

## TERCER INFORME ESTADO DE LA EDUCACIÓN

### Informe final

### La estructura curricular en la secundaria costarricense (tercer ciclo y el ciclo diversificado): características principales y desafíos.

*Investigadora:  
Susan Francis Salazar*

2010



CONSEJO NACIONAL DE RECTORES

**Nota: Las cifras de las ponencias pueden no coincidir con las consignadas por el Tercer Informe Estado de la Educación en el tema respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.**

## **Contenido**

Hallazgos.....	3
1. Introducción.....	4
2. La educación secundaria como ámbito de atención.....	5
La universalización de la educación secundaria: su cobertura.....	6
El rendimiento académico como indicador de la formación alcanzada .....	6
La calidad y pertinencia de la oferta educativa en educación secundaria: su capacidad de significación para la población joven. ....	7
3. Precisiones conceptuales acerca del currículo.....	9
4. Características y condiciones actuales de la Estructura curricular de Educación Secundaria en Costa Rica.....	12
Estructura actual de la oferta curricular .....	12
Ciclos y Niveles .....	12
Planes de Estudio.....	13
Configuración de los planes de estudio .....	14
Reconfiguración histórica de la oferta curricular de la educación secundaria costarricense .....	26
Indicaciones para el currículo desde la normativa y políticas educativas. ....	33
5. Análisis del Diseño Curricular propuesto para educación secundaria .....	41
Fundamentación del diseño curricular: .....	41
Elementos del Diseño Curricular .....	47
6. Proyecciones hacia el futuro: Procesos de innovación curricular .....	54
El programa de Educación Cívica.....	55
Introducción de la Lógica en los programas de Español .....	56
La noción de contextualización, el Currículo Nacional Básico .....	57
7. Consideraciones finales .....	58
Bibliografía .....	62

## **Hallazgos**

El currículo prescrito para la educación secundaria se caracteriza por una configuración de diferentes modalidades de planes de estudio que tienen como base la estructuración por asignaturas con un abordaje predominantemente esencialista academicista y cuyo impacto distintivo no se conoce.

Existen esfuerzos de innovación curricular que procuran generar nuevos abordajes pedagógicos, no obstante en casos específicos se concretan como nuevos estructuradores de la acción educativa y generan dispersión sobre todo en la concreción del perfil de egreso esperado para secundaria.

La incorporación de enfoques pedagógicos de línea contemporánea que tienen como base el constructivismo, toma mayor fuerza a partir de la década de los noventa precedido por un énfasis en los métodos activos propios de la Escuela Activa que no se concretaron por la preeminencia del énfasis esencialista academicista.

En cuanto al diseño curricular existe una falta de coordinación de los planes y por otra parte una falta de una estructura que articule conceptualmente las asignaturas, dada la prioridad dada a la enseñanza de datos y hechos y no de relaciones conceptuales.

En este marco el concepto del Currículo Nacional Básico se presenta como un modelo pertinente para establecer una lógica más comprensiva que recurra al contexto cultural para redefinir los abordajes de las realidades humanas: sociales e individuales,

El tipo de perfil de egresado al que apuesta el currículo se mueve entre la tensión de dos tendencias la funcionalista y la de eficiencia social. En la primera asumiendo las necesidades y los intereses de los estudiantes a partir de su desarrollo psicosocial y por otra parte la eficiencia social que dicta los requerimientos de la sociedad en su desarrollo económico, social y cultural.

## **1. Introducción**

En la actualidad la concepción de educación como factor de desarrollo es incuestionable para la sociedad. Todo discurso de desarrollo humano implica a la educación y a la inversión en esta, como acción estratégica de transformación y crecimiento. En la especificidad de los distintos niveles educativos también se recogen debates y exigencias de acuerdo con las demandas y expectativas sociales. Este es el caso de la educación secundaria o educación media la cual se reconoce como un espacio que, en consonancia con el ámbito sociocultural y productivo y extendido a la totalidad de la población de un país, puede proyectar mayores niveles de participación y ejercicio pleno de ciudadanía, acceso y equidad de oportunidades para un bienestar humano y por supuesto, mayores niveles de productividad y eficiencia social.

No obstante lo anterior este nivel educativo ha enfrentado, en el tiempo, distintas críticas por sus problemas de inequidad, ineficiencia y falta de calidad sobre todo en su orientación pedagógica que fundamenta su razón de ser y su potencial vinculación con el desarrollo humano. Esta condición no escapa al contexto costarricense y por tanto se hace necesario analizar las distintas dimensiones pedagógicas que explican la intencionalidad y el desarrollo de este nivel educativo, particularmente en este caso el plano curricular. La siguiente ponencia recoge las principales conclusiones del análisis de la estructura curricular en la secundaria costarricense (tercer ciclo y el ciclo diversificado) sus características principales y desafíos.

El objetivo principal se focaliza en el análisis del alcance y pertinencia de las principales características del currículo prescrito vigente para educación secundaria costarricense (tercer ciclo de la educación general básica y IV ciclo diversificado) como proyecto educativo en el marco de los retos y demandas actuales de la sociedad costarricense. Particularmente se espera

- Determinar las principales características del plano formal estructural del currículo de educación secundaria vigente en la actualidad con el fin de establecer las vinculaciones entre los objetivos, perfil, fundamentos, metodología, contenidos y evaluación.
- Determinar el tipo de perfil de egresado al que apuesta (destrezas y habilidades) y su atractivo para los estudiantes.
- Generar una síntesis valorativa del currículo prescrito de educación para identificar su nivel de pertinencia y alcance en el momento actual.

Para la elaboración de este trabajo se incorporan como insumos los resultados de dos ponencias *Currículo de la educación media costarricense de 1950-2010* de Carlos Retana Padilla y *La Política Educativa hacia el Siglo XXI: Propuesta de una Política de Estado* de Soledad Chavarría Navas, ambas en el contexto del III Informe del Estado de la Educación.

## **2. La educación secundaria como ámbito de atención**

La educación secundaria en nuestro país se refiere al último ciclo de la Enseñanza General Básica y al IV Ciclo de Educación Diversificado. Esta denominación obedece justamente a la necesidad histórica de definir la autonomía de este nivel y acallar un debate que la acompaña históricamente por su nombre: educación secundaria o media; “O continuación de primaria, o antesala de la escuela universitaria” (Azofeifa, 1954, pág. 139)

Hoy por hoy se reconoce que la formación de la ciudadanía con niveles iguales o superiores a secundaria son sustantivos en el desarrollo de una nación. La diversidad de oportunidad de concretar y finalizar niveles superiores educativos tiene implicaciones en el acceso al mercado laboral y en los ingresos económicos posteriores y por lo tanto en la capacidad de la movilidad social. En Costa Rica un 70% de los que han logrado obtener el título de bachillerato asisten a la Educación Superior (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica), 2008) Empero según la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación los jóvenes latinoamericanos con menor formación tienen cuatro veces más probabilidades que los jóvenes con mayor nivel de escolaridad de trabajar en sectores de baja productividad de la economía, esto es, que estos jóvenes tendrán acceso a menores ingresos y tendrán mayor riesgo de mantener el círculo de pobreza, falta de educación y desigualdad. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2008)

En el año 1954 Isaac Felipe Azofeifa al referirse a la Problemática de la Segunda Enseñanza en Costa Rica indicó que la poca atención a la crisis que enfrentaba la educación en general y la educación secundaria en particular, era la causa de la deserción en masa de los estudiantes. En este sentido señalaba como los puntos más críticos de revisar: la actitud del profesorado y la uniformidad resultante de los planes y programas:

*¿Durante cuánto tiempo más tendrá que seguir siendo el liceo nuestro, más un espantapájaros cultural que una institución que acude a atender los intereses y aptitudes de los que llegan a él tan llenos de esperanzas?  
¿Cuánto tiempo ha de pasar antes de que llegue a ser casa amorosa que retiene a sus hijos, los alienta y guía, antes que el acuartelamiento de adolescentes condenados a los trabajos forzados que son los planes y programas uniformes? (Azofeifa, 1954, pág. 140)*

En la actualidad, cincuenta y cuatro años después, las referencias indican que la problemática descrita por Azofeifa se mantiene al observar indicadores de cobertura y calidad. En esta línea se pueden anotar tres ámbitos problemáticos fundamentales en la educación de este nivel: la universalización de la educación secundaria: su cobertura, el rendimiento académico como indicador de la formación alcanzada y finalmente, la calidad y pertinencia de esta oferta educativa: su capacidad de significación para la población joven.

## **La universalización de la educación secundaria: su cobertura**

De acuerdo con la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación (Organización de Estados Iberoamericanos, 2008) Costa Rica se ubica en el segundo grupo de tasas de cobertura latinoamericano con un 71%, dato que indica que si bien se viene avanzando en propuestas para mejorar los indicadores de este nivel, todavía se reconocen como insuficientes. El Segundo Informe del Estado de la Educación señaló que la deserción intra-anual en la enseñanza secundaria logró una disminución para el año 2007, sin embargo, como indicador de la desescolarización, todavía es elevado sobre todo por sus implicaciones en la exclusión educativa y la vulnerabilidad social. (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica), 2008)

Este aumento en la cobertura en secundaria se ha mantenido aunque con un dinamismo menor en años recientes. De acuerdo con el Segundo Informe del Estado de la Educación entre 2001 y 2003 la tasa neta de escolaridad se incrementó en 5,4 puntos porcentuales, en el período 2004-2007 el avance se redujo a 1,9 puntos. Por su parte el Ministerio de Educación Pública también presenta evidencia de esta tendencia, no obstante reconoce que si se compara los niveles de expulsión del 2009 con los del 2003, el avance es todavía menor o nulo, según sus datos la educación secundaria se mantiene como el nivel educativo con mayor tasa de deserción: un 10,9% en el 2009. Las tasas de deserción en los años iniciales de los ciclos educativos de secundaria: séptimo y décimo años, tal y como se aprecia en el gráfico 1, incluso son mayores que las tasas generales de cada ciclo, concluye que este es un problema que ha venido aquejando al sistema educativo costarricense desde inicios de esta década. (Ministerio de Educación Pública, 2010)

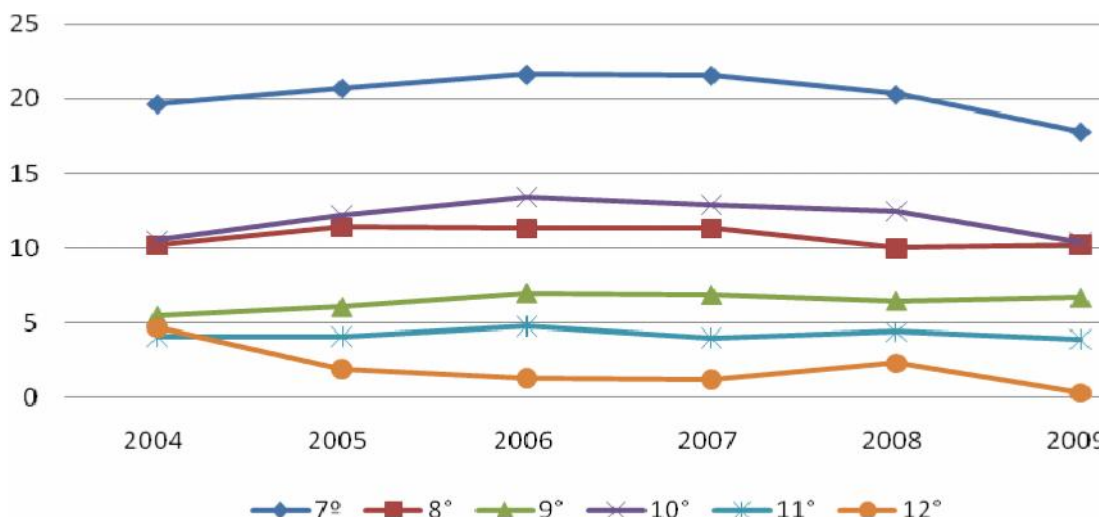
## **El rendimiento académico como indicador de la formación alcanzada**

Otro indicador problemático en el nivel de educación secundaria corresponde con el rendimiento académico. Según el Estado de la Educación desde el 2003 la reprobación en el sistema educativo muestra una tendencia creciente, sobre todo en secundaria, donde alcanzó para el año 2006, un 27,8% en séptimo año y un 24,9% en décimo año.

Tanto el Ministerio de Educación Pública como el Estado de la Educación coinciden que existe un creciente porcentaje de estudiantes repitentes en el país, así de acuerdo con el MEP cerca de uno de cada diez alumnos matriculados en la educación secundaria se encuentra repitiendo el nivel que cursó el año previo. (Ministerio de Educación Pública, 2010) Igualmente se señala que las altas tasas de repitencia tienen implicaciones de costo para los estudiantes, las familias y el Estado costarricense: un mayor costo en tiempo y recursos financieros y educativos, la pérdida de motivación y de autoestima por parte de los estudiantes repitentes y una mayor expulsión de estudiantes de la educación formal.

(Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica), 2008, Ministerio de Educación Pública, 2010)

**Gráfico 1.**  
**Deserción intra-anual en educación secundaria, según Memoria del MEP 2006 – 2010**



Fuente: Memoria MEP 2006-2010/ Elaborado por Departamento de Análisis Estadístico, MEP

### **La calidad y pertinencia de la oferta educativa en educación secundaria: su capacidad de significación para la población joven.**

Desde el Primer Informe del Estado de Educación se advirtió que la reducción de la deserción en la enseñanza media exigía el mejoramiento de la calidad y la pertinencia del sistema educativo costarricense. La oportunidad está en la posibilidad de hacer más significativo este proceso educativo, pues según las Encuestas de Hogares del 2006 y 2007, se deja por fuera o con una secundaria inconclusa a un promedio anual de 168.500 jóvenes.

Esta oportunidad se ve reducida por un sistema, calificado como rígido por el Ministerio de Educación Pública, que promueve condiciones que general fracaso escolar: por ejemplo la normativa de evaluación vigente hasta el 2006 establecía reglas que ampliaron el número de estudiantes repitentes en las aulas en materias que ya habían aprobado, y con ello, la configuración de grupos más grandes, la baja atención, los problemas de mala conducta, la distracción de los compañeros y una vez más el costo sociocultural y económico que esto implica. (Ministerio de Educación Pública, 2010)

De acuerdo con Lozano (2009) la amenaza de fracaso, la reproducción y la deserción son latentes en las historias de los estudiantes del nivel secundario. Estos aspectos se fundamentan en la representación social de que la educación

media es un requisito para continuar con cualquier propósito personal, pero sobre todo con la posibilidad de ascenso económico. En el primer caso para aspirar a la certificación se convierte en la única meta en contraposición con una formación que no es importante. Como lo indica Néstor López (citado por González , 2009) el sistema educativo causa repulsión que genera abandono dado la naturaleza aburrida e irrelevante, su incapacidad para formar para el mundo del trabajo y a la vez para un disfrute de la vida y el ejercicio de la ciudadanía.

Entre los motivos asociados con la no asistencia a la educación se señalan como los más importantes la falta de interés en el aprendizaje y la carencia de recursos económicos. (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica), 2008) El MEP los categoriza en tres grupos: los relacionados a las carencias socioeconómicas, los de expulsión y los de abandono. Los primeros se han abordado con programas como Avancemos<sup>1</sup> cuya finalidad está asociada con el sostenimiento de la población estudiantil en los colegios por medio de transferencias económicas. No obstante las categorías de expulsados y de abandono están relacionadas con necesidad de mejorar la calidad de la educación en términos del logro de aprendizajes y por otro lado, generar una oferta educativa relevante; que sea pertinente y atractiva para los estudiantes, esto es una formación para el ejercicio pleno de la ciudadanía que incorpore como facetas del desarrollo la capacidad para el trabajo y del disfrute de la vida con sentido cívico.

La generación de una oferta educativa atractiva y pertinente implica la revisión y análisis de la estructura curricular actual. En el período 2007-2008 el Consejo Superior de Educación transformó las pruebas nacionales de noveno año en pruebas de diagnóstico con base en criterios predeterminados, asimismo decidió la participación de Costa Rica, pruebas educativas internacionales (TIMSS, PISA), con el objetivo de comparar el rendimiento de los estudiantes nacionales con el de los estudiantes de otros países, ambas tareas permiten identificar fortalezas y áreas de oportunidad en el sistema educativo la incorporación de mejores prácticas educativas internacionales en el currículo nacional.

Lo anterior dispone al currículo como el marco para reorientar a la educación secundaria hacia constitución de un espacio de desarrollo y crecimiento social y de aprendizaje, es en este ámbito en el que se puede lograr hacer relevantes los aprendizajes y lograr que los estudiantes se mantengan en el espacio educativo. Es en la estructura curricular en la que podemos distinguir la orientación actual y su capacidad en el papel estratégico otorgado en la actualidad a la educación secundaria la formación para el ejercicio de la ciudadanía, el disfrute de la vida, en general y en particular la formación para el ámbito universitario y para el espacio técnico y profesional del mercado laboral (Miranda & Reynoso, 2006; Braslavsky, 1995; Marchesi, 1995)

---

<sup>1</sup> Para más información acerca de este programa puede acceder al sitio [http://www.imas.go.cr/prog\\_soc/beneficios\\_ind/ps-avancemos.html](http://www.imas.go.cr/prog_soc/beneficios_ind/ps-avancemos.html)



### **3. Precisiones conceptuales acerca del currículo**

Para abordar un análisis de la estructura curricular es imprescindible la precisión conceptual y terminológica con la cual se fundamente sus principales hallazgos. El currículo, al igual que otras denominaciones en el ámbito educativo, tiene acepciones diversas según los enfoques analíticos que asuma. Por ello es importante distinguir que para efectos de esta ponencia el currículo se asume como ese agente orquestador de los trayectos formativos. Su principal función de organizador reviste distintos aspectos de orden político, social, cultural y educativo, por eso es necesario precisarlos y distinguirlos como parte de la noción del currículo.

En efecto, por currículo se entiende la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político – educativo, pensada e impulsada por diversos sectores grupos y sectores sociales (De Alba, 1991) Esta síntesis constituye en el desarrollo educativo un referente básico para la acción docente y la gestión educativa en general. Desde la acción docente porque el currículo indica explícitamente cuál es la formación esperada, por ende cuál es la concepción de enseñanza y aprendizaje fundamental. Desde la gestión educativa porque organiza la vida escolar en general desde la distribución de recursos hasta la estructuración de los tiempos y formas de trabajo y operación.

Asimismo su función de organización de elementos culturales pone al currículum frente a una condición histórico – social en la que se conjugan las acciones y capacidades reflexivas de los distintos sujetos. Esta naturaleza hace que se distingan planos diversos de las prácticas curriculares, por ello cobra relevancia el análisis de la estructuración del currículo pues no puede concebirse al margen de la realidad histórico – social en la que se desenvuelven sus actores ni al margen de las fundamentaciones teóricas que sustenten la propuesta curricular. El currículo explicita y delinea los perfiles de ser humano, de sociedad y de país, para lo cual se establecen las visiones de centros educativos que permitirán llegar a alcanzar tales ideales.

