los educandos.</li> <li>3. Muestra respeto hacia la diversidad en todas sus manifestaciones en las relaciones multidisciplinarios e interdisciplinarios en entornos profesionales, sociales y culturales para la mejora del bien común.</li> <li>4. Contribuye proactivamente en redes de colaboración a nivel institucional, comunal, nacional e internacional con aportes propios de la experiencia y de investigaciones para la actualización permanente y el fortalecimiento de su quehacer pedagógico en la primera infancia.</li> <li>5. Favorece las relaciones interpersonales acordes al desarrollo socioemocional y a las condiciones individuales de los niños y las niñas desde el nacimiento a los 8 años, para la mejora de la convivencia en los entornos sociales y educativos.</li> <li>6. Muestra capacidad de adaptación y resiliencia en el desempeño docente en diferentes contextos de acuerdo con la realidad social, cultural y educativa formal o no formal para la promoción del crecimiento personal y profesional que repercute en su práctica pedagógica con la primera infancia.</li> </ol>



## Licenciatura Universitaria

Descriptor	Resultados de Aprendizaje de Licenciatura Universitaria
<p><b>Saberes disciplinares y profesionales</b></p> <p>Dominio teórico epistemológico, axiológico, metodológico y técnico del campo disciplinar, así como los conocimientos de otras disciplinas requeridos para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demuestra dominio de tendencias de investigación innovadoras en primera infancia sobre el desarrollo integral de los niños y las niñas para la implementación del proceso de mediación pedagógica acorde con las características de la población infantil y el contexto sociocultural.</li> <li>2. Domina diferentes tipos de investigación, enfoques, métodos y técnicas investigativas innovadoras, relacionadas con el estudiantado y su contexto sociocultural, para la implementación de propuestas, modelos y estrategias que beneficien a la comunidad educativa.</li> <li>3. Demuestra dominio de principios filosóficos, teorías de aprendizaje y tendencias actuales de la pedagogía, así como propuestas metodológicas innovadoras para la construcción de una posición epistemológica que fundamente la relación entre la teoría y la práctica educativa en la primera infancia.</li> <li>4. Domina la normativa jurídica y legal en los ámbitos nacional e internacional acerca de los derechos humanos para la promoción del disfrute de los derechos de los niños y las niñas de forma ética e inclusiva en diferentes contextos socioculturales.</li> </ol>
<p><b>Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación</b></p> <p>Capacidad para abordar situaciones o tareas particulares, plantear soluciones a problemas en distintos contextos y complejidades y proponer innovaciones con base en análisis de información. Es la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construye propuestas de mediación pedagógica, innovadoras y oportunas, utilizando recursos investigativos que le permitan procesos de reflexión para la mejora del quehacer educativo en la primera infancia de acuerdo con los contextos socioeducativos.</li> <li>2. Construye técnicas e instrumentos pedagógicos y de evaluación que le permitan la toma de decisiones en su ejercicio profesional para el establecimiento de propuestas que beneficien el desempeño individual y grupal de los niños y las niñas en la primera infancia en distintos contextos.</li> <li>3. Gestiona proyectos innovadores que promuevan el acceso, la participación y el aprendizaje de los niños y niñas del nacimiento a los 8 años utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos desde una postura ética para la promoción de una cultura que propicie la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos.</li> </ol>

Descriptores	Resultados de Aprendizaje de Licenciatura Universitaria
<p><b>Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social</b></p> <p>Habilidad para tomar decisiones en los ámbitos personal, laboral, social y sobre su propio aprendizaje, tomando en cuenta su impacto en los seres humanos y el ambiente, en el marco de los valores, la ética y el derecho en contextos multiculturales</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lidera acciones de cambio en el contexto socioeducativo basadas en la investigación, tomando en cuenta su impacto en los seres humanos y el ambiente para la construcción de una convivencia democrática comprometida con el desarrollo sostenible y el respeto a los derechos humanos.</li> <li>2. Evalúa su quehacer pedagógico en el ámbito de la primera infancia, de forma continua y autorreflexiva para la identificación de oportunidades de desarrollo personal, laboral y social que le permitan mejorar su desempeño en el marco de los valores y la ética.</li> <li>3. Promueve pensamiento crítico, reflexivo y actitud de indagación mediante propuestas investigativas innovadoras para la toma de decisiones que impacten en la primera infancia y la comunidad educativa desde su quehacer profesional.</li> <li>4. Promueve la gestión de recursos institucionales en diferentes contextos laborales disciplinares, multidisciplinarios e interdisciplinares para la mejora y eficiencia de acciones administrativas, curriculares y de mediación pedagógica que beneficien el quehacer profesional en la primera infancia.</li> <li>5. Promueve acciones colectivas e individuales en su contexto socioeducativo que le permitan el fortalecimiento de la salud mental y física para la mejora de su desempeño en los ámbitos personal, laboral y social.</li> <li>6. Gestiona acciones innovadoras que permitan en el quehacer educativo la participación activa de la familia, la comunidad y otros actores sociales para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en la primera infancia.</li> </ol>