Históricamente el currículo se ha vinculado con objetivos y metas educacionales, esto es, aquello que se espera que los estudiantes conozcan, hagan, particularmente contenidos. Su evolución se vio interpelada por las corrientes psicológicas, sociológicas y pedagógicas que generaron replanteamientos en las definiciones más actuales como la referencia al currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje que se desarrollan en un contexto socio-cultural determinado. No obstante, en efecto el currículo expresa los contenidos de la enseñanza, esto es lo que es objeto de enseñarse y aprenderse a la vez que establece un orden de su desarrollo, tal y como lo señala Sacristán & Pérez Gómez: “Es obvio, pues, que tiene una cierta capacidad reguladora de la práctica, desempeñando el papel de una especie de partitura interpretativa, flexible, pero determinante en cualquier caso de la acción educativa” (2002: 145)

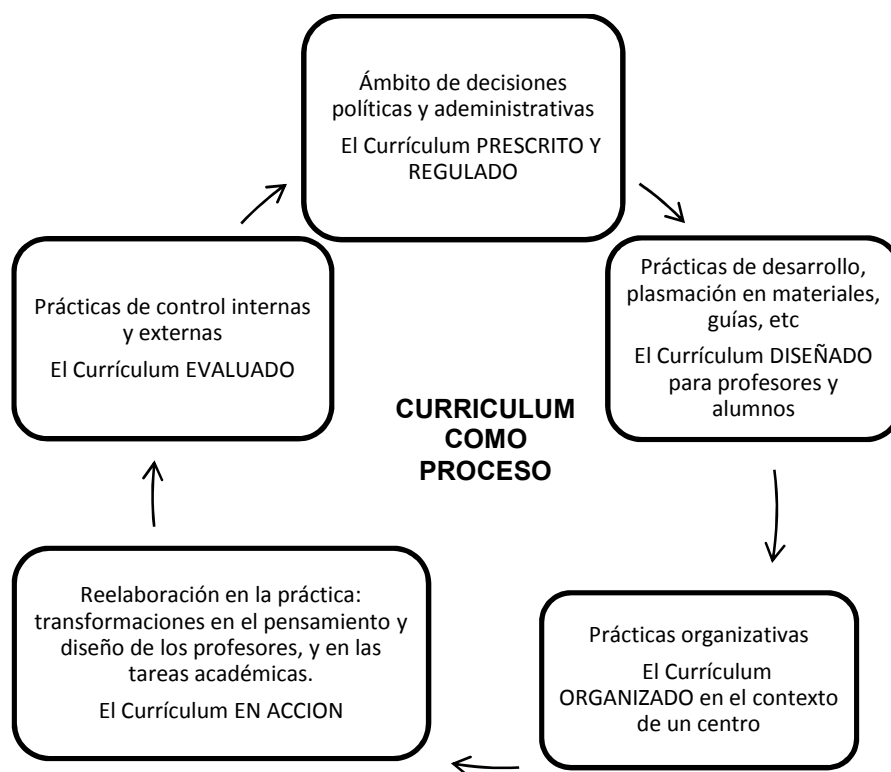
Sin embargo, dicha selección de elementos culturales no es en sí la cultura en sí misma, las interacciones dialécticas que definen la educación como práctica y acción social, obligan a entender que el currículo es una versión escolarizada de la cultura, a partir de las representaciones que sirven de basamento en la comprensión de la función educativa. Por eso es que los teóricos del currículo han definido la existencia de un currículo manifiesto y uno oculto, pues el currículo es mediatizado por las distintas prácticas que lo desarrollan: desde su formulación pasando por su ejecución hasta su valoración. El análisis de la estructura curricular de educación secundaria pasa por comprender que existen diferentes niveles de mediatización, desde quienes lo formulan, que pueden ser expertos disciplinares en conjunto con expertos curriculares, quienes lo desarrollan y ejecutan el currículo: los docentes; hasta quienes lo evalúan, los expertos en disciplinas y expertos en evaluación. Los rasgos manifiestos del currículo es posible distinguirlos en los discursos educativos, pero los rasgos del currículo oculto funcionan como lo plantea Sacristán (2002) de forma soterradamente: guardan relación con valores sociales y con formas de entender el papel de los individuos en los procesos sociales: mensajes que son acordes o no con las intenciones declaradas, forman parte de los conflictos humanos: mecanismos de distribución del poder, posiciones de grupos sociales, entre otros.

En particular para efectos del análisis de la estructura curricular de educación secundaria costarricense asumiremos la noción de Sacristán (1998, 2002) del currículo como un proceso que implica la interrelación de ámbitos y actividades dependientes y en ocasiones con incoherencias (Figura 1)

En este caso esta ponencia analizará la estructura curricular desde los subsistemas del Currículum Prescrito y Regulado y el Currículum Diseñado para profesores y alumnos. Esto considera el currículo manifiesto para el Ministerio de Educación Pública dispuesto para educación secundaria. El Currículo prescrito está representado por las indicaciones formales: políticas educativas y curriculares, normativas, entre otros y por su parte el Currículo diseñado para profesores y alumnos se identifica en los planes y programas de estudio. En este sentido, ambos subsistemas de currículo se analizarán desde tres niveles: fuentes del currículo, fundamentos y elementos (Bolaños & Molina, 2007) Las fuentes corresponden a aquellos aspectos de la cultura sistematizada y cotidiana, necesidades y expectativas sociales y expectativas e intereses individuales que se constituyen en bases para la planificación curricular. Se distinguen como fuentes el estudiante, tanto como sujeto de aprendizaje como sujeto de interacción con otros, el contexto socio-cultural en su condición de establecimiento societal y las diferentes áreas del saber: ciencias, técnicas y artes.

Los fundamentos constituyen los aportes de distintas disciplinas que apoyan la sistematización de las fuentes curriculares y permiten la construcción de trayectos de formación educativa: filosofía, psicología, antropología y sociología, por ejemplo. Finalmente se señalan los elementos del currículo los cuales se clasifican según se distingue en la Tabla 1.

**Figura 1.**  
**El currículum como proceso según J. Gimeno Sacristán (2002)**



Fuente: Tomado y adaptado de Sacristán & Pérez Gómez, 2002

**Cuadro 1.**  
**Elementos de la Planificación y Diseño Curricular**

Nombre	Descripción
<b>Orientadores</b>	Corresponden a las finalidades educativas. Se indican en los fines y propósitos
<b>Generadores</b>	Se consideran los portadores de la cultura. Se distinguen: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Los actores sociales                             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Alumnos</li> <li>b. Docentes</li> <li>c. Familia</li> <li>d. Miembros de Comunidad</li> </ol> </li> <li>b. El contexto socio-cultural</li> </ol>
<b>Reguladores</b>	Son los componentes que norman el proceso curricular de acuerdo con la política educativa vigente: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Objetivos</li> <li>b. Contenido: Regulados en los planes y programas de estudio.</li> <li>c. La evaluación: Normada por reglamentos vigentes</li> </ol>
<b>Activadores o Metódicos</b>	Se refieren a los elementos relativos a la ejecución del proceso curricular a partir de las experiencias de aprendizaje y las estrategias metodológicas.

<b>Multimedios</b>	Son aquellos elementos relativos a los recursos que se emplean en la ejecución del currículo: ambiente escolar y los recursos.
--------------------	--

Fuente: Tomado y adaptado de Bolaños & Molina, 2007

#### **4. Características y condiciones actuales de la Estructura curricular de Educación Secundaria en Costa Rica**

No es posible comprender la configuración del currículo de educación secundaria actual sin recurrir a su evolución histórica en el país, del cual se distinguen al menos los siguientes elementos: (Recuadro 1)

- a. La intencionalidad de la educación secundaria en el marco del sistema educativo, la cual ha transitado en el devenir de establecer su función de preparación para la vida: trabajo - universidad.
- b. La constitución del nivel por ciclos definidos y la intencionalidad para cada uno de ellos.
- c. La configuración curricular por disciplinas (asignaturas) como enfoque para la estructuración curricular cuya fundamentación riñe con la visualización de la educación como promotora de la formación integral del educando.

#### **Estructura actual de la oferta curricular**

##### **Ciclos y Niveles**

La educación secundaria costarricense está conformada por el III Ciclo de Educación General Básica y el ciclo de Educación Diversificada. De acuerdo con la Constitución Política (República de Costa Rica, 1997) estos ciclos están organizados de manera correlacional, entre sí y entre el resto de los ciclos y niveles educativos. El III Ciclo de Educación General Básica es gratuito y obligatorio y costeado por la Nación. El ciclo de Educación Diversificada es gratuito y costeado por la Nación.

En la Ley Fundamental de Educación (versión 1957) (Código de Normas y Reglamentos sobre Educación, 1997) este nivel se identifica como Educación Media<sup>2</sup> y corresponde al Consejo Superior de Educación la autorización de los planes de estudio y programas de enseñanza para este y todos los niveles educativos.

La oferta de educación secundaria está diseñada gradualmente así en el III Ciclo de Enseñanza General Básica se encuentran los niveles séptimo (7º), octavo (8º) y noveno (9º) mientras que el Ciclo de Educación Diversificada se encuentran los niveles décimo (10º) undécimo (11º) y en algunos casos duodécimo (12º)

---

<sup>2</sup> No obstante, tal y como lo afirma Retana (2010) el concepto de Educación Media de la Ley Fundamental de Educación (1957) es desplazado por III ciclo de Enseñanza General Básica y Educación Diversificada a partir del Plan Nacional de Desarrollo de 1970. En la Constitución Política sí se observa la reforma por la indicación de la Ley 5202 del 30 de mayo de 1973)

## Planes de Estudio

Considerando como fuente La Oferta Curricular del Sistema Educativo de la División Curricular del Ministerio de Educación Pública, la oferta de educación secundaria costarricense está compuesta por diecisiete planes de estudio<sup>3</sup> (modalidades) según el detalle que se presenta en la Figura 2. Sin embargo cabe destacar que otras fuentes señalan hasta 23 planes de estudio sin que exista un análisis del alcance de cada modalidad y su correspondiente valor agregado,

**Figura 2.**  
**Planes de estudio correspondientes al Tercer Ciclo de EGB y Educación Diversificada, según el Ministerio de Educación Pública**



Fuente: Dirección de Desarrollo Curricular, Ministerio de Educación Pública, 2010

De la oferta actual cabe destacar que la modalidad Telesecundaria migró a la modalidad Colegio Rural. El Modelo de Telesecundaria fue desarrollado como estrategia de ampliación de cobertura a partir del año 1998 y se enfocó a zonas

---

<sup>3</sup> De acuerdo con (Ministerio de Educación Pública, 2010)

rurales que contaban con escuelas unidocentes, pero que por ubicación geográfica, entre otros, al estudiantado que quería continuar sus estudios le representaba un problema el traslado a una institución secundaria cercana. Esta modalidad inició con el III Ciclo y para el año 2004 el Consejo Superior de Educación aprobó el desarrollo del Ciclo de Educación Diversificada. Esta experiencia fue piloteada en 21 instituciones, los resultados mostraron una serie de carencias relativas a la ausencia de recursos didácticos, de asesoría y apoyo curricular por parte del MEP lo cual se evidenciaba en el rendimiento en las pruebas de bachillerato. Es así que se reconsidera esta oferta y se diseña la propuesta de Colegios Rurales:

*Ante las debilidades expuestas, el MEP diseñó una oferta educativa que abarcara el Tercer Ciclo y el Ciclo Diversificado de la Educación General Básica, como un modelo flexible y pertinente a las condiciones de las comunidades rurales con escasa población y de difícil acceso. Se pretendió que el modelo recuperara las mejores prácticas de la Telesecundaria pero sin repetir sus limitaciones, y que aportara otras condiciones que favorecieran el éxito académico de los estudiantes. Fue así como en el 2009 se creó la modalidad del Liceo Rural que, como plan piloto, se implementó en 18 comunidades del país. (Ministerio de Educación Pública, 2010, pág. 128)*

Por otro lado, como una estrategia de ampliación de cobertura del nivel de educación secundaria, varias instituciones de I y II ciclos (educación primaria) ampliaron su oferta al III ciclo, convirtiéndose en Instituciones de Educación General Básica. Esta estrategia asumió como fundamento elementos de orden pedagógico que serán analizados más adelante.

Para el caso de los Colegios Experimentales Bilingües su desarrollo ha permitido que el Ministerio de Educación Pública evaluara su alcance y pertinencia y configurar una propuesta formal de Colegio Bilingüe, ya no como oferta experimental. (Ministerio de Educación Pública, 2010)

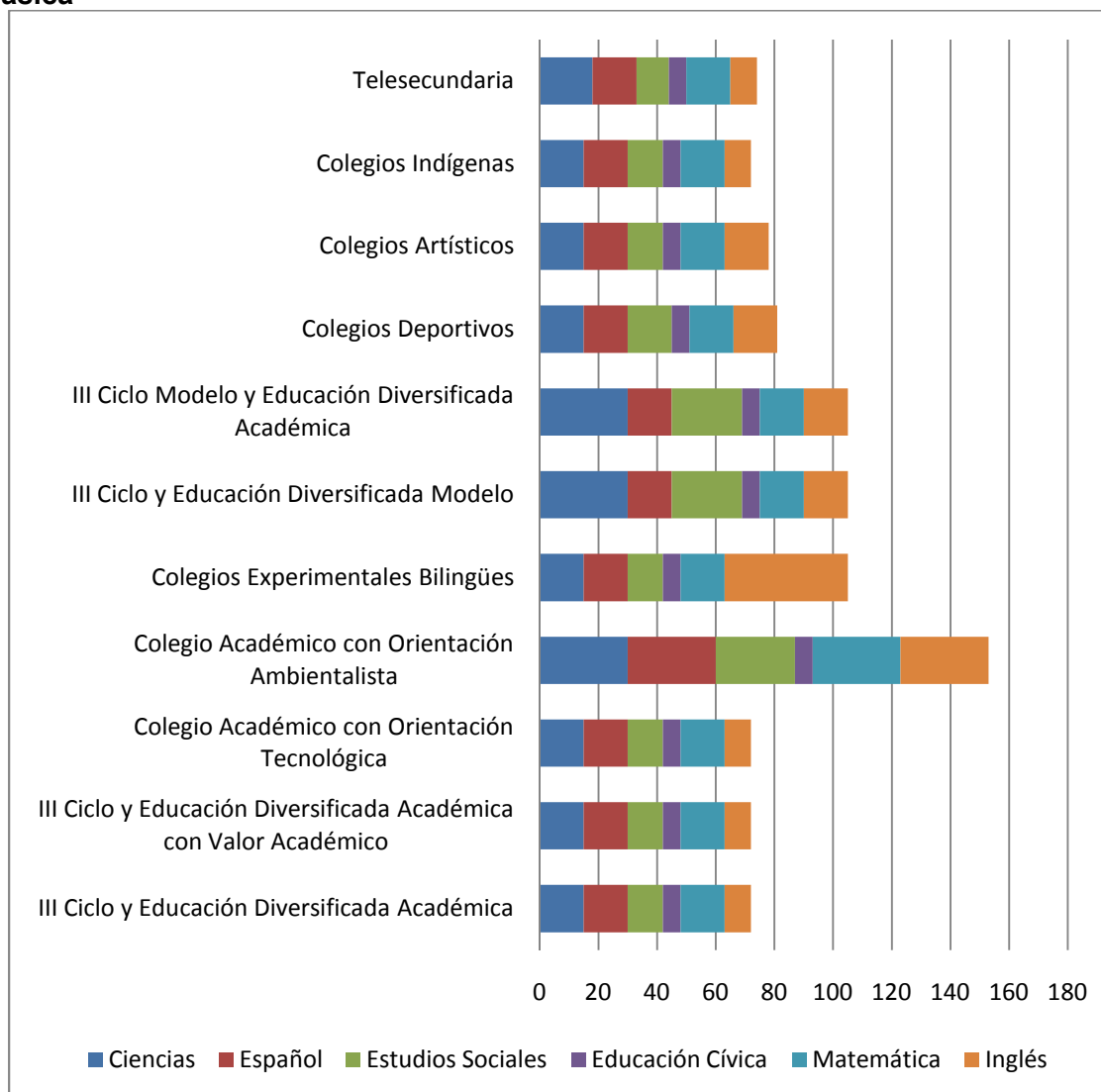
### **Configuración de los planes de estudio**

La configuración de cada uno de los planes de estudio de cada modalidad curricular refleja como primera característica del enfoque curricular del nivel de educación secundaria: su conformación por asignaturas. Dicho enfoque presenta al menos tres categorías de asignaturas, siguiendo lo indicado por Retana (2010), el currículo del III Ciclo y el Ciclo de Educación Diversificado se conforma de un grupo de asignaturas de educación general / académica compuesto por Ciencias, Estudios Sociales, Educación Cívica, Español, Matemática e Inglés, un grupo de asignaturas complementarias que incluyen por ejemplo Educación Musical y otras asignaturas más orientadas a las necesidades de los estudiantes.

Todas las modalidades que cuentan con III Ciclo desarrollan dichas categorías de asignaturas, las diferencias entre los planes se distinguen en la cantidad de lecciones semanales dedicadas a cada asignatura, según se señala en el gráfico 2.

Según el gráfico 2, la cantidad de lecciones semanales dedicadas a las asignaturas de este núcleo pueden variar de una institución a otra de acuerdo con la modalidad seguida, así por ejemplo, los colegios experimentales bilingües los cuales tienen una oferta muy fuerte en asignaturas relacionadas con el inglés, o bien, la modalidad Modelo y con Orientación Ambientalista cuentan con un importante número de lecciones en Ciencias. Esta categoría de asignaturas incluye también otros idiomas, además del inglés, en el caso del francés no es una materia que desarrollen todas las instituciones, queda reservado actualmente para las modalidades de III Ciclo y Educación Diversificada Académica, III Ciclo y Educación Diversificada Académica con Valor Agregado, Colegios Experimentales Bilingües, Colegios Deportivos y III Ciclo y Educación Diversificada Colegios Modelo. Por otro lado en los Colegios Indígenas se desarrollan como asignaturas el Cabécar y el Bribri.

**Gráfico 2.**  
**Número de lecciones semanales por asignatura en el III Ciclo de Educación General Básica**



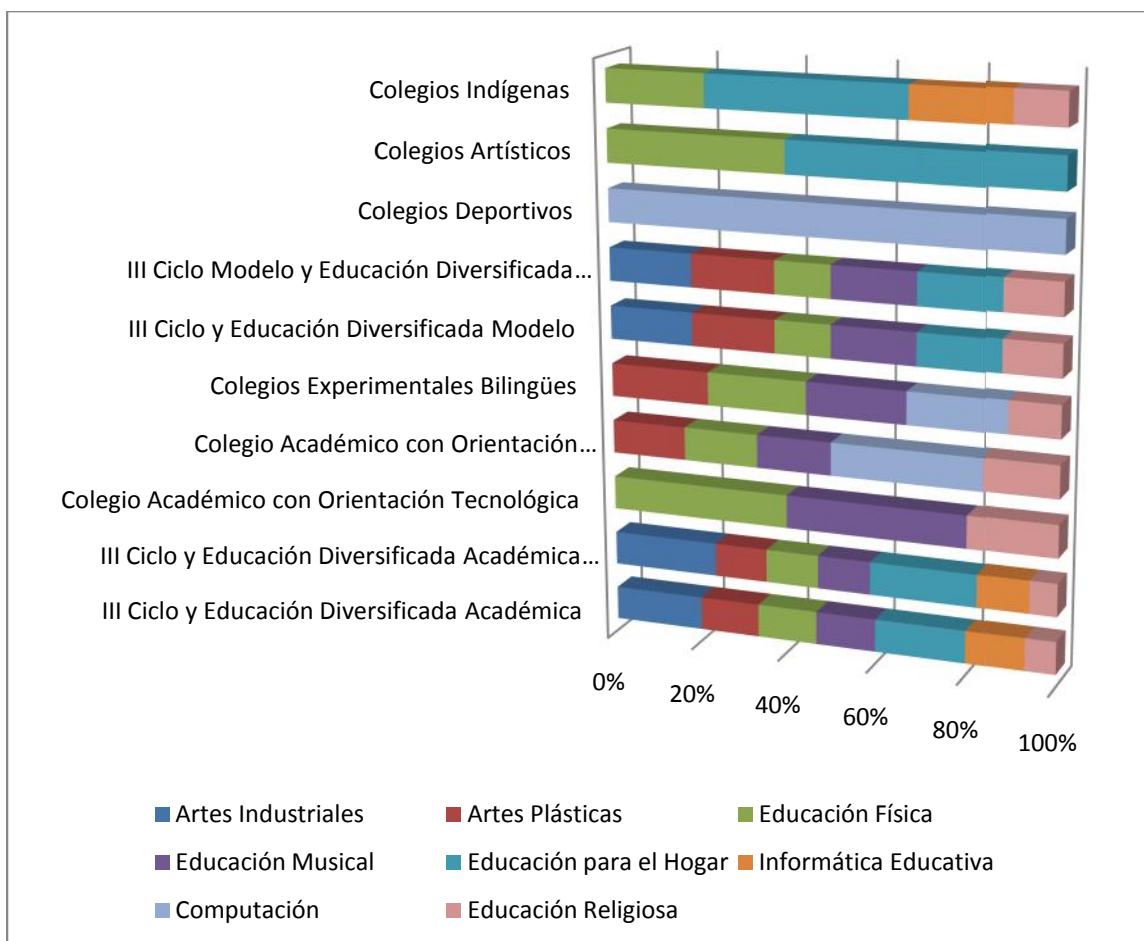
Fuente: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Ministerio de Educación Pública, (2008)

Otro dato importante es la aparición de la asignatura Fortalecimiento de áreas específicas, la cual recupera el concepto de repastos de asignaturas, en este caso específicamente se distingue que por indicación del Ministro de Educación se utilizará para la asignatura de Matemática.



**Gráfico 3.**

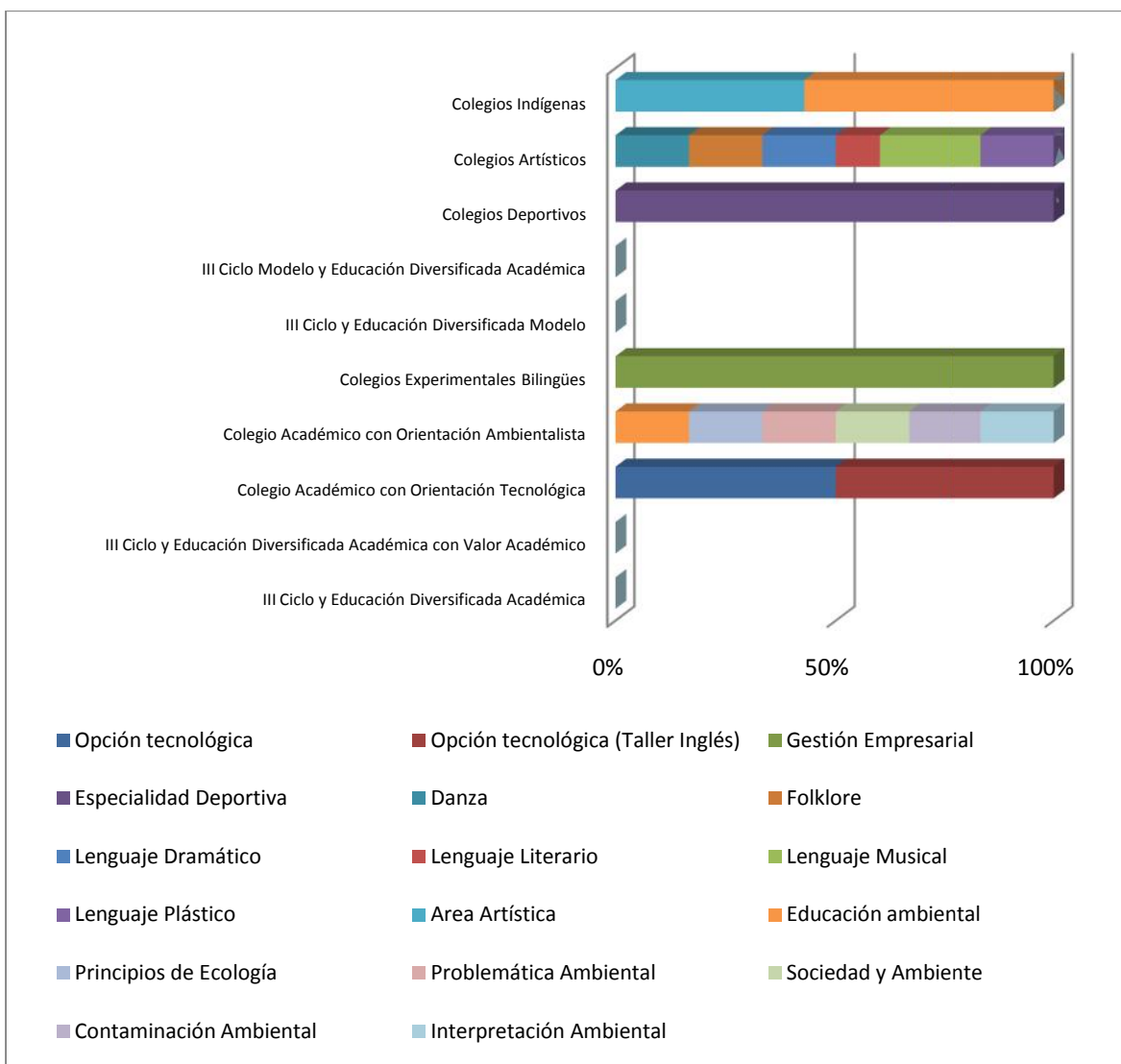
**Asignaturas del núcleo complementario desarrolladas según plan de estudio y modalidad de colegio en III Ciclo de Enseñanza General Básica.**



Fuente: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Ministerio de Educación Pública, (2008)

El otro núcleo de asignaturas, las cuales se pueden denominar núcleo complementario, presenta una importante diversidad de asignaturas que en algunos casos como los Colegios Deportivos marcan su especificidad. En este ámbito se puede definir dos grupos: los que cuentan con asignaturas complementarias tradicionalmente conocidas como Artes, Deportes, Área Técnica y uno segundo que desarrolla asignaturas diversas asociadas a la naturaleza de la modalidad curricular que representa el colegio. En el primer grupo de asignaturas complementarias destaca en las Artes la Educación Musical y las Artes Plásticas, en Deportes corresponde a Educación Física, Especialidad deportiva o Educación Física para la Salud. En el área técnica se identifican las Artes Industriales, Educación para el Hogar, Informática Educativa y Computación corresponden con el área técnica. Finalmente también se puede integrar Educación Religiosa. Para el año 2008 la oferta de la Telesecundaria no ofrece este grupo de materias, como se observa en el gráfico 3.

**Gráfico 4.**  
**Oferta de asignaturas complementarias no tradicionales por modalidades en III Ciclo de Educación General Básica**

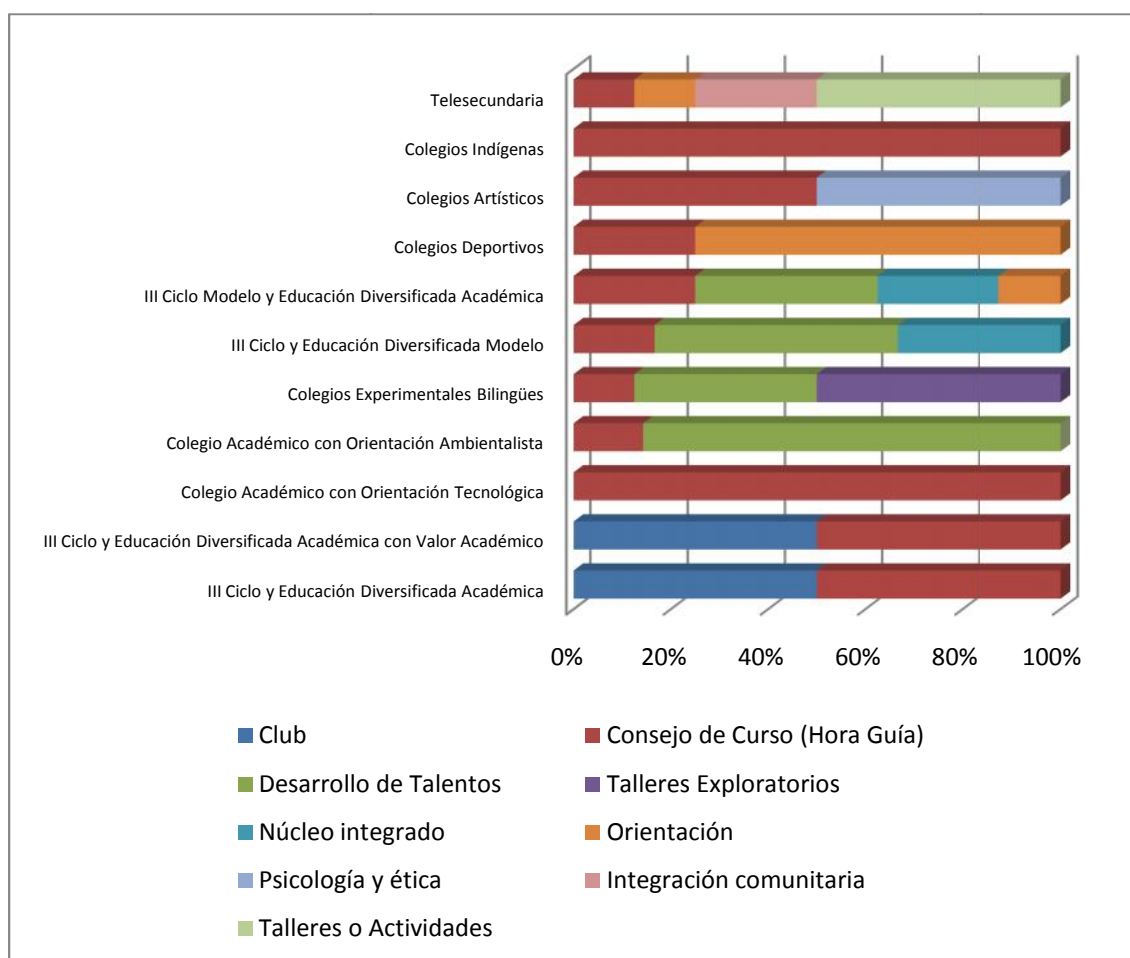


Fuente: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Ministerio de Educación Pública, 2008)

Como previamente se señaló, el segundo grupo de asignaturas del núcleo complementario se ofrecen de manera muy particular en cada modalidad, por ejemplo, el Colegio Artístico cuenta con asignaturas como Lenguaje Dramático, Lenguaje Literario, Lenguaje Musical y Lenguaje Plástico, estas materias solo se ofrecen en esta modalidad curricular. El mismo caso ocurre con el número de lecciones ofrecidas en la Especialidad deportiva en el Colegio Deportivo o en el Colegio Académico con orientación Ambientalista en el cual se desarrolla un núcleo denominado Ambientalista propio de este plan curricular, esto se puede reconocer en el gráfico 4.

El último núcleo de asignaturas podría clasificarse como materias orientadas a las necesidades e intereses de los estudiantes. Al igual que los núcleos anteriores no corresponden a una oferta para todos los planes de estudio, son diversos y varían de modalidad a modalidad. En este núcleo sólo los Consejos de curso, llamadas “Hora Guía” son una asignatura para todas las modalidades, posteriormente se encuentran los Clubes, Talleres y Orientación. Sobresalen materias dirigidas al desarrollo de habilidades y capacidades individuales de los estudiantes como por ejemplo “Desarrollo de Talentos”. El Gráfico 5 muestra la oferta para el III Ciclo de EGB.

**Gráfico 5.**  
**Asignaturas orientadas al desarrollo de necesidades e intereses de los estudiantes por tipo de modalidad curricular en III Ciclo de Educación General Básica**

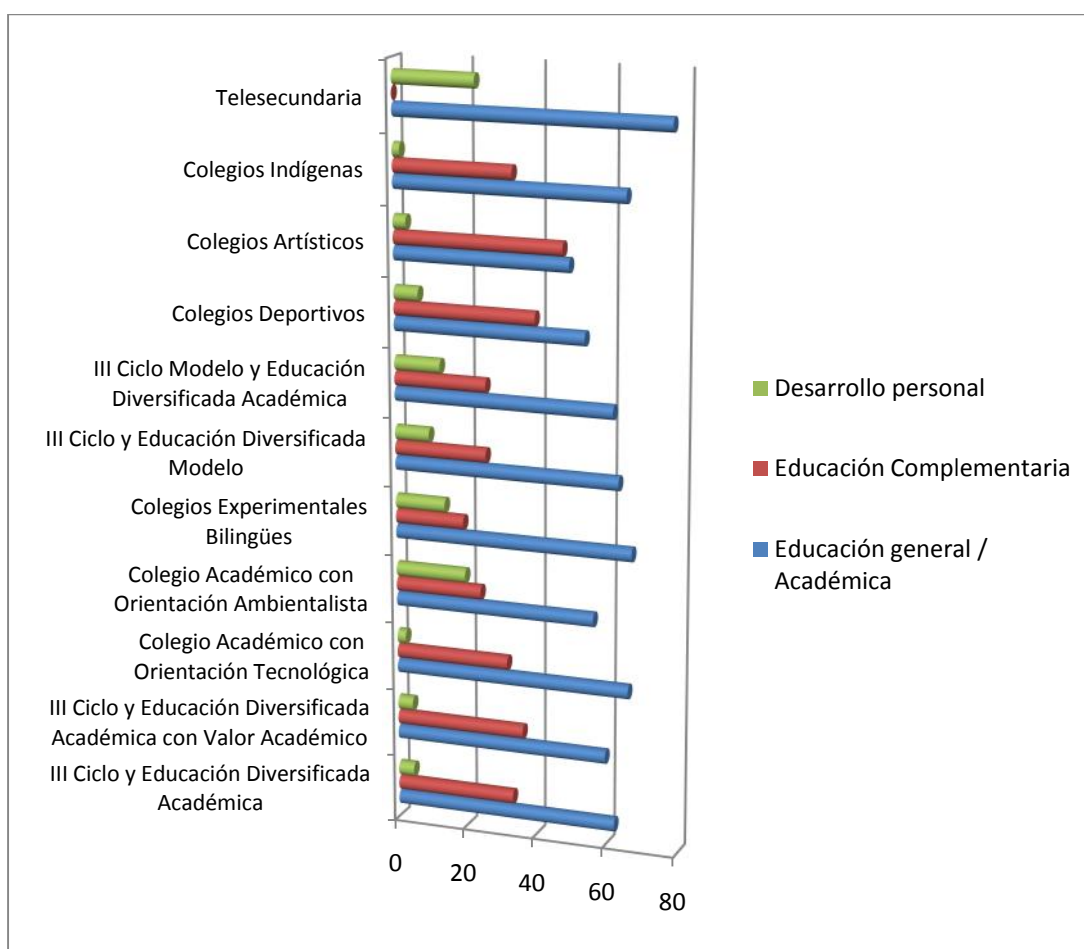


Fuente: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Ministerio de Educación Pública, (2008)

La representación de estos tres distintos núcleos en relación con su proporción en el plan de estudios por institución muestra que el grupo de asignaturas de educación general / académica en proporción al resto de asignaturas del plan de

estudios representan más del 50% de la oferta todas los planes de estudio del III Ciclo de EGB. (Gráfico 6) En las Modalidades de Colegios Artísticos y Colegios Deportivos se reconoce un balance entre el grupo de asignaturas académicas y el núcleo complementario, no así en el resto de modalidades donde la diferencia es bien marcada. Por otro lado queda evidente que las asignaturas referidas al desarrollo de las necesidades e intereses de los estudiantes representan la mínima proporción en todos los planes de estudio. Existe por tanto en el III Ciclo un marcado acento en las áreas del saber como fuente sustantiva del currículo.

**Gráfico 6.**  
**Proporción de presencia de asignaturas académicas, complementarias y de desarrollo personal en las distintas modalidades curriculares de III Ciclo de Educación General Básica**

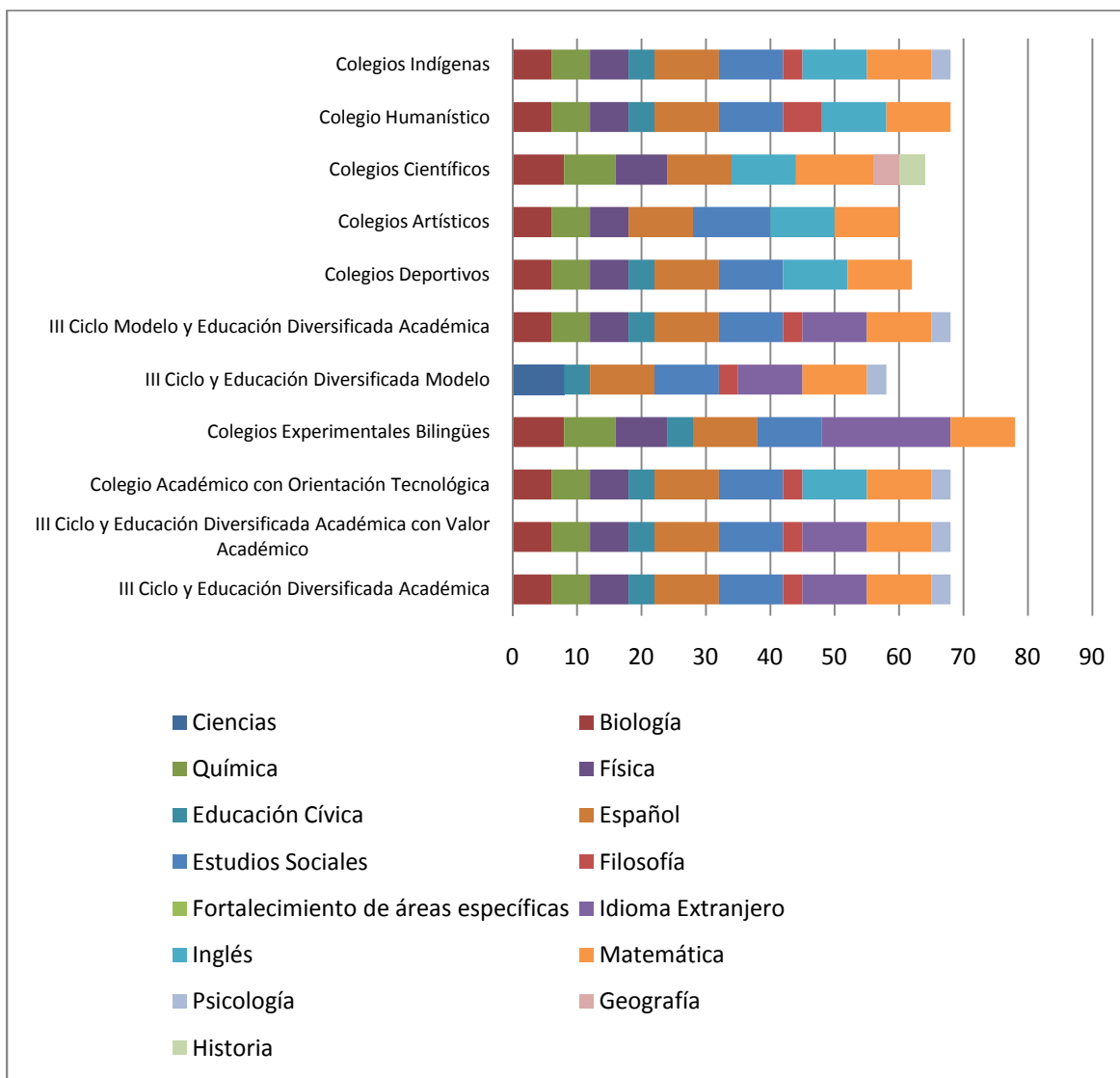


Fuente: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Ministerio de Educación Pública, 2008)

En el Ciclo Diversificado encontramos una estructura más normalizada con respecto al III Ciclo. La oferta de asignaturas de educación general / académica se distingue de manera más homogénea entre los distintos planes de estudio.