Descriptores	Resultados de Aprendizaje de Licenciatura Universitaria
<p><b>Comunicación</b></p> <p>Habilidad para estructurar argumentos y mensajes adecuados a diversos públicos, en varios lenguajes y formatos transmitiéndolos con claridad, rigurosidad y precisión haciendo uso de tecnologías disponibles.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promueve el diálogo asertivo y empático con las familias de los niños y de las niñas de la primera infancia, para el mejoramiento de las interacciones entre los actores de la comunidad educativa, respetando su diversidad.</li> <li>2. Muestra habilidad en la estructuración de argumentos con una postura ética, dirigida a diversos públicos, a partir de la constante reflexión de sus acciones y decisiones, con claridad, rigurosidad y precisión para el beneficio de los actores del entorno educativo.</li> <li>3. Utiliza de manera creativa e innovadora la tecnología y las fuentes de información científica para la atención de los desafíos del campo disciplinar de la primera infancia desde una postura crítica en beneficio del contexto socioeducativo.</li> <li>4. Lidera procesos de comunicación asertiva, clara y precisa entre profesionales de manera disciplinaria, multidisciplinaria e interdisciplinaria, asociada a su quehacer educativo para el beneficio de la población infantil en la primera infancia.</li> </ol>
<p><b>Interacción profesional, cultural y social</b></p> <p>Habilidad para relacionarse y colaborar en grupos profesionales, disciplinares, multidisciplinarios e interdisciplinares, con base en las dinámicas de las tradiciones culturales, organizacionales, sociales, políticas y religiosas mediante relaciones empáticas y de respeto mutuo. Capacidad para liderar equipos de trabajo para el logro de objetivos en contextos diversos</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lidera grupos o equipos de trabajo disciplinares, multidisciplinarios e interdisciplinares, con una visión innovadora, actitud propositiva y cooperativa, que fortalezcan las tradiciones culturales y sociales para el logro de objetivos comunes y el beneficio de la población de la primera infancia, sus familias y el contexto sociocultural.</li> <li>2. Participa en el fortalecimiento del quehacer pedagógico desde su espacio laboral con liderazgo, visión prospectiva y colaboradora con aportes desde su experiencia y con fundamento científico de la primera infancia para el logro de objetivos en diversos contextos.</li> </ol>

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

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

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

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

El capítulo comprende cuatro apartados:

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

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

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

rente al desarrollo profesional del sector educativo

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

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

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

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

ciarán una vez finalizada su formación académica profesional.

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 1. Diagnóstico o análisis curricular

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

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

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

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

En relación con el diseño de carreras,

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Fuente: Información citada en el MCESCA (2018).

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

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

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

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

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

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

Fuente: CONARE, CONESUP, 2021.

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

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

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

## 2.1. Justificación y fundamentación teórica de la carrera

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

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

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

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

Para este fin, se sugiere:

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



## 2.2. Perfil académico profesional de la persona graduada

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

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

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

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

### A. Diseño de carreras nuevas:

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

los profesionales en educación.

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

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

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

### B. Modificación de carreras aprobadas en la universidad

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

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

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

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

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

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

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

## 2.4. Malla y estructura curricular. Asignaturas o módulos

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

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

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

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

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

A continuación, se enumeran los principales desafíos identificados:

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

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

### Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



# Anexos

## Anexo 1

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

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

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

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

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

## Anexo 2

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

### Preguntas seleccionadas para la consulta nacional e internacional

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

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



### Anexo 3

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

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

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



**MNC-CE-CR**

Con colaboración de:



Diseño, diagramación e impresión:



## FE DE ERRATAS

(11 de mayo del 2022)

### **Página 55, segunda columna, párrafo 2**

Léase correctamente:

Otro estudio desarrollado por Céspedes, Fonseca y Mora (2016) lleva por título *Criterios de calidad de la educación preescolar con base en expectativas de padres y madres: un estudio cualitativo*.

### **Página 57, primera columna, párrafo 1**

Léase correctamente:

Céspedes, E., Fonseca, M. y Mora, L. (2016). *Criterios de calidad de la educación preescolar con base en expectativas de padres y madres: un estudio cualitativo* (tesis de licenciatura en Educación Preescolar). Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. <http://sibdi.ucr.ac.cr/>