Nuevamente se identifican Español, Estudios Sociales, Matemáticas y las Ciencias como esquema de materias. Las Ciencias se subdividen en Biología, Física y Química, el Idioma Extranjero de manera general reemplaza al Inglés y Francés, no obstante también aparece de manera particular el Inglés. La distribución por número de lecciones semanales se presenta en el gráfico 7.

**Gráfico 7.**  
**Número de lecciones semanales por asignatura en el Ciclo de Educación Diversificada**



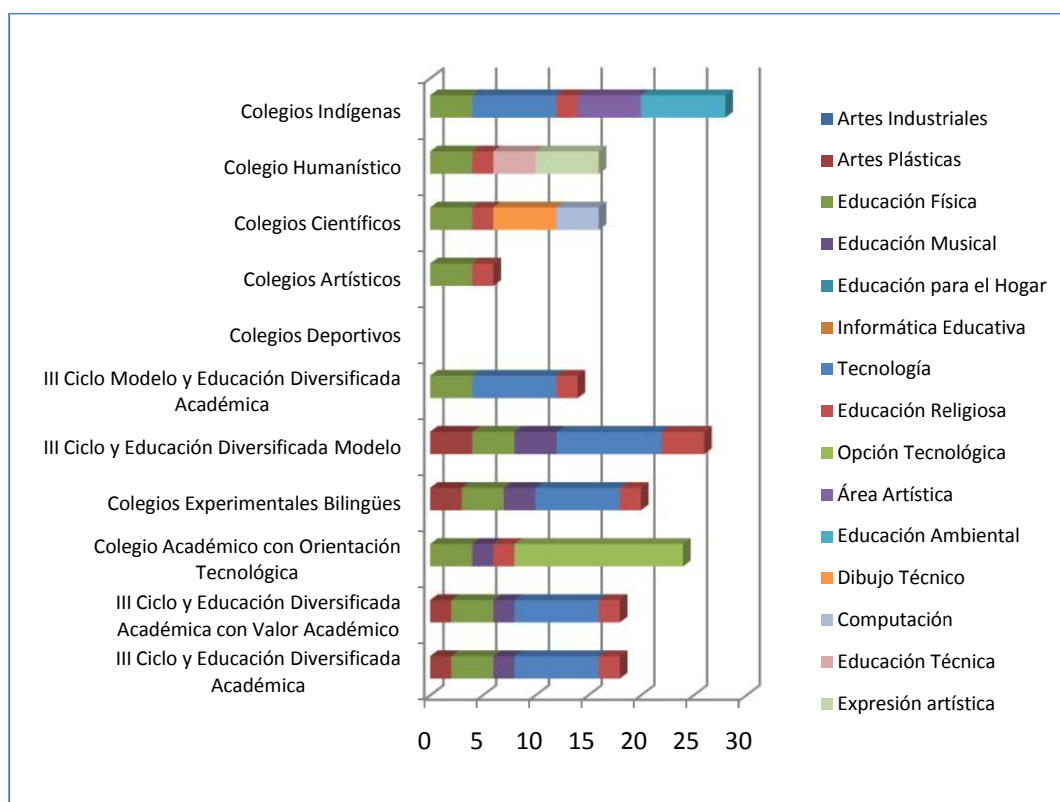
Fuente: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Ministerio de Educación Pública, (2008)

Existe un núcleo de asignaturas que se profundizan con mayor detalle en algunas modalidades curriculares de acuerdo con la especificidad de cada colegio. Este es el caso de los Colegios Científicos, Humanísticos, Experimentales Bilingües,

Artísticos, Indígenas y Deportivos. Los Colegios Científicos y Humanísticos son ofertas específicas de Educación Diversificada, las cuales integran un núcleo de profundización que representa un 11,26% de su plan de estudios total, dicho núcleo corresponde con materias que amplían las áreas del saber según la orientación: científica o humanística. Por su parte los Colegios Experimentales Bilingües introducen un cuerpo de materias específicas para ampliar el manejo del idioma inglés (este grupo de materias se desarrollan desde el III Ciclo de EGB) en este caso corresponden al 21,87% de su oferta curricular. Por su parte los Colegios Indígenas ven reducido su núcleo específico en el ciclo de Educación Diversificada, pues solo mantienen una asignatura del cuerpo que desarrollan en el III Ciclo. Los colegios Deportivos son uno de los porcentajes más altos de asignaturas correspondientes con su naturaleza, en efecto la Especialidad Deportiva recibe en promedio 20 lecciones semanales por nivel, esto corresponde a un 36,36% de la oferta de este plan de estudios. Finalmente los colegios Artísticos cuentan con duodécimo nivel (12<sup>o</sup>) por ello su oferta específica a partir de la asignatura Especialidades Técnicas corresponde con un 50,70% del plan de estudios, pues se brindan 24 lecciones semanales de esta materia por nivel.

En relación con el ámbito de asignaturas de orden complementario, en el Ciclo Diversificado desaparecen las Artes Industriales, Educación para el Hogar e Informática Educativa que es remplazado en algunas instituciones por Computación, tal y como se puede observar en el Gráfico 8. En el caso del Colegio Deportivo su oferta está fuertemente concentrada en Especialidades Deportivas, de ahí que, no se observe carga en este tipo de materias.

**Gráfico 8.**  
**Asignaturas del núcleo complementario para el Ciclo Educación Diversificada por  
modalidad curricular**

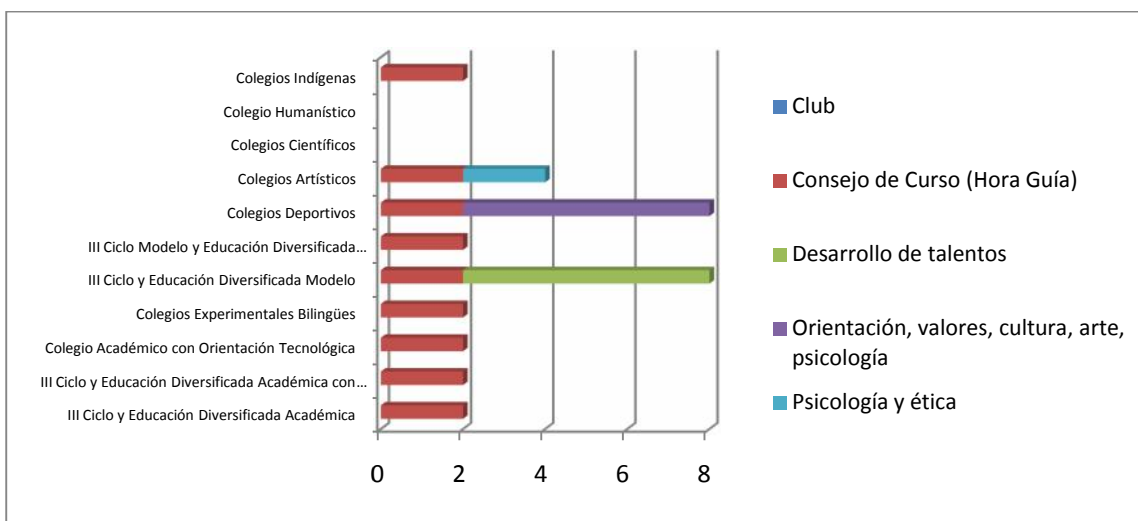


Fuente: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Ministerio de Educación Pública, 2008)

Finalmente el grupo de asignaturas referidas al desarrollo de intereses y necesidades del estudiantado se ve de forma reducida significativamente con respecto al III Ciclo de Educación General Básica reafirmandose su carácter académico, salvo el caso de los Colegios Deportivos y Artísticos. Tal y como se distingue en el siguiente gráfico las materias referidas a este grupo

**Gráfico 9.**

**Asignaturas del núcleo de Desarrollo de intereses y necesidades del estudiantado en el Ciclo de Educación Diversificadas por Modalidad curricular**



Fuente: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Ministerio de Educación Pública, 2008)

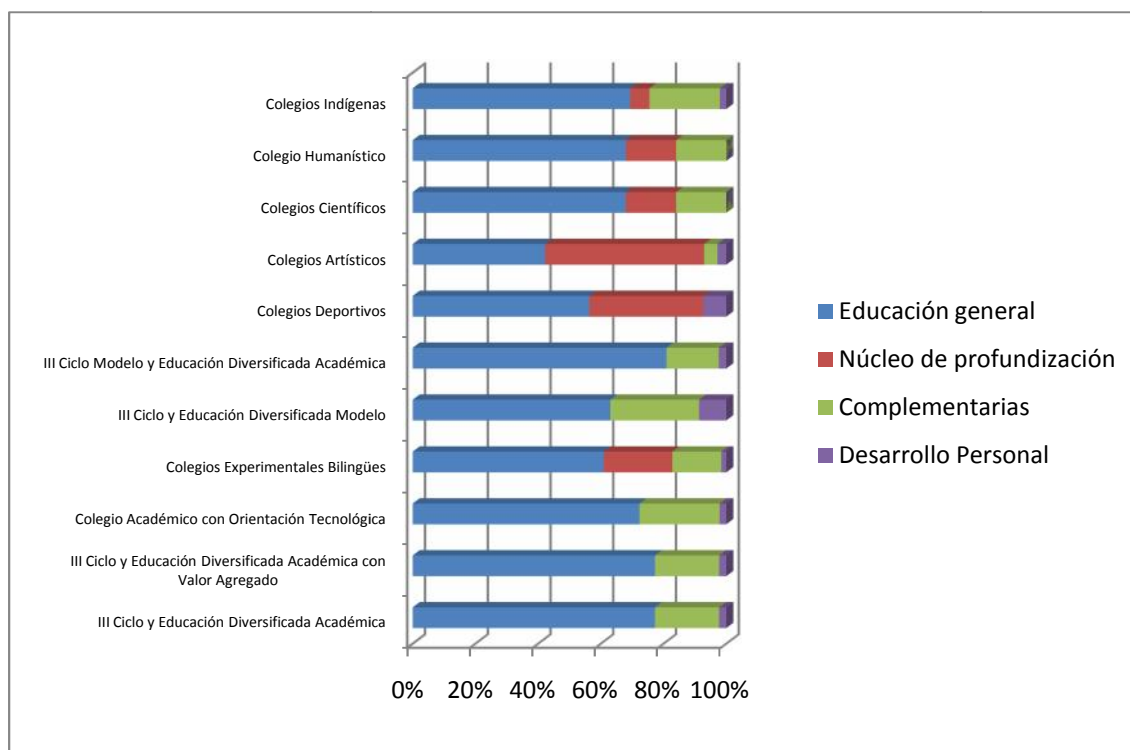
Del gráfico anterior se desprende que la única materia que se mantiene es Consejo de Curso, solamente dos de los planes no la presentan: Científico y Humanístico.

De acuerdo con el número de lecciones que se desarrollan en cada núcleo: académico, complementario y de desarrollo personal, se distingue una fuerte tendencia académica. Aquellas instituciones que desarrollan núcleo de profundización amplían esta proporción pues, salvo el caso del colegio deportivo y el artístico, las materias son de naturaleza académica. En el gráfico 10 se distingue como el núcleo de asignaturas académicas (Español, Matemática, Estudios Sociales, Educación Cívica; Biología, Química y Física (Ciencias); Idioma extranjero, Filosofía)



**Gráfico 10.**

**Proporción de presencia de asignaturas académicas, complementarias y de desarrollo personal en las distintas modalidades curriculares del Ciclo de Educación Diversificada**



Fuente: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Ministerio de Educación Pública, (2008)

No obstante, es importante señalar que el Ministerio de Educación Pública no cuenta con un estudio que permita distinguir el impacto de la oferta en sus distintas modalidades. En procesos iniciales de indagación se señalan vacíos de información como el fundamento de la creación de algunas modalidades. Los procesos de macroevaluación no han permitido analizar la incidencia social, la calidad de los procesos educativos desarrollados de estos planes. En general, no se distingue la relación con un perfil egreso distintivo por modalidad, existe un enfoque de oferta diferenciada más que diversidad de ofertas (Entrevista Personal MSc. Yarith Rivera, Directora Departamento Desarrollo Curricular) De acuerdo con el MSc. Rigoberto Corrales el proceso de indagación al respecto recién inician con una fase preliminar para determinar la opinión acerca de estas modalidades desde la visión de las personas que son directores de instituciones, docentes, familias, estudiantes. (Entrevista Personal)

De lo anterior se distinguen tres características importantes de la oferta del III Ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada

a. La distinción entre los planes de estudio está marcada por la modalidad curricular que asumen. No obstante las diferencias sustantivas estriban en el

número de lecciones asignadas a una determinada asignatura. Por ejemplo si se toma de referencia el Plan de Estudios del III Ciclo y Educación Diversificada Académica al compararlo con el Plan de III Ciclo y Educación Diversificada Académica con Valor Agregado la diferencia se basa en que este último tiene una lección más en Educación para el Hogar y en Artes Industriales y en dichas asignaturas las lecciones son de 60 minutos. De igual manera si comparamos con la oferta de los Colegios Modelo aparece que estos últimos duplican el número de lecciones en Ciencias, Estudios Sociales e Inglés. Para el caso del ciclo de Educación Diversificada la propuesta tiende a normalizarse para todas las modalidades quedando algunas variantes específicas para modalidades como colegio científico, humanístico, experimental bilingüe, deportivo y artístico, que sin embargo mantienen inmutable el núcleo de asignaturas de educación general /académica.

b. Las ofertas de los planes de estudios referidos a naturaleza Ambiental, Experimental, Artístico, Deportivos, Humanísticos y Científicos distinguen un núcleo particular de asignaturas que corresponde con su área de especialización. Asignaturas como Educación para el Hogar, Artes Industriales no aparecen en estos planes de estudio.

c. Existe un marcado acento en las asignaturas académicas, lo que pone de manifiesto el debate señalado por Retana (2010) en relación con la imposibilidad de romper con el paradigma de planes por asignaturas que se sostiene desde 1935, las áreas del saber son la fuente fundamental del currículo. Tampoco se distingue cuál ha sido el aporte de la inclusión de nuevas asignaturas y diversificación de la oferta en planes de estudio.

### **Reconfiguración histórica de la oferta curricular de la educación secundaria costarricense**

La Educación Secundaria costarricense se distingue como modalidad educativa desde el siglo XIX, con la presencia de centros educativos como el Liceo de Costa Rica, el Colegio Superior de Señoritas (San José), Colegio San Luis Gonzaga (Cartago), el Instituto de Alajuela (Alajuela) y la Escuela Normal de Costa Rica que contaba con una sección de secundaria (Heredia). Estos centros educativos contaban en 1890 con una matrícula de 232 estudiantes, lo cual refleja su naturaleza elitista. (De la Cruz y Salazar, 2003).

El desarrollo de la educación secundaria para las primeras décadas del siglo XX estuvo marcado por un desinterés y desvaloración del papel que podía cumplir en el marco de desarrollo del país. De lo anterior es evidencia la reconocida expresión de Ricardo Fernández Guardia: “Vean muchachos: para mí la educación secundaria es eso, secundaria”, indicación de la posición de los gobiernos liberales, característicos de esa época. Como consecuencia de lo anterior y hasta la década de 1940, la educación secundaria tuvo un crecimiento y atención muy reducida. El debate sustantivo en esta época perfilaba finalidades curriculares

expresas para este nivel: capacitación de “bachilleres” (futuros estudiantes universitarios) versus el moldeo de individuos completos en lo físico y lo moral. (De la Cruz & Salazar, 2003)

La estructuración curricular actual de la educación secundaria costarricense es consecuencia de una serie de hechos históricos educativos fundamentales del país. En el Recuadro 1 se pueden distinguir las acciones que marcaron los cambios más significativos en la oferta secundaria.

De este recorrido histórico se destacan rasgos de la estructura curricular que tienen su origen desde el aporte de la Misión Educacional Chilena, la cual posterior a un análisis del ámbito costarricense en 1935 realizaron diferentes propuestas. El capítulo referido a educación secundaria lo lideró Arturo Piga, quien proyectó su formación de psicología educativa en la formulación del modelo curricular para este nivel.

Del aporte de Piga, la educación secundaria costarricense conserva, por un lado, la concepción funcionalista de la educación que alude a la potenciación de capacidades a partir de los intereses y necesidades del estudiantado y por otro, la concepción de la eficiencia social, o sea, la educación vinculada con los procesos productivos y el desarrollo social. También se señala como aporte de Piga la definición de ciclos y su proceso correlacionado, entre sí y entre los demás niveles educativos. Esta condición se formalizó a partir de la Constitución Política de 1949 que además estableció la obligatoriedad del III Ciclo y la gratuidad de toda la oferta de educación secundaria. En cuanto a la definición de los ciclos, Piga propuso dos cuya subdivisión la fundamentó en nociones psicológicas del desarrollo, al respecto Piga, citado por Retana (2010) señalaba:

*(...) por lo demás, esta subdivisión de la segunda enseñanza en dos ciclos obedece en el fondo a razones psicológicas, ya que el proceso de la adolescencia, que en términos generales va de los 13 a los 19 ó 20 (hay pequeñas diferencias según los sexos) admite una subdivisión: preadolescencia, de los 13 ó 14 a los 16 ó 17; y adolescencia propiamente dicha, de los 16 ó 17 a los 19 ó 20 (en las mujeres el proceso de la pubertad, y por ende el proceso psíquico de la adolescencia, se adelanta uno o dos años con relación al hombre).*

---

#### **Recuadro 1.**

#### **Antecedentes de la estructuración curricular de la educación secundaria costarricense desde 1935 a la fecha**

##### **La misión educacional chilena de 1935**

- Constituye el intento más importante de reforma de educación secundaria antes de 1950 en el país. El chileno Arturo Piga fue responsable del capítulo de Educación Secundaria.
- El debate de la época se centró en el plan de estudios, sobre qué enseñar y con cuánta extensión y profundidad, en un esquema de educación enciclopedista, organizada por asignaturas, para la formación de la élite del país.
- Piga propone una visión diferente a partir de la concepción funcionalista de

**Legalización  
de las  
estructuras  
básicas de  
educación  
costarricense  
en la  
Constitución  
Política de  
1949**

la educación: preparación para la vida completa: educación funcional (potenciación de capacidades a partir de los intereses y necesidades del educando) y eficiencia social (educación vinculada con los procesos productivos y el desarrollo social).

- Introduce el concepto de ciclos educativos y su correlación y plantea el principio de proceso escolar unificado desde preescolar hasta la universidad.
- Distingue dos ciclos para la segunda enseñanza cuya subdivisión tiene fundamentación psicológica: preadolescentes y adolescentes. El primer ciclo orientado hacia la escuela práctica y vocacional y el segundo orientado a la universidad.
- No se desplaza el currículo organizado por asignaturas, se mantuvo la estructura y se introdujo una mejor organización curricular
- Se mantiene el movimiento de la Escuela Activa como base de orientación pedagógica, en donde juegan un importante papel Carlos Monge Alfaro y Uladislao Gámez Solano, impulsores de las ideas educativas que se plasman en la Constitución Política de 1949 y con posterioridad en la Ley Fundamental de Educación de 1957
- Se dispone como política de Estado la apertura de colegios de segunda enseñanza.
- Se establece a nivel constitucional la gratuidad de la enseñanza media, denominación de la educación secundaria y su articulación en sistema educativo.
- Se incorpora en la estructura orgánica del Ministerio de Educación Pública la Segunda enseñanza.
- Se validó, como experiencia educativa en el Liceo Nuevo de San Pedro de Montes de Oca, los cambios curriculares que se establecerían en la Ley Fundamental de Educación de 1957
- La Ley se sustenta en los principios teóricos de la Escuela Nueva o Escuela Activa fundamentados en la pedagogía pragmatista/conductista y también en el humanismo idealista centrado en la concepción filosófica de la persona humana, lo cual deriva en un enfoque de educación humanista y de educación funcional que da respuesta a los intereses y necesidades de desarrollo de los/las estudiantes y a la eficiencia social.
- Se sustituye el concepto de secundaria por educación media para focalizar más las necesidades educativas y su vinculación con los ámbitos vocacionales.
- Plantea un currículo, concretado en el plan de estudios con una duración de 5 años. Las estructuras curriculares básicas que se establecieron en la Ley rigen la educación media desde 1957 hasta el momento actual.
- Mantienen el concepto biopsicosocial del ciclo educativo con tres componentes en el plan de estudios: materias o asignatura de educación general, asignaturas complementarias y actividades complementarias.
- El primer ciclo tendrá carácter formativo: educación general humanista y el segundo introduce variables para intensificar el desarrollo de intereses de los educandos.
- Introduce el concepto de flexibilidad curricular en tanto los planes y programas pueden variar conforme las condiciones, necesidades del país y progreso de las ciencias de la educación.
- La estructuración curricular se plasma en el Informe sobre el Estado Actual de los Trabajos de Reforma de la Segunda Enseñanza Costarricense (Abril de 1958). Asesoría de la segunda Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO. La estructura plantea un Plan Común, un Plan Variable y Actividades educativas generales.
- No desplaza el currículo por asignaturas, en su lugar propone un diseño que incorpora: fines de la asignatura, descripción de contenidos programáticos,

**Educación y  
currículo en la  
Ley  
Fundamental  
de Educación  
de 1957**

**Educación y  
currículo en la  
reforma de la  
educación  
media de 1964**

- mínimos de aprendizaje exigibles, indicaciones metodológicas, indicaciones de evaluación, ayudas bibliográficas, organización de contenidos programáticos por unidades.
- Se mantiene la orientación pedagógica pragmatista y el enfoque conductista del aprendizaje.
  - La estructura curricular propuesta con la asesoría de la Misión Unesco nunca se ejecutó. Hasta 1964, se mantuvo el plan tradicional enciclopedista por asignaturas.
  - En 1964 se inicia la ejecución paulatina del nuevo plan de estudios, bajo una renovación con base en criterios sociológicos y psicológicos de la educación funcional: atención al desarrollo integral.
  - Se establece un plan de 40 horas lectivas en el cual el mayor porcentaje lo ocupan las asignaturas de materias académicas
  - Se presenta la reforma integral de la educación costarricense asumiéndola como uno de los factores del desarrollo económico y social de los países y al educador como agente de cambio social.
  - Continúa el enfoque de educación funcional bajo la orientación pedagógica pragmatista-conductista; se instrumentó técnicamente con más eficacia.
  - Se identificaron puntos débiles en la ejecución del plan de estudios que regía desde 1964: concepción rígida de la evaluación, desvinculación escuela-sociedad, enseñanza como transmisión de conocimientos desactualizados, inoperantes e incapaz de generar actitudes y destrezas críticas hacia el saber.

**Educación y  
currículo en el  
tercer ciclo y  
en el ciclo  
diversificado:  
Plan Nacional  
de Desarrollo  
Educativo,  
1970-1972**

- Se flexibiliza el sistema de evaluación y se amplía la Educación General Básica a nueve años y se modifica la concepción de educación media. El primer ciclo de la educación media pasa a ser el III ciclo de la educación general básica y se le da un sentido de apertura hacia el aprendizaje y la vida en trabajo y hacia todas las opciones de los estudios formales.
- Se eliminan las nociones de educación primaria y educación media. Se plantea la Educación General Básica (EGB) y la Educación Diversificada.. Se establecen en la educación diversificada las ramas académica, técnica y artística.
- En 1972 se plantea un plan de estudios para el III ciclo y otro para el ciclo diversificado. Para el III ciclo se mantiene un plan por materias o asignaturas, para el ciclo diversificado se introduce una nueva estructura que contempla un núcleo común de asignaturas de educación general académica, un núcleo tecnológico de materias para la vida del trabajo y un núcleo complementario con actividades de orientación, formación social y la vida en democracia.
- La orientación conductista estuvo a la base del diseño de los programas de estudio y en lo fundamental plateaba objetivos conductuales que implicaban establecer actividades para generar las experiencias de aprendizaje que ponen en práctica la conducta planteada en los objetivos.
- Se promovió la flexibilidad curricular: la acción docente concretaría, adaptándolos a la realidad de cada institución y cada grupo de estudiantes la guía que planes y programas señalaban. No obstante el predominio del enfoque centrado en asignaturas dio al traste con esta intención.

**El plan de  
estudios de  
1989 a 2010**

- En 1989 se introducen modificaciones al plan de estudios de 1972/73 dentro de una orientación esencialista académica. Se hace énfasis en el dominio del conocimiento y para fortalecer la enseñanza de las materias académicas se aumenta el número de lecciones semanales de estas materias. Se establecen los exámenes en 3°, 6° y 9° años en asignaturas académicas y se restablecen los exámenes de bachillerato. Se incorpora Educación Cívica como asignatura nueva en tercer ciclo en el Ciclo Diversificado. En el ciclo diversificado se incorpora las disciplinas de Química, Biología y Física como

resultado de la separación de la asignatura de Ciencias y se instala la prueba de Bachillerato.

- En 1997 se incorpora al plan de estudios la asignatura Laboratorio de Informática Educativa que desde inicios del 90 se trabajaba en muchos liceos del país.
- En el plan de estudios vigente al 2010 vuelven a ser actividades independientes Club y Consejo de curso (hora guía).
- La estructura básica de los planes de 1964, 1972/73, 1989 y 2010 se mantiene en los lineamientos fundamentales que los originaron. Por una parte, hay un bloque de asignaturas de educación general y, por otra parte, un bloque de actividades que buscan responder a las necesidades e intereses del desarrollo de los/as adolescentes (físicos, socio-emocionales y político-sociales).
- La concepción de educación funcional de orientación pragmatista-conductista está a la base de la estructuración de tales planes de estudio.
- El bloque de asignaturas académicas (núcleo común de educación general) y las áreas disciplinarias que les dan origen, son los mismos desde 1964 a la actualidad: 1. Español (Castellano) 2. Estudios Sociales 3. Matemática 4. Ciencias Generales (Biología, Física, Química).6. Idioma Extranjero (Inglés, Francés, Italiano, Alemán), 6. Psicología 7. Filosofía, con la excepción de Informática educativa que se incorpora en el tercer ciclo
- Desde 1951 se introdujo el enfoque conductista en el diseño de los programas de estudios que afectó la manera de concebir los elementos que entran en dicho diseño (objetivos, contenidos, metodología y evaluación). Ese enfoque se mantuvo hasta 1991, cuando por la concepción del currículo de cultura pertinente el diseño varió así como la manera de enfocar los elementos que conforman los programas de estudio con la Política Curricular de 1990.
- La Política Curricular 90-94 constituye el primer intento para integrar el constructivismo en la educación costarricense. Tuvo un énfasis en la integración de la cultura cotidiana y la cultura universal en el currículo (planes y programas de estudio y planes de lección o didácticos). Los objetivos estaban basados en procesos cognitivos. Eliminación de la columna de contenidos de los programas.
- En 1996, bajo los enfoques académicos y constructivista que la Política Educativa hacia el Siglo XXI impulsó, el diseño de los programas de estudio se realizó con el elemento objetivos, y se hizo un despliegue del elemento "contenidos" en tres columnas, una de contenido conceptual, otra de contenido procedimental, y una tercera de contenido actitudinal y valórico. También apareció el elemento evaluación bajo el término "criterios de evaluación". El elemento metodología fue tratado por aparte, pero siempre como elemento del programa de estudios. Este es el diseño que rige en la actualidad, en la última reformulación de programas de estudio de 2005.

---

Tomado y adaptado de: Retana, C (2010) Currículo de la educación media costarricense de 1950-2010 Ponencia para el Estado de la Educación/ Programa Estado de la Nación

La Ley Fundamental de Educación viene a establecer la duración de 5 años y las estructuras curriculares básicas que rigen la educación secundaria desde 1957 hasta el momento actual, entre ellas el concepto biopsicosocial del ciclo educativo con tres componentes: materias o asignatura de educación general, asignaturas complementarias y actividades complementarias. De acuerdo con Retana (2010) esta conceptualización se basa en los enfoques funcionalistas y de eficiencia

social previstos desde 1935, por ello los ciclos de secundaria se establecían, el primero con carácter formativo: educación general humanista y el segundo introduce variables para intensificar el desarrollo de intereses de los educandos. Esta característica se operacionaliza en el plan de 1964 el cual propone para el I Ciclo el ciclo común de asignaturas y para el segundo ciclo dos secciones: la Vocacional y la de Bachillerato, dentro de esta última, el área de Letras y el área de Ciencias, los estudiantes elegían en cuál presentaban en la prueba de Bachillerato. Otro aspecto fundamental es que también se introduce el concepto de flexibilidad curricular, el cual otorga al profesorado la capacidad de realizar los ajustes pertinentes para el desarrollo de la oferta curricular en contexto.

Con el Plan Nacional de Desarrollo Educativo de 1970 – 1972 surgen las primeras críticas hacia la evaluación, por su concepción tan rígida, además se cuestionó la desvinculación escuela-sociedad, la enseñanza como transmisión de conocimientos desactualizados, inoperantes e incapaz de generar actitudes y destrezas críticas hacia el saber. Esto da pie a la reconsideración de la oferta y entre los cambios se eliminan las nociones de educación primaria y educación media, en su lugar se plantea la Educación General Básica (EGB) y la Educación Diversificada. El III ciclo de la EGB reemplaza al I ciclo básico de educación media y en la educación diversificada se asumen las ramas académica, técnica y artística. Es importante destacar que en este período se impulsa de nuevo la flexibilización curricular y se elimina el Bachillerato como prueba al final del Ciclo Diversificado.

**Cuadro 2.**

**Variación cuantitativa de asignaturas y del número de lecciones en los planes de estudio**

Plan de estudios	III ciclo		IV ciclo diversificado	
	Nº asignaturas	Nº lecciones semanales	Nº asignaturas	Nº lecciones semanales
<b>1964</b>	12	40	13	<b>40</b>
<b>1972/73</b>	12	38	13	<b>39/38</b>
<b>Modificación de 1989</b>	13	40	15	<b>44</b>
<b>Actual(2010)</b>	<b>17(3)</b>	<b>45</b>	<b>15(4)</b>	<b>44</b>

Fuente: Retana, 2010

No obstante, la característica que prevalece hasta la actualidad es la estructuración por asignaturas, la historia muestra que inclusive ha superado todas las reformas educativas desde 1935 a la fecha, en el cuadro 2. Retana (2010) establece una comparación entre los distintos planes de estudios, como resultado se distingue el aumento de asignaturas desde 1964 a la fecha.

Esta configuración además muestra en los distintos planes de estudio desarrollados una mayor proporción de asignaturas de educación general / académica. De acuerdo con Retana (2010) el bloque de asignaturas académicas (núcleo común de educación general) y las áreas disciplinarias que les dan origen, son los mismos desde 1964 a la actualidad: 1. Español (Castellano) 2. Estudios Sociales 3. Matemática 4. Ciencias Generales (Biología, Física, Química).6. Idioma Extranjero (Inglés, Francés, Italiano, Alemán), 6. Psicología 7. Filosofía, con la excepción de Informática educativa que se incorpora en el tercer ciclo.

**Cuadro 3.**

**Relación porcentual del número de lecciones del bloque académico y del bloque de actividades en los planes de estudio**

	<b>% de lecciones de asignaturas del bloque académico</b>	<b>% de lecciones de actividades</b>
<b>Plan estudios 1964</b>	60 (ciclo común) 63 (ciclo diferenciado)	40 (ciclo común) 37 (ciclo diferenciado)
<b>Plan de estudios 1972/73</b>	58 (III Ciclo) 74 (Ciclo Diversificada Académica)	42 (III Ciclo) 26 (Ciclo Diversificada Académica)
<b>Plan estudios 1989</b>	64 (III Ciclo) 77 Diversificada Académica)	36 (III ciclo) 23 (Ciclo Diversificada Académica)
<b>Plan actual</b>	64 (III Ciclo) 77 (Ciclo Diversificada Académica)	36 (III ciclo) 23 Ciclo Diversificada Académica)

Fuente: Retana, 2010

Existió hasta 1989 un sostenimiento del enfoque pragmático /conductista es en ese año que se da un viraje hacia el enfoque esencialista-académico que recupera la noción de asignaturas y el énfasis del contenido, cuestión que queda evidenciada con el restablecimiento de las pruebas de Bachillerato en el año 1988. Si bien este último hecho se inscribió en el discurso de la calidad, y por ello la primera fase fue diagnóstica, su práctica decantó en la conversión de esta prueba para la promoción y perdió su capacidad de insumo para el mejoramiento del sistema educativo.

La aparición de la Política Curricular 90-94 se puede considerar como el primer intento de replanteamiento de esta lógica esencialista, al eliminar la columna de contenidos y promocionar el constructivismo como paradigma base de la educación. Esto se distingue en las fundamentaciones preliminares en los programas de estudios, la incorporación de nuevo léxico educativo y en el discurso en contra de la práctica tradicional academicista educativa. No obstante, sus imprecisiones conceptuales y falta de claridad en cuanto a lo referente del diseño, por un lado, y organización curricular, por otro implicaron una falta de claridad en la orientación para los docentes. Los contenidos son retomados en la Política Educativa hacia el Siglo XXI quedando marcado nuevamente el enfoque esencialismo académico en el diseño curricular para educación secundaria.



En conclusión la educación secundaria se ha visto reformulada solo en su organización de estructuras, no así en su fundamentación pedagógica que trasformaría su diseño curricular basado en asignaturas. De acuerdo con Retana (2010) desde el planteamiento de Piga en 1935 se introduce un enfoque pragmatista conductista cuya vigencia se mantiene hasta el 1989 en el cual emerge el esencialismo-académico que no ha sido superado en la estructuración curricular actual, aun con el ingreso del constructivismo como fundamento educativo en 1990 y reafirmado en la Política Educativa hacia el Siglo XXI. En todas las reformas desarrolladas la fundamentación discursiva de la educación funcional solo sirvió en la práctica como criterio de clasificación de las asignaturas en los núcleos referidos: común (educación general / académica) tecnológico (asignaturas complementarias) y complementario (actividades complementarias).

### **Indicaciones para el currículo desde la normativa y políticas educativas.**

Para poder definir y establecer las características y condiciones actuales de la estructura curricular de educación secundaria es necesario comprender que existen al menos cuatro fuentes políticas sustantivas que establecen los elementos configuradores de este nivel y particularmente sus fundamentos:

- a. La Constitución Política
- b. La Ley Fundamental de Educación de 1957
- c. La Política Educativa hacia el Siglo XXI
- d. El documento: “El Centro Educativo de calidad como eje de la educación costarricense”, marco conceptual orientador de la política educativa

En Costa Rica la educación secundaria se desarrolla tanto el espacio público como privado. Para el Estado costarricense su desarrollo y supervisión se establecen desde la Constitución Política. Como punto de partida la educación costarricense se define como un proceso integral correlacionado en sus diversos ciclos, desde la pre-escolar hasta la universitaria, incluyendo la educación secundaria. La Ley Fundamental de Educación nombra la educación secundaria como nivel de **educación media**<sup>4</sup>, (III Ciclo de Educación General Básica y Ciclo de Educación Diversificada desde el Plan de Desarrollo Educativo 1970-1972) definido como “el conjunto de estructuras o modalidades destinadas a atender las necesidades educativas tanto generales como vocacionales de los adolescentes.” (República de Costa Rica, 1997, 12) De esta definición se distinguen tres elementos: el reconocimiento de estructuras y modalidades específicas para este nivel: académicas y técnica-vocacional y la finalidad de la formación: tanto si

---

<sup>4</sup> A partir del Plan de Desarrollo Educativo se establece como reforma en la Constitución Política la denominación de III Ciclo y Educación Diversificada. El III Ciclo forma parte de la Educación General Básica y es, en conjunto con el Ciclo Diversificado, desarrollado en instituciones dedicadas a educación secundaria. Recientemente el III Ciclo también se desarrolla en instituciones denominadas Núcleo Pedagógico y en la actualidad Instituciones de Educación General Básica.

continúa estudios superiores como si se integra a la fuerza laboral y el grupo poblacional etario al que se dirige.

La primera indicación hacia un perfil de egreso de la educación secundaria costarricense se reconoce inicialmente en la Ley Fundamental de la Educación la cual además de señalar en su justificación; la necesidad de creación de un Estado de desarrollo que requiere de una escuela renovada, señala como fines de la educación secundaria los siguientes:

- a) Contribuir con la formación de la personalidad en un medio que favorezca su desarrollo físico, intelectual y moral;*
  - b) Afirmar una concepción de mundo y de la vida inspirada en los ideales de la cultura universal y en los principios cristianos;*
  - c) Desarrollar un pensamiento reflexivo para analizar los valores éticos, éticos y sociales, para la solución inteligente de los problemas y para impulsar el progreso de la cultura;*
  - d) Preparar para la vida cívica y el ejercicio responsable de la libertad, procurando el conocimiento básico de las instituciones patrias y de las realidades económicas y sociales de la Nación;*
  - e) Guiar la adquisición de una cultura general que incluya los conocimientos y valores necesarios para que el adolescente pueda orientarse y comprender los problemas que le plantea su medio social; y*
  - f) Desarrollar las habilidades y aptitudes que le permitan orientarse hacia algún campo de actividades vocacionales o profesionales.*
- (República de Costa Rica, 1997)

De acuerdo con Venegas (2004) y Retana (2010) la fundamentación de la Ley Fundamental de la Educación presenta un fuerte posicionamiento en las ideas de Skinner representante de la corriente psicopedagógica conductismo. Como consecuencia de lo anterior los fines para el nivel de educación secundaria están basadas en la idea de que los sujetos participan de la existencia de un mundo externo provocador de estímulos, que controla la conducta humana por medio de leyes, que pueden participar, por tanto, en el mejoramiento de la vida humana.

Las implicaciones de este pensamiento operan en la práctica con la base de que la conducta es manipulable, esta por tanto resulta ser la vía para el cambio y el logro de comportamientos, en consecuencia es posible influir en los sujetos desde el ambiente e identificar sus respuestas. Venegas (2004) reconoce que los planteamientos de Skinner se distancian por momentos del basamento positivista como tendencia dominante de la época, al plantear la acción del sujeto como activa en contexto y con ello, trascender la idea del sujeto como simple receptáculo de estímulos y dador de respuestas. Asimismo Retana (2010) subraya que Carlos Monge Alfaro y Uladislao Gámez, como gestores de esta Ley, seguían el movimiento de la Escuela Nueva o Activa el cual se basó en el Pragmatismo como una de sus fuentes filosóficas.

No obstante en la práctica el enfoque Pragmatista/Conductista fue interpretado desde un plan de estudios fragmentado en asignaturas que como consecuencia propició un abordaje curricular tecnológico (Bolaños & Molina, 2007) o sea, se racionalizó el proceso educativo de manera que fuese más eficiente (eficiencia social) pero la asignatura prevaleció como elemento esencial del currículo, los medios y recursos corresponden con mecanismos que facilitan “estimulan” los comportamientos esperados. Tal y como Flecha (1997) lo establece la consecuencia de los enfoques curriculares vividos en los espacios escolares permea no sólo los participantes propios de este sistema sino también el resto de las prácticas culturales. La promoción de este enfoque dificulta el desarrollo del pensamiento divergente, la proacción y la capacidad de innovar, pues se requieren de estímulos para actuar, no existe la autogestión.

La visión conductista de la Ley Fundamental de Educación se asume críticamente con la Política Educativa hacia el Siglo XXI<sup>5</sup>, con el reconocimiento de los avances en el campo educativo y particularmente en los enfoques psicopedagógicos cognitivos y en el agotamiento del conductismo como fuente para la acción educativa. No obstante lo anterior, la Ley Fundamental promueve una orientación humanista basada en el concepto de persona que es retomada y en conjunción con nuevas tendencias internacionales y estudios desarrollados acerca de la calidad educativa costarricense entre 1977 hasta 1992, son bases fundamentales de la Política Educativa hacia el Siglo XXI, vigente hasta el día de hoy, que propone el desarrollo integral del ser humano considerando la igualdad de oportunidades desde el enfoque de Ética del Desarrollo.

Con esta Política se enfatizó y mantuvo el enfoque funcionalista de la educación en tanto se plantea el derecho que tiene toda persona de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, independientemente de su edad y a lo largo de su vida, no obstante plantea la necesidad de cambiar las estrategias educativas mediante el paso de una educación de transmisión de conocimientos hacia una de construcción de aprendizajes. De acuerdo con Chavarría (2010) se define desde una visión ética del desarrollo, el perfil de persona integral que se pretende formar a partir de la preservación y la generación de cultura; la competitividad, igualdad de género y la sostenibilidad de los recursos; el desarrollo social, económico y político. En general el perfil de ciudadano costarricense a partir de la Política Educativa hacia el siglo XXI no se establece por niveles (como la Ley Fundamental de Educación) sino como una aspiración toda vez que participe del desarrollo de la propuesta educativa del país.

*El perfil de persona costarricense será:*

***Persona espiritual, digna, libre y justa.***

***Ciudadano: capaz de ejercer su rol como tal en una democracia participativa.***

***Productor: para sí mismo y para el país en una constante tarea de aprendizaje.***

---

<sup>5</sup> Aunque la Política Curricular 90-94 propone el Constructivismo como basamento pedagógico, su período de existencia fue corto y poco desarrollado en el ámbito educativo.

**Solidario:** Empático con las necesidades de los demás y de las futuras generaciones, desde una visión de desarrollo ético sostenible.

**Capaz de comunicarse con el mundo de manera inteligente:** pensador independiente, flexible, crítico, teniendo como guía los derechos y los deberes humanos.

Fuente: Chavarría, 2010

Para el logro de este perfil se establecen como fuentes filosóficas del quehacer educativo tres corrientes:

a) El humanismo que brinda la justificación del para qué se educa, este define el propósito final de la educación en la identificación del ser humano que garantizará el desarrollo sostenible para la humanidad. Un desarrollo que supone ser integral, que aspira a un estado físico, fisiológico, emocional y mental sano. Procura hábitos saludables no autodestructivos. (Ministerio de Educación Pública, 1994) Orientó el “Para qué se aprende” considerando que se parte de la toma de conciencia que permite el conocimiento de la globalidad y de la persona como ser integral, con una visión responsable del futuro. Implica la internalización de valores de solidaridad con las generaciones futuras con base en los valores de generaciones pasadas; así como la aceptación de que las diferencias superficiales o profundas entre seres humanos no pueden conducir a ningún tipo de discriminación. Significa, además, el desarrollo en el ser humano tanto de la pasión por la verdad, por la justicia, la estética y la solidaridad como la búsqueda de un equilibrio entre la diversidad cultural y étnica de la humanidad y la diversidad biológica del planeta. (Chavarría, 2010)

b) El racionalismo ofrece el espacio para la reflexión y la construcción del pensamiento y los conceptos. (Ministerio de Educación Pública, 1994) Conceptúa el “Qué se aprende.” Lo académico se considerada como el espacio para la reflexión y la construcción sistemática y rigurosa del conocimiento mediante la investigación, la experimentación y el diálogo productivo. Con ello se procura el desarrollo del razonamiento y la facultad de conectar ideas, consciente, coherente e intencionalmente, mediante procesos de mediación activos. (Chavarría, 2010)

c) El constructivismo que indica el cómo se puede lograr la formación bajo la idea de que los conocimientos no son transmitidos sino reconstruidos de forma interna por los sujetos. Parte del concepto de la psicología genética de que ningún conocimiento es transmitido, sino reconstruido, internamente por el sujeto. En otras palabras, el sujeto no tiene otra posibilidad de conocimiento más que actuando sobre el sujeto-objeto para establecer un diálogo que permita construir y reconstruir el conocimiento, dentro del contexto social y cultural de referencia del sujeto. (Chavarría, 2010)

Con esta última fuente filosófica, el constructivismo, se intentó hacer un cambio significativo en términos del enfoque pragmatista/conductista en el abordaje educativo, emergieron en el discurso palabras como mediación, construcción de aprendizajes, procesos y con estos replanteamientos en las funciones docentes y

de los recursos didácticos y sobretodo el papel del estudiante. Palabras como enseñanza se desplazaron por su orientación academicista o tradicional. El discurso constructivista replanteó también la significación de la escuela como espacio de construcción de aprendizajes y no de tránsito de información, en este sentido se complementó con las otras fuentes para poder encontrar los contenidos y el para qué de la educación. Si bien la eficiencia social no se desestima en esta Política Educativa, ejemplo de esto es la inclusión de la informática educativa y la promoción y fortalecimiento de una segunda lengua, si se reconoce la necesidad de incorporar los valores de sostenibilidad como parte del perfil del ciudadano costarricense.

Tales fuentes filosóficas sirvieron de base para la constitución de una serie de acciones normativas, técnicas, funcionales, técnico logísticas, de gestión ministerial y satisfacción del cliente primario (Chavarría, 2010) Específicamente las acciones de orden técnico son las que establecen indicaciones operativas para la oferta curricular, en este sentido, se enfatizó la necesidad de la coherencia que debe existir entre planes y programas, la mediación de los aprendizajes y la evaluación de los aprendizajes. A partir de esta Política se asume la implementación (y por tanto reformulación de) Planes de estudio y Programas de estudio que se conformarán por los siguientes elementos sustanciales: Objetivos, Contenidos: Cognitivos, Afectivos y Motrices; Elementos Coadyuvantes, Lineamientos para la mediación, Lineamientos para la evaluación y Materiales didácticos.

No obstante, dicho agrupamiento de fuentes filosóficas recibió una fuerte crítica por parte de algunos sectores académicos. La más sustantiva de las críticas por su implicación de fondo es la conjunción de tres fuentes filosóficas que en su planteamiento epistemológico, ontológico, axiológico y heurístico son contrarias entre sí. En efecto, la política educativa intentó extraer dichas dimensiones, separarlas y reubicarlas como fundamento de la gestión y acción educativa. Este elemento viene a acrecentar la falta de precisión conceptual y por lo tanto, sus comprensiones e implicaciones para la labor docente.

Particularmente los planes y programas de estudio se concibieron como guías para el docente, que le permiten planificar su mediación en forma coherente con los principios filosóficos de la Política Educativa, la evaluación y los recursos didácticos. La mediación docente reconsideró el papel docente y propuso, más que un dador de clases, un papel de gestor y constructor de situaciones de promoción del aprendizaje. Esta Política reconoció al docente con capacidad para orientar y ejecutar el currículo de manera más autónoma, sin embargo, recuperó a los contenidos como centro de atención, Eduardo Doryan, (citado por Chavarría, 2010) Ministro de Educación Pública en 1994, quien fue el que propuso la política indicaba:

*(...) cuando se plantea que a los programas vigentes se les debe agregar los contenidos no sugerimos un simple listado ni una 'receta' a seguir. Lo que*

*planteamos es que exista un todo coherente en el que el educador identifique el 'Qué', el 'Cómo' y el 'Para qué.' De este modo, el educador tendrá el instrumental básico para operar, y, de manera creativa, mediar el acceso de los estudiantes a los planes y programas de estudio.*

En el marco del reposicionamiento del docente también el centro educativo se reconoció como ámbito contextualizador de un currículum nacional básico y de evaluación de calidad de la oferta educativa y al docente y las direcciones de cada institución como los líderes y miembros activos en la “toma de decisiones curriculares y de las innovaciones en el arte de mediar y el arte de aprender.” (Chavarría, 2010)

La evaluación se concibió como proceso con tres finalidades: diagnóstica, formativa y sumativa, a la vez que se ubicó en tres niveles: microevaluación sino también la macroevaluación y la mesoevaluación para efectos de promoción y de certificación. (Chavarría, 2010) Este último detalle fue el que instauró las pruebas de Bachillerato como recursos para la promoción. Finalmente los recursos pasan de ser estímulos externos a objetos que permiten la construcción y reconstrucción del conocimiento, mediante la interacción que el docente y los estudiantes generen directamente en dichos objetos en contextos significativos de aprendizaje.

Con la instalación de esta política, a partir de 1994, la educación secundaria se convierte en objeto de reforma desde la diversidad de la oferta, la amplitud de la cobertura, el diseño de estrategias de retención estudiantil, el enriquecimiento curricular y las normas y criterios de evaluación de los aprendizajes en general y de las pruebas de tercer ciclo y bachillerato, en particular.

En general las líneas estratégicas que implicaron cambios para educación secundaria se concentraron en fomentar el aprendizaje de una lengua extranjera y en la inclusión de la informática educativa como herramienta para el desarrollo de procesos de pensamiento y como valor agregado para el mundo del trabajo en el III ciclo y el Ciclo Diversificado. En particular se estableció el concepto del valor agregado en III ciclo con la pretensión de convertirse en un elemento que hiciese más atractiva la secundaria y “dar a quienes no continúen sus estudios instrumentos útiles para la vida y el trabajo”. Se promoverían acciones que facilitarían la incorporación de los jóvenes en procesos productivos basados en las nuevas tecnologías. En esta línea se mantuvo un enfoque de eficiencia social, fomentándose programas para formar un ciudadano productor, capaz de pensar y expresarse con claridad y rigurosidad.

En el marco de esta Política, se propuso la creación del Programa de Mejoramiento de la Educación Secundaria (PROMESA), como uno de los programas estratégicos del Ministerio de Educación sus tareas fueron crear, proponer, experimentar, acciones curriculares novedosas a nivel de educación secundaria. Es en este marco que se aprueban las modalidades de Colegios Modelos: Valor Agregado, Planes de semestralización; Liceos Experimentales

Bilingües, Colegio Humanístico, Colegio Artístico y la Telesecundaria. Estas ofertas no obstante basaron sus planes en el fortalecimiento de una segunda lengua a través del aumento de lecciones igualmente sucede con asignaturas como matemáticas y español. Aparecieron más asignaturas: informática educativa, u ofertas distintivas según las nuevas modalidades.

La Política Educativa hacia el Siglo XXI tampoco desplazó el enfoque por asignaturas, en su lugar creó modalidades que diversificaron y multiplicaron la oferta de materias. De acuerdo con Chavarría (2010), la política nunca llegó al aula aun con un proceso participativo de creación y un modelo de socialización y difusión bastante agresivo, señala además que no forma parte de los contenidos de formación de docentes, lo cual da al traste con la capacidad para abordar los principios curriculares propuestos de mediación docente, evaluación de aprendizajes y uso de recursos didácticos.

Por último como una solicitud del Consejo Superior de Educación al Ministerio de Educación se aprueba el 30 de junio de 2008 el acuerdo: “El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense” como un esfuerzo orientador de política educativa. Este acuerdo recupera y fortalece como líneas curriculares la idea de la educación funcional que propicie el desarrollo integral del ser humano, empero el concepto es remozado con las tendencias de sostenibilidad y enfoque de derechos que emerge desde la década de los noventa, por ello se plantea la formación integral para la búsqueda de equidad, accesibilidad y responsabilidad ambiental. También mantiene la eficiencia social: propone la educación como camino de la realización personal y entre sus condiciones la posibilidad de proseguir estudios superiores y buscar una adecuada inserción en el desarrollo del país. Pero sobretodo existen dos líneas fuertes orientadas hacia la constitución de un Currículo Nacional Básico: la flexibilización y la contextualización curricular. (Ver Recuadro 2)

En efecto, el Centro Educativo se reconfigura conceptualmente para darle poder de ajustar y dar pertinencia a la oferta curricular – educativa, por ellos se concibe como eje central de la política educativa nacional y pieza angular de la operación del sistema. Esta concepción promueve el empoderamiento de las instituciones educativas y quienes la conforman: desde el estudiantado, las familias y la comunidad hasta los actores docentes, administrativos y otros.

Se busca una mayor autonomía relativa, capacidad de decisión y con una participación más amplia de la comunidad educativa, por ello establecen el Currículo Nacional Básico como fue concebido en las propuestas de El Reto del Tercer Milenio (EDU-2005) y la Ley de Garantías Educativas, las cuales no se aprobaron al ser propuestas al Estado costarricense. (Chavarría, 2010)

Así desde EDU-2005 se definió el **Curriculum Nacional Básico Interdisciplinario (CNBI)** y se propuso como un proceso de construcción social que implicaba que todo estudiante costarricense, independientemente de la

ubicación geográfica del centro educativo tendría oportunidad de accederlo. (Chavarría, 2010) En el Centro Educativo de Calidad se recupera este concepto y se redefine como:

*“El compendio de los elementos curriculares básicos y generales que deberá ser permanentemente enriquecido y complementado por cada centro educativo, como parte de su plan institucional, actuando en un marco de mayor autonomía relativa, pero siempre contando con el apoyo, la dotación de todos los recursos básicos y la dirección de las autoridades nacionales y regionales del Ministerio de Educación Pública y del Consejo Superior de Educación”. (Ministerio de Educación Pública, 2008, pág. 6)*

De ahí la importancia de empoderar a quienes conforman los centros educativos y a quienes los apoyan en su gestión curricular. El Ministerio de Educación paralelo con la definición de esta política desarrolló una serie de cambios estructurales que permitan alcanzar los desafíos planteados en este acuerdo, los cuales son detallados más adelante.

Cabe señalar que este acuerdo tampoco elimina la estructuración curricular por asignaturas, en su lugar crea ejes transversales que como concepto curricular se tratará más adelante.

Bajo la premisa planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 de que “el sistema educativo costarricense no solo está fallando en su tarea de formar a los estudiantes para el mundo del trabajo, sino que está fallando también en formarlos para el disfrute de la vida y el ejercicio pleno de la ciudadanía” (Ministerio de Educación Pública, 2010, pág. 53) el Ministerio de Educación planteó cuatro ámbitos de decisión para buscar la calidad y pertinencia educativa, todos ellos tuvieron un impacto en la estructura curricular de educación secundaria:

- 1. Aprender a vivir y convivir: se concretó con la reforma curricular que integraba la ética, la estética y la ciudadanía en los programas de estudio con el propósito de potenciar curricularmente la ética, la estética y la ciudadanía y así propiciar una visión intercultural en el proceso formativo y favorecer el sano desarrollo de los estudiantes.*
- 2. Aprender a pensar: la cual se operacionalizó a partir de la integración de la Lógica en los programas de estudio de la asignatura Español en III Ciclo de Educación General Básica. La intencionalidad se fundamentó en la idea de develar metodologías que permitieran el desarrollo del pensamiento.*
- 3. El desarrollo de la capacidad productiva y emprendedora de los adolescentes: la cual tiene su más fuerte impacto en la educación técnica profesional.*
- 4. Evaluación como instrumento de cambio: la cual se refiere a las reformas implementadas en las pruebas nacionales, la inclusión del país en pruebas*



*educativas internacionales y los cambios en el reglamento de evaluación de aprendizajes para impactar de manera positiva en el aprovechamiento y aprobación de los estudiantes*

## **5. Análisis del Diseño Curricular propuesto para educación secundaria**

Para analizar el diseño curricular es necesario abordar la fundamentación que le sustenta y configura el enfoque curricular, asimismo distinguir hacia qué perfil de persona se apunta. La estructura curricular permitirá distinguir las relaciones establecidas entre los distintos elementos: objetivos, contenidos, metodologías y evaluación.

### **Fundamentación del diseño curricular:**

Considerando las bases normativas y políticas que sustentan la acción educativa costarricense el Diseño Curricular propuesto para educación secundaria deberá reconocer como Fundamentos las tres fuentes filosóficas detalladas en la Política Educativa hacia el Siglo XXI y retomadas en el Acuerdo del Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense.

Como fundamento el Humanismo plantea como finalidad del currículo la búsqueda de la formación de un ser humano pleno que cuente con dignidad, valor y capacidad para procurar su perfección social e individual. Por otra parte el Racionalismo permite distinguir la concepción de ser humano y por tanto de los agentes educativos que participan en el desarrollo del currículo: estudiantes y docentes: personas con capacidad racional que puede captar objetivamente la realidad en todas sus formas, construir y perfeccionar continuamente los conocimientos y hacer posible el progreso humano, el entendimiento entre las personas, finalmente, el Constructivismo como fundamento filosófico aporta elementos que sustentan la dimensión metodológica del proceso educativo desde desarrollos psicológicos específicamente desde el enfoque cognitivos, pues se considera *“la situación cognoscitiva de la individualidad de sus estudiantes, de sus intereses e idiosincrasia, de sus respectivas estructuras de conocimiento ya formadas y – a partir de ellas – emprender la acción formativa y promover el aprendizaje”* (Ministerio de Educación Pública, 2008, pág. 9)

No obstante como ya se afirmó, esta articulación de fuentes tiene en su base un problema de fondo sustantivo por la divergencia que existe en el basamento epistemológico, ontológico, axiológico y heurístico de estos enfoques filosóficos, los cuales son divergentes entre sí.

Dichos fundamentos sirven como mediadores para interpretar las fuentes que se asumen para la estructuración curricular en análisis, en este sentido y considerando la tipología de fuentes que señala Bolaños y Molina (2007) se distingue de forma sustantiva las Áreas de Saber, definidas como aquellos elementos de la cultura sistematizada traducidas en ciencias, técnicas y artes que

resumen el saber de la época en una sociedad determinada. En el caso de la estructura curricular de secundaria esta fuente es sustantiva, como se ha venido señalando históricamente el diseño curricular ha sido por asignaturas, este diseño no fue transformado por ninguna de las reformas que ha sufrido este nivel.

**Recuadro 2.**

**Ideas Centrales del *El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense***

Idea Fuerza	Descripción
La educación de calidad como un derecho de todos	Toma como punto de partida el carácter universal de esta política educativa y su aspiración intrínsecamente inclusiva. Particularmente para la Educación Secundaria establece que <i>“el derecho a una educación de calidad supone, como mínimo, la universalización de la educación media y un acceso creciente a niveles superiores de educación, más sofisticados y diversos”</i> (p.6) Su foco es <i>la atención de las características personales de cada estudiante, sus necesidades y aspiraciones; su estilo y habilidades de aprendizaje, su pertenencia cultural, social, étnica y económica; sus talentos y discapacidades; su credo religioso y la formación de su aptitud para un aprendizaje continuo.</i>
La educación como formadora de personas debe ser integral, trascendiendo cualquier valor meramente utilitario	El fin esencial de la educación, es la formación integral como fin de la educación de la humanidad permite alcanzar <i>“su plenitud como personas”</i> el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir conforman el conjunto de saberes necesarios en una educación integral.
La educación debe ser relevante, atractiva y de calidad: una educación contextualizada en su sentido más amplio	Implica una educación que integre lo local, lo nacional y lo universal, que construya la identidad en el contexto de un mundo complejo e interconectado, esto demanda fortalecer el sentido de identidad y pertenencia a todo nivel. Debe ser relevante y atractiva, individual y socialmente.
La educación debe ser humanista, racionalista y constructivista	Supone como Política Educativa coherente y balanceada que se nutre de tres visiones o vertientes filosóficas complementarias: Humanismo, Racionalismo y Constructivismo.
El proceso educativo debe ser coherente en la teoría y en la práctica	En un Centro Educativo de calidad existe coherencia entre teoría y práctica y entre enfoques y prácticas educativas con la debida articulación, ello trae como consecuencia una necesaria coherencia entre los planes y programas, el proceso de evaluación, los recursos didácticos y materiales educativos, la formación, capacitación y educación continua de los docentes y la mediación del docente a la luz de los fundamentos filosóficos y teóricos.
La educación es responsabilidad de todos	Se basa en la participación activa, creativa, crítica, decisoria y comprometida de los y las estudiantes, de sus familias, de quienes en el centro educativo ejercen las funciones docentes, técnico-docentes y administrativo-docentes y de la comunidad donde está inserto.

**La estructura curricular en la secundaria costarricense (tercer ciclo y el ciclo diversificado):  
características principales y desafíos**

La educación debe estar centrada en el estudiante como sujeto activo y responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Por tanto el diseño y la programación de la oferta educativa deben evidenciar un enfoque reflexivo y participativo, promover la contextualización curricular en sus diversos ámbitos: local, regional, nacional y global. La didáctica estará centrada en la actividad del educando como constructor de su propio aprendizaje y el proceso de mediación del aprendizaje, de construcción y reconstrucción del conocimiento, se enmarcan primordialmente en una posición epistemológica constructivista.
La calidad y relevancia de la educación depende de la calidad de quienes cumplen las tareas docentes y administrativo-docentes	Requiere congruencia entre los procesos de formación y capacitación de docentes y administradores, y la visión del centro educativo de calidad.
La educación de calidad debe sustentarse sólidamente en el empoderamiento de la comunidad educativa:	Para contribuir con el Estado en la promoción y el fomento de una educación de calidad contextualizada, es preciso que la comunidad se apropie del centro educativo y participe activa, crítica y creativamente en las decisiones institucionales que conducen a la búsqueda permanente de una mejor calidad y equidad educativas.
La gestión educativa debe estar en función del proceso educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación debe ser apoyada por una gestión ágil, eficiente y amable.</li> <li>- La educación debe estar sustentada en el uso activo de la investigación educativa, la evaluación y la rendición de cuentas.</li> </ul>

Fuente: Ministerio de Educación Pública, 2008

Esta configuración ha sido cuestionada por su premanencia y atención a los contenidos como ejes de la acción educativa. La premanencia del contenido por sobre las intencionalidades formativas configura de manera distinta la acción didáctica, el contenido se convierte en fin en sí mismo y el enfoque curricular que impera es el academicista en detrimento de la formación de habilidades y capacidades intelectuales.

El contexto y el estudiante como fuentes curriculares se distinguen de manera sustantiva en las indicaciones normativas: los enfoques funcionalista y de eficiencia social en sus diversos abordajes procuró focalizar el desarrollo integral del estudiante y la vinculación con el ámbito externo, para continuar estudios superiores o bien, para insertarse en el desarrollo del país. En la actualidad estas fuentes se distinguen sobre todo en programas particulares como el Programa de Ética, Estética y Ciudadanía el cual vuelve sus ojos a intereses particulares del grupo adolescente. El contexto como fuente se aprecia en la configuración de los ejes transversales: Cultura Ambiental para el Desarrollo Sostenible, Educación Integral de la Sexualidad, La Educación para la Salud, Vivencia de los Derechos Humanos para la Democracia y la Paz.

## **La noción de Transversalidad en los programas de estudio**

Dentro del marco del Relanzamiento de la Educación Costarricense<sup>6</sup> destacan dos conceptos de orden curricular fundamentales por la reconsideración de las prácticas pedagógicas: La transversalidad y las competencias. El primero de ellos se justificó en el reconocimiento de la dificultad real de incorporar nuevas asignaturas y contenidos relacionados con los temas emergentes de relevancia para la sociedad. De acuerdo con Llopis (2000) en la actualidad existe una necesidad por visualizar nuevos saberes y aportes culturales con enfoques más globales que abordan los problemas y preocupaciones de la vida cotidiana, necesidades e intereses. Las disciplinas pasan a ser recursos y las asignaturas o materias, instrumentos para desarrollar pensamiento, manejarse y mejorar la vida. Por tanto la inclusión de la transversalidad implica transformaciones metodológicas en el abordaje del currículo como trayecto formativo.

En el caso de los programas de estudios del III Ciclo y Educación Diversificada el concepto curricular de **transversalidad**, se entiende como un:

*“Enfoque Educativo que aprovecha las oportunidades que ofrece el currículo, incorporando en los procesos de diseño, desarrollo, evaluación y administración curricular, determinados aprendizajes para la vida, integradores y significativos, dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida individual y social. Es de carácter holístico, axiológico, interdisciplinario y contextualizado”* (Ministerio de Educación Pública, 2004)

Para el abordaje de estos temas se definen una serie de **competencias** (Recuadro 3) por desarrollar en el estudiantado a lo largo de su período de formación educativa. Las Competencias se entienden como: *“Un conjunto integrado de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, que permite un desempeño satisfactorio y autónomo ante situaciones concretas de la vida personal y social”* (Ministerio de Educación Pública, 2004)

En este sentido, las competencias se piensan como la forma de operacionalizar los ejes transversales en la programación didáctica y en su proyección en el trabajo del aula. Si bien la transversalidad también puede ser creada y recreada por el docente según las indicaciones del programa no se distinguen proyecciones metodológicas para articular el enfoque de objetivos con el de competencias, y en este caso, para la formación de dichas competencias. En este sentido, el docente se convierte en el orquestador de las acciones para proyectar y operacionalizar la transversalidad mediante el reconocimiento de oportunidades para desarrollarla por medio de las competencias a partir de los objetivos de los programas, sin embargo nada garantiza que exista claridad para identificar dichas oportunidades, la indicación de en cuál columna de la programación se ubican no pasa de ser una consideración del formato.

---

<sup>6</sup> Gestado en la administración del Señor Presidente Abel Pacheco y bajo la dirección del Ministro de Educación Manuel Antonio Bolaños

**Recuadro 3 Competencias propuestas en los programas de III Ciclo y Educación Diversificada**

<b>Eje Transversal</b>	
<b>Cultura Ambiental para el Desarrollo Sostenible</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplica los conocimientos adquiridos mediante procesos críticos y reflexivos de la realidad, en la resolución de problemas (ambientales, económicos, sociales, políticos, éticos) de manera creativa y mediante actitudes, prácticas y valores que contribuyan al logro del desarrollo sostenible y una mejor calidad de vida.</li> <li>• Participa comprometida, activa y responsablemente en proyectos tendientes a la conservación, recuperación y protección del ambiente; identificando sus principales problemas y necesidades, generando y desarrollando alternativas de solución, para contribuir al mejoramiento de su calidad de vida, la de los demás y al desarrollo sostenible</li> <li>• Practica relaciones armoniosas consigo mismo, con los demás, y los otros seres vivos por medio de actitudes y aptitudes responsables, reconociendo la necesidad de interdependencia con el ambiente.</li> </ul>
<b>Educación Integral de la Sexualidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se relaciona con hombres y mujeres de manera equitativa, solidaria y respetuosa de la diversidad.</li> <li>• Toma decisiones referentes a su sexualidad desde un proyecto de vida basado en el conocimiento crítico de sí mismo, su realidad sociocultural y en sus valores éticos y morales.</li> <li>• Enfrenta situaciones de acoso, abuso y violencia, mediante la identificación de recursos internos y externos oportunos.</li> <li>• Expresa su identidad de forma auténtica, responsable e integral, favoreciendo el desarrollo personal en un contexto de interrelación y manifestación permanente de sentimientos, actitudes, pensamientos, opiniones y derechos.</li> <li>• Promueve procesos reflexivos y constructivos en su familia, dignificando su condición de ser humano, para identificar y proponer soluciones de acuerdo al contexto sociocultural en el cual se desenvuelve.</li> </ul>
<b>Educación para la Salud</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivencia un estilo de vida que le permite, en forma crítica y reflexiva, mantener y mejorar la salud integral y la calidad de vida propia y la de los demás.</li> <li>• Toma decisiones que favorecen su salud integral y la de quienes lo rodean, a partir del conocimiento de sí mismo y de los demás, así como del entorno en que se desenvuelve.</li> <li>• Elige mediante un proceso de valoración crítica, los medios personales más adecuados para enfrentar las situaciones y factores protectores y de riesgo para la salud integral propia y la de los demás.</li> <li>• Hace uso en forma responsable, crítica y participativa de los servicios disponibles en el sector salud, educación y en su comunidad, adquiriendo compromisos en beneficio de la calidad de los mismos.</li> </ul>
<b>Vivencia de los Derechos Humanos para la Democracia y la Paz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practica en la vivencia cotidiana los derechos y responsabilidades que merece como ser humano y ser humana, partiendo de una convivencia democrática, ética, tolerante y pacífica.</li> <li>• Asume su realidad como persona, sujeto de derechos y responsabilidades.</li> <li>• Elige las alternativas personales, familiares y de convivencia social que propician la tolerancia, la justicia y la equidad entre géneros de acuerdo a los contextos donde se desenvuelve.</li> <li>• Participa en acciones inclusivas para la vivencia de la equidad en todos los contextos socioculturales.</li> <li>• Ejercita los derechos y responsabilidades para la convivencia democrática vinculada a la cultura de paz.</li> <li>• Es tolerante para aceptar y entender las diferencias culturales, religiosas y étnicas que, propician posibilidades y potencialidades de y en la</li> </ul>

	<p>convivencia democrática y cultura de paz.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Valora las diferencias culturales de los distintos modos de vida.</li><li>• Practica acciones, actitudes y conductas dirigidas a la no violencia en el ámbito escolar, en la convivencia con el grupo de pares, familia y comunidad ejercitando la resolución de conflictos de manera pacífica y la expresión del afecto, la ternura y el amor.</li><li>• Aplica estrategias para la solución pacífica de conflictos en diferentes contextos</li><li>• Respeta las diversidades individuales, culturales éticas, social y generacional.</li></ul>
--	--

---

## **Elementos del Diseño Curricular**

Tal y como se distingue entre la base normativa que fundamenta la estructura curricular no se define de manera preescrita, formal y explícitamente una Política Curricular que oriente la gestión y operacionalización del currículo preescrito para el III Ciclo y el Ciclo Educación Diversificada, sin que ello signifique que no exista en cada desarrollo personal y colectivo del profesorado costarricense una manera de accionar y concretar el currículo. En su lugar existen indicaciones de diversa índole sobretodo de gestión del proceso educativo más que de gestión curricular, por ejemplo el Compendio de Normas reguladoras para el desarrollo curricular (División de Desarrollo Curricular, 2009) da orientaciones acerca de la función que ocupan los programas de estudio:

- a) implementar en todos sus extremos, los programas de estudio oficiales vigentes para todos los niveles, ciclos y modalidades del Sistema Educativo,*
- b) analizar en forma exhaustiva e integral los programas de estudio, dado que los mismos constituyen el hilo conductor de los procesos de aprendizaje*
- c) identificar la correlación interdisciplinaria implícita en los programas de estudio para integrarla en el planeamiento didáctico y en los proyectos institucionales. (p.14)*

o bien, su proyección en la planificación didáctica. La ausencia de una Política Curricular decanta en la imposibilidad de distinguir la relación Estado, Educación y Currículo como posición política orientada por la visión de país que le sustenta, además del reconocimiento de las nociones del ser humano que se quiere formar, bajo cuál enfoque curricular y bajo cuáles funciones y tareas de los agentes educativos, particularmente no es posible distinguir la noción pedagógica / didáctica con la cual se espera alcanzar los fines educativos y que permiten mediar los elementos curriculares: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Es en los Programas de Estudio donde aparecen algunos aspectos que pueden constituirse en básicas para extraer las nociones del perfil de egresado al cual se apuesta en la educación secundaria costarricense y cómo lograrlo curricularmente. En términos de formato los Programas<sup>7</sup> incluyen como estructura generalizada la siguiente:

- a) Presentación: La transversalidad en los Programas de Estudio
- b) Fundamentación
  - c.1. Enfoque para la enseñanza
  - c.2 Orientaciones para la mediación docente
  - c.3 Sugerencias para la Evaluación
  - c.4 Objetivos para el ciclo

---

<sup>7</sup> Se tomó una muestra de los programas de estudio: Español, Estudios Sociales, Matemáticas, Ciencias para III Ciclo Educación General Básica, Español, Estudios Sociales, Matemáticas, Física, Química, Biología, Filosofía para Educación Diversificada.

- c) Programación
  - d.1 Objetivos
  - d.2 Contenidos
  - d.3 Procedimientos
  - d.4 Valores y Actitudes
  - d.5 Aprendizajes por evaluar
- d) Glosario
- e) Bibliografía para el profesor
- f) Bibliografía para el estudiante.

De esta estructura son los objetivos por ciclo los cuáles podrían interpretarse como perfiles de salida y distinguir hacia cuál fin se apuesta con ellos. No obstante la aparición de otros organizadores curriculares diluye la capacidad de estos para poder distinguir la finalidad propuesta. Entre estos organizadores se encuentran los ejes transversales.

La transversalidad se presenta como enfoque educativo para el abordaje de los programas de estudio, en todos los casos distingue los ejes ya descritos y las competencias correspondientes, además dispone su presencia en la planificación didáctica. Dicha transversalidad no se proyecta en la programación, es tarea de cada docente incluirla en la planificación didáctica como parte de las actividades de mediación (a partir de los procedimientos) y en los valores y actitudes. La formalización y expresión en el planeamiento didáctico de la transversalidad supone la consideración de las características del estudiantado y las condiciones contextuales. Su reflejo en la acción formativa se asocia con la problematización, recurrencia, congruencia entre lo que se dice y lo que se hace, integración entre los contenidos de las disciplinas y los contenidos de los temas transversales. (División de Desarrollo Curricular, 2009), no obstante, tal y como se indicó no se reconocen lineamientos curriculares de orden metodológico que articulen la idea de las competencias con el enfoque por objetivos, ambos formatos corresponden con dos maneras de proyectar intenciones educativas que difieren en la visión de logro esperado.

La Fundamentación en cada programa corresponde al abordaje pedagógico en el III Ciclo o en el Ciclo de Educación Diversificada de la noción disciplinar de la asignatura. En todos los casos las asignaturas se conciben como ámbitos coadyuvantes para la comprensión de las realidades. Así en el caso de las materias referidas a Ciencias, por sí, o bien, en sus distintas ramas: Biología, Química y Física se hace mención a la educación científica que promueve la investigación, el método científico, la indagación y la adquisición de destrezas y habilidades intelectuales como mecanismos para lograr los procesos y el manejo de conceptos y generalizaciones científicas, así como construir valores y actitudes específicos para aplicarlos en situaciones de la vida diaria. Esta posición la basan en la finalidad expresa para la educación secundaria en la Ley Fundamental de Educación y en la Política Educativa hacia el siglo XXI: “la generación de habilidades a estudios superiores y el desempeño de la vida activa, de un papel



adecuado en el nivel profesional correspondiente.” (Ministerio de Educación Pública, 2003, pág. 73)

En la misma línea se encuentran los programas de estudio de Español, cuya posición es la producción textual desde los procesos de lectura, escucha, expresión oral y escrita, a través de sus componentes: motivacional, conceptual y lingüístico. En el caso de la Matemática se denomina Educación matemática<sup>8</sup> la cual pone énfasis en la reconsideración del papel del docente, su actitud y el contenido en sí:

*(...) debe eliminarse el exceso de lenguaje innecesario y vacío, los formalismos y la actitud de enunciar y declarar profusamente. Debe enfatizarse en su lugar el hacer, el usar, el operar, aunque siempre con la lucidez y dirección proporcionadas por las profesoras y profesores. (Ministerio de Educación Pública, 2003, pág. 16)*

Los objetivos están formalizados en función del estudiante y se distinguen en dos niveles: los objetivos por ciclo: III de Enseñanza General Básica o Educación Diversificada, o por nivel: décimo o undécimo. En el primer caso se reconoce una integración de las competencias con los objetivos de asignatura, mientras que en el segundo caso se exponen los procesos que se esperan alcanzar, no obstante es importante distinguir que tanto estos como el resto de elementos están delimitados por el contenido. Una potestad institucional es la distribución de estos durante el ciclo lectivo en sus distintos períodos, de tal manera que se potencien y aprovechen los recursos institucionales, este proceso se concibe como una de las fases de la contextualización curricular.

En el caso de los Contenidos estos se definen de manera graduada y secuencial, en algunos casos se distinguen como ámbitos integradores: Ecología. No obstante no se describe las fuentes de los contenidos ni los criterios para la definir la secuencia de estos. En algunos casos se establece como base los fundamentos de enfoques psicoeducativos como el propuesto por Jean Piaget, el psicogenético que define la edad como indicador de la capacidad del estudiante: operaciones formales, esto solo para el caso de los programas de ciencias y sus ramas. Aunque el propósito de integrar los contenidos en los programas implica brindar el ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué? para que el educador lo identifique como un todo coherente que sirva de instrumental para operar de manera creativa y mediar el acceso de los estudiantes a los planes y programas de estudio (Eduardo Doryan, citado por Chavarría, 2010) prevalece la noción y percepción de que los programas se centran en los contenidos, aspectos que emergen del enfoque racionalista, que no atienden los aspectos que en la etapa de desarrollo de la adolescencia son más significativos, los del orden humanista y constructivista. En este caso, la actitud del docente es un elemento aleatorio que no puede garantizar la interpretación de las fuentes filosóficas. (Entrevista Personal MSc. Rigoberto

---

<sup>8</sup> Esta es una corriente desarrollada sobre todo en Francia.

Corrales, Director Departamento III Ciclo de Educación General Básica y Ciclo de Educación Diversificada)

La mediación docente se inscribe como sugerencias concretas de estrategias metodológicas. En todos los programas sin embargo se enfatiza la noción de mediación docente a partir de la aplicación de metodologías activas y diversas centradas en las características y necesidades del estudiantado. El estudiante se distingue como el centro de la acción didáctica y el aprendizaje se reconoce como un proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, el cual en todos los casos se busca que sea relevante y significativo para los estudiantes. Aparece la teoría del aprendizaje significativo como sustento principal, en tanto consideran los conocimientos previos del estudiante como punto de partida para la definición y dosificación de los contenidos y en todos los casos se recurre a las experiencias y acciones directas del estudiante que permitan integrar los nuevos saberes con los previos. En Matemáticas se presta importante atención a aspectos que desde la mediación docente facilitan y obstaculizan el aprendizaje.

Destaca el detalle con que son descritos algunas estrategias didácticas como el caso de las Ciencias y sus ramas, Español y Matemática. Inclusive reconocen líneas teóricas de los enfoques asumidos (educación científica, educación matemática). Esto puede deberse a la crítica sustantiva de lograr saltar de una clase expositiva a clases donde el estudiante sea más activo, vincule las tecnologías de la información y comunicación y permita la proyección en la vida cotidiana: mediación significa orientar el proceso educativo mediante la sugerencia de materiales y guías apropiadas para generar situaciones problemáticas. (Ministerio de Educación Pública, 2003)

Es importante destacar que en su fundamentación y sugerencias metodológicas se hace explícito la oportunidad que se otorga al docente del uso del entorno como recurso pedagógico, de dosificar los ámbitos temáticos a partir del reconocimiento de los conocimientos previos de los estudiantes y de la relevancia para ellos, del aprovechamiento de los elementos de otras disciplinas para facilitar la visión global de la realidad, todas acciones que procuran la contextualización curricular. En este sentido otros instrumentos coadyuvantes de la planificación institucional, como los diagnósticos institucional y comunal, se conciben como fuentes que en conjunto con los programas de estudio permiten ajustar los desarrollos curriculares a las necesidades individuales y sociales.

Los valores y actitudes son confirmados como contenidos de formación que emergen de la consideración de la transversalidad, y por tanto de las competencias, en la planificación didáctica. Se distingue un llamado a vincular las asignaturas como recurso para comprender una realidad más compleja, existe una consideración a la naturaleza interdisciplinaria en la comprensión de los problemas de la vida real, no obstante no se define como lineamiento curricular, sino como algo optativo que es además acción propia del estudiante:

*“No significa lo anterior que el docente esté obligado a presentar los contenidos integrados. La integración real la realiza cada estudiante y los elementos por integrar surgen espontáneamente durante el análisis. Es entonces cuando resulta valiosa la participación del docente a modo de guía para la indagación bibliográfica o el análisis de situaciones reales”.  
(Ministerio de Educación Pública, 2003, pág. 24)*

**Recuadro 4 Componentes de la Evaluación de los Aprendizajes para III Ciclo y Educación Diversificada.**

**Concepto**

*La evaluación de los aprendizajes es un proceso de emisión de juicios de valor que realiza el docente, con base en mediciones y descripciones cualitativas y cuantitativas, para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y adjudicar las calificaciones de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.*

**Componentes de la Calificación**

III Ciclo Educación General Básica							
	Artes Industriales Educación para el Hogar Artes Plásticas Educación Ambiental Artesanía Indígena Música Indígena	Séptimo Matemática Español Estudios Sociales Ciencias Lengua Extranjera Lengua Indígena	Educación Cívica	Octavo - Noveno Matemática Español Estudios Sociales Ciencias Lengua Extranjera Lengua Indígena	Educación Religiosa Educación Física	Educación Musical	Colegios artísticos, ambientalistas, deportivos y en todos aquellos otros de modalidad especial que apruebe el Consejo Superior de Educación en las asignaturas propias de la especialidad
Trabajo Cotidiano	50%	25%	15%	15%	40%	20%	45%
Trabajo Extraclase	10%	10%	10%	10%	15%	5%	20%
Prueba	30%	55%	30%	65%	35%	25%	25%
Proyecto	-	-	35%	-	-	40%	-
Concepto	5%	5%	5%	5%	5%	5%	5%
Asistencia	5%	5%	5%	5%	5%	5%	5%

Educación Diversificada

**La estructura curricular en la secundaria costarricense (tercer ciclo y el ciclo diversificado):  
características principales y desafíos**

	Matemática Español Estudios Sociales Física Química Biología Psicología Filosofía Lengua Extranjera Lengua Indígena	Educación Cívica	Educación Religiosa, Educación Física Artes Plásticas:	Educación Musical	Colegios artísticos, ambientalistas, deportivos y en todos aquellos otros de modalidad especial que apruebe el Consejo Superior de Educación en las asignaturas propias de la especialidad
Trabajo Cotidiano	10%	10%	35%	10%	45%
Trabajo Extraclase	10%	10%	15%	5%	20%
Prueba	70%	35%	40%	25%	25%
Proyecto	-	35%	-	50%	-
Concepto	5%	5%	5%	5%	5%
Asistencia	5%	5%	5%	5%	5%

Fuente: (Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, 2009)

La evaluación se considera parte del proceso educativo, consustancial al proceso de aprendizaje. Por ello distinguen tres ámbitos: el diagnóstico (como forma de identificar las áreas que deben fortalecerse), formativo (como estrategia para la retroalimentación de los procesos educativos) y sumativo (como mecanismo para determinar el logro final del proceso educativo). En esta última función evaluativa hacen un sustantivo análisis del papel de las pruebas y de la necesidad de diversificar la evaluación. Las pruebas (exámenes) ocupan un lugar sustantivo en el procedimiento de otorgamiento de la calificación de los estudiantes (Recuadro 4) La propuesta hecha en el programa, particularmente en el elemento: aprendizajes por evaluar, mantiene la lógica del contenido como eje central y lo que plantea es una reformulación en la redacción del objetivo, no sugiere criterios de evaluación, tampoco articula los ejes transversales y mantiene la lógica de indicador para la prueba.

Tal y como se puede distinguir en el Recuadro 4 la preeminencia de la prueba y como mecanismo evaluativo que va en ascenso conforme el Ciclo y los Niveles avanzan genera contradicciones en relación con los principios expresados en la planificación didáctica y en la mediación docente que brindan márgenes de autonomía para el desarrollo del currículo, número de pruebas y calendarios de pruebas sugieren límites de acción para desarrollos de metodologías que por su naturaleza activa requieren tiempo. En este sentido la prueba se vuelve un fin en sí misma al promoverse acciones didácticas para poder responder pruebas y no acciones de resolución divergente en la vida cotidiana. Este elemento también fomenta el fraccionamiento de la realidad en tanto una prueba para cada

asignatura define las fronteras del saber en lugar de verlo en función de su aporte en la comprensión de la complejidad cotidiana.

No obstante es importante indicar que de manera prescrita la administración del proceso de la evaluación de los aprendizajes en el aula es una responsabilidad profesional y esencial del educador que está directamente vinculado con los respectivos estudiantes en sus procesos de aprendizaje, cuestión que como señalamos se ve reducida por calendarios de pruebas y por la indicación de la prueba como componente sustantivo para la asignación de la calificación.

Una revisión al Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes explicita el peso que existe en cuanto a la función de la evaluación sumativa como mecanismo para la obtención de la calificación del estudiante. (Recuadro 4) Las indicaciones en cuanto a la prueba también sobresalen por sobre los otros componentes de la evaluación y por sobre otras funciones evaluativas. Este hecho también marca una tensión con el enfoque de mediación docente vinculado con el constructivismo como fundamento filosófico: la atención de los procesos de aprendizaje vs una evaluación que enfatiza los resultados como mecanismo de certificación del logro y aprovechamiento escolar.

Lo anterior también se puede reconocer en las adecuaciones hechas al Reglamento de Evaluación de los aprendizajes mediante el Decreto N°34886-MEP: Reforma integral de las normas reguladoras de la promoción y repitencia dentro del sistema educativo público costarricense. Con este decreto se abordó una de las causas de la repitencia asociada a las formas de calificación y promoción que regulaban desde el 2004, lo que el Ministro de Educación Dr. Leonardo Garnier llamó “**la repitencia innecesaria**”. Dicho decreto aborda el problema de la repitencia desde la calificación y no desde las calidades del proceso de mediación docente, la dosificación, secuenciación o cantidad de contenidos o los procesos de contextualización curricular.

El énfasis puesto a la evaluación sumativa, tampoco pone atención a otros detalles de la estructura propia del nivel: la necesidad de afianzar culturalmente la necesidad de la educación secundaria, el fraccionamiento de la estructura curricular que impide el mejor aprovechamiento de recursos profesionales de la institución educativa, la falta de articulación entre los ciclos: los estudiantes vienen de un ambiente acogedor y de protección promovido por las docentes de primaria y pasan a un ambiente hostil que promueve el individualismo; la cantidad de docentes, el tamaño de los grupos, las características personales y psicológicas de los adolescentes, todas ellas condiciones que favorecen la deserción. (Entrevista Personal Rigoberto Corrales)

Sin embargo lo anterior existen propuestas recientes que marcan un importante giro en estas condiciones, su reformulación curricular tuvieron implicaciones en la forma de asumir la contextualización curricular y la forma de evaluar con la

inclusión de proyectos como componentes de la evaluación, si bien no desaparece la prueba, este es el caso del programa de Educación Cívica y Educación Musical

## **6. Proyecciones hacia el futuro: Procesos de innovación curricular**

De acuerdo con Retana (2010) las innovaciones curriculares para educación secundaria desde 1950 se han distinguido por introducción a los programas de estudio de asignaturas o actividades formativas, o bien, creación de nuevos planes de estudio y finalmente la reformulación del método de enseñanza de los contenidos tal y como se distingue en el Recuadro 5.

Para la actualidad, una de las líneas estratégicas de la gestión del Ministro de Educación Dr. Leonardo Garnier se basó en la idea de generar una mayor pertinencia en la oferta educativa a través del Programa Ética, Estética y Ciudadanía. Este programa tuvo implicaciones en el diseño curricular de las asignaturas de Educación Cívica, Educación Musical, Artes Plásticas y Educación Física. (Ministerio de Educación Pública, 2010) Asimismo el programa también concretó acciones de orden extracurricular que generó proyectos diversos como Festivales, Concursos, o bien, llevó a cambios en la estructura de los calendarios escolares: diversificación de actividades en la última parte del ciclo lectivo.

En este sentido, el desarrollo de este programa se concibe como una reforma parcial que irá generando una serie de actividades posteriores que se revertirán en cambios más sostenidos. De acuerdo con el MEP es una manera de abrir el currículo hacia una educación relevante para la vida y la convivencia que permitirá la transformación y complemento para las asignaturas básicas y los procesos tradicionales de enseñanza y aprendizaje con nuevos contenidos y formas más activas de aprendizaje.

Esta reforma curricular se implementó en los programas de estudio de aquellas asignaturas cuyos contenidos ofrecían mayor facilidad para el desarrollo de las destrezas y habilidades planteadas: Educación Cívica, Educación Musical, Artes Plásticas, Educación Física, Educación para el Hogar y Artes Industriales.

### **Innovaciones generales en el currículo de educación secundaria de 1950 a 2010**

Innovación	Fecha	Enfoque
<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Introducción de actividades de formación democrática (consejo de curso, gobierno estudiantil) actividades de club y actividades de orientación.</i></li><li>- <i>Reducción de número de asignaturas, Integración curricular: Ciencias Naturales y Estudios Sociales.</i></li><li>- <i>Bifurcación Bachillerato: Letras o Ciencias</i></li><li>- <i>Enfoque de la Enseñanza: Métodos Activos con apoyo de tecnologías.</i></li></ul>	1950 - 1964	<i>Pragmático Educación Funcional Teoría psicoeducativa Conductista</i>

**La estructura curricular en la secundaria costarricense (tercer ciclo y el ciclo diversificado):  
características principales y desafíos**

- Enfoque de la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque psicométrico		
- Plan de Estudios Colegio Castella	Década 50	Educación académico – artística
- Plan de Estudios Colegio Científico	1987	Educación académico – científico
- Introducción de nuevas áreas temáticas en los programas de estudio: educación vial, educación ambiental, educación sexual, educación preventiva - Introducción de planteamientos constructivistas en los programas de estudio	1990	Constructivismo
- Plan de Estudios Colegio Humanístico - Introducción de temas transversales	2003	Educación académico – humanista
- Introducción de temas de lógica en el programa de Español y Matemática	2007-2009	Constructivismo
- Nuevo enfoque de la ética, la estética y la ciudadanía y su incorporación en varios programas de estudio	2009	Constructivismo

Fuente: (Retana, 2010)

### **El programa de Educación Cívica**

Este programa de estudios presenta una amplia justificación y conceptualización de los elementos que son soporte de la propuesta. Es importante destacar que aparece señalado el enfoque curricular y lineamientos base de orden curricular, claramente establecidos a partir del constructivismo y el socio-reconstructivismo. (Ministerio de Educación Pública, 2009)

Estos programas se basan en la idea de ser humano perfilado en la Política Educativa hacia el Siglo XXI que dicta que se aspira que el costarricense:

*... sea PERSONA con rica vida espiritual, digna, libre y justa; CIUDADANO formado para el ejercicio participativo de la democracia, con identidad nacional, integrado al mundo, capaz de discernir y competir, autorrealizado y capaz de buscar su felicidad; PRODUCTOR para sí mismo y para el país desde el punto de vista de su condición de trabajador, lo que comporta el incremento de sus habilidades, el aprendizaje de destrezas y la búsqueda del conocimiento; solidario por experimentar como propias las necesidades de los demás y, en consecuencia, con aptitud para buscar formas de cooperación y concertación entre sectores, velar por la calidad de vida de todos los ciudadanos y de las futuras generaciones, a partir de un desarrollo sustentable, ecológico y socialmente, y capaz de comunicarse con el mundo de manera inteligente de tal manera que, a partir de la valoración de lo que lo identifica como costarricense, tome las decisiones que lo relacionen con otras culturas desde un punto de vista de pensador independiente, flexible y crítico, teniendo por guía los derechos y los deberes humanos(Consejo*

*Superior de Educación, 1994 citado por Ministerio de Educación Pública, 2009).*

La reforma consideró una estructura que comprende la formulación de unidades didácticas trimestrales con un tema específico. Cada unidad abarca: un título que refleja el propósito y los aprendizajes colectivos e individuales esperados, los contenidos curriculares: conceptuales, procedimentales y actitudinales, los valores, actitudes y comportamientos que se deben promover, las sugerencias de estrategias de aprendizaje para cada uno de los contenidos curriculares, las sugerencias de estrategias de evaluación para cada una de las estrategias de aprendizaje, las sugerencias para impactar la institución educativa y la comunidad. La estrategia metodológica base es la modalidad de talleres y el desarrollo de un proyecto que se presenta al final del trimestre.

Este Programa de Estudios es más enfático en cuanto a un abordaje metodológico con base constructivista, con el estudiante como centro de atención del proceso educativo, como constructor de sus aprendizajes y la necesaria interacción cultural como base para el logro de sus saberes. Asimismo plantea explícitamente la relación de la Educación Cívica con otras asignaturas y distinguir el alcance de la interdisciplinariedad como estrategia de comprensión, análisis y valoración global de la realidad. Un elemento sustantivo es que la evaluación también se reconsidera y descentraliza la atención en la prueba y reconoce los **proyectos** como herramientas más coherentes con el enfoque metodológico.

Estas mismas consideraciones se atribuyen a los programas de Artes Plásticas, Educación Musical y Educación Física. (Ministerio de Educación Pública, 2010)

### **Introducción de la Lógica en los programas de Español**

En el caso de la Introducción de la lógica en los programas de Español curricularmente se establece como una oportunidad para desarrollar el pensamiento crítico y creativo. Esta reforma se basa en la consideración de que para acceder al aprendizaje de ciertas asignaturas es importante el uso del pensamiento lógico abstracto. Se distingue que el desarrollo de algunas asignaturas ha enfatizado la reproducción aprendizajes de determinados resultados en detrimento de la capacidad de análisis lógico de los procesos mentales, de los experimentos o argumentaciones. (Ministerio de Educación Pública, 2010)

Este proyecto se enfocó en Español por ser la asignatura que directamente está relacionada con el aprendizaje del correcto uso del lenguaje o sea, que la lógica se aprende conforme aprenden a hablar, leer y escribir:

*De esta manera los estudiantes podrán mejorar su capacidad de expresarse en forma coherente y fluida; proponer argumentaciones válidas; analizar críticamente los mensajes recibidos; valorar el acuerdo y el desacuerdo en*



*forma objetiva. Se quiere también fomentar su actitud creativa frente a los textos literarios mediante la utilización de nociones y técnicas propias de la Lógica, entendida como la teoría de la inferencia formal e informal. (Ministerio de Educación Pública, 2010, pág. 88)*

### **La noción de contextualización, el Currículo Nacional Básico**

El acuerdo del Consejo Superior de Educación que propuso el Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense propone una noción fundamental para flexibilización y contextualización curricular, en el momento en que el Centro Educativo es el espacio de la toma de decisiones de la gestión curricular, el paso a la consideración del contexto cultural y de los agentes educativos se hace relevante. Sin embargo la incorporación de la cultura de manera explícita en el currículo de secundaria tiene como referente Política Curricular 90 – 94, en efecto, bajo las nuevas concepciones psicoeducativas de la época se pone en relación con el enfoque cultural del currículo promocionado entre otros por Magendzo, no obstante, aunado a otros elementos de imprecisión la concepción de educación que privaba en dicha política curricular estaría sesgada en tanto que, se planteaba el desarrollo del individuo en tanto persona y dejaba de lado, explícitamente, el vínculo funcional con el desarrollo del país. (Retana, 2010)

La contextualización curricular no solo implica la incorporación de elementos de orden cultural propio de los contextos de desarrollo institucional sino que además recurre a la organización institucional para el desarrollo del currículo y las prioridades de formación. Esta noción es sustantiva para superar por ejemplo problemas como la fragmentación de la realidad, esta no sólo se distingue a nivel de la estructura por asignaturas sino también la desconsideración de los objetivos por ciclo y por tanto, la ausencia de los fines de la educación como orientadores del currículo. Por ello el Currículo Nacional Básico se reconsidera como política curricular.

Esta condición se toma en cuenta a nivel de Gestión Institucional y el Ministerio de Educación reconoce la necesidad de replantear la estructura de asesores pedagógicos no por asignatura sino por ciclos, esto con la idea de fortalecer los objetivos por ciclo como metas comunes y ver las asignaturas como recursos para su logro. De acuerdo con el Ministerio de Educación el reto es consolidar equipos técnicos cuyo accionar se concentre en la atención integral de las necesidades educativas de la población meta, partiendo del reconocimiento del curriculum nacional básico como marco de referencia y abriendo espacios para promover su contextualización y enriquecimiento a partir de las necesidades regionales.

Un elemento que no es tratado con profundidad es la proyección de este concepto en la acción pedagógica y su relación con las pruebas de Bachillerato como indicador de aprovechamiento académico al final del Ciclo de Educación Diversificado. Esta noción es necesaria revisarla en términos del enriquecimiento

curricular que suponen la contextualización y que aunado a creencias y mitos en los discursos docentes podría verse reducida en la cotidianeidad del desarrollo curricular.

La contextualización curricular también se aborda desde la **Educación Intercultural** la cual busca promover la diversidad cultural y el rescate de la identidad regional como elementos transformadores del sistema educativo costarricense. Esto ha llevado a reconsiderar la educación con una concepción de unidad en la diversidad.

Esta consideración llevó a identificar que los planes de estudio y los programas no asumen la caracterización pluricultural de nuestra sociedad. La primera fase del abordaje de esta consideración llevó a la realización del Primer Congreso de Educación Intercultural como consecuencia se fortaleció la idea de la supervisión educativa como instancia para impulsar la mediación pedagógica, la contextualización curricular como una oportunidad para el reconocimiento de la pluriculturalidad y el fortalecimiento de los planes curriculares específicos de poblaciones diversas, por ejemplo los pueblos indígenas.

## **7. Consideraciones finales**

El análisis de la estructura curricular de educación secundaria muestra al menos cuatro elementos sustantivos:

a. El currículo de educación secundaria presenta desde antes de 1935 un formato por asignaturas que no ha sido superado a la fecha. Este elemento es sustantivo para reconocer la pertinencia y alcance de la oferta educativa pues los formatos curriculares tienen importantes repercusiones en las prácticas educativas, las maneras en que se organizan los elementos curricular pasan a ser parte del contenido de formación y se proyectan así en las prácticas culturales, la elaboración de materiales, formación, selección y organización del profesorado (Sacristán G. , 1994)

La noción de agrupación por materias o por asignaturas difiere de la agrupación por áreas, dicha agrupación denominada por Sacristán (1994) mosaico ha sido fuertemente debatida por la fragmentación que genera, y por tanto en la poca oportunidad de integración. En este sentido, dicha fragmentación se proyecta también en la realidad y convierte a las asignaturas en fines en sí mismos y no como recursos para comprender el desarrollo humano en el contexto propio, la consecuencia inmediata es la poca posibilidad de concebir un proyecto propio de vida para cada estudiante. Esta consecuencia también se aprecia en la imposibilidad de comprender los objetivos del ciclo como referentes de la visión de la formación en el nivel de educación secundaria, aunado a la distorsión que provocan con la aparición de las competencias.

Dicho diseño por asignaturas coloca barreras que tienen como consecuencia que la comunicación entre saberes deba ser artificial y procurada como parte del trabajo docente intencional. Para Fumagalli (2000) el foco en realidad no está en la distribución por asignaturas sino en el abordaje atomizado y superficial que se le da a los conocimientos lo que provoca falta de espacios para construir esquemas integrados de conocimientos amplios y profundos.

Esta supone ser la una primera ruptura con respecto a la condición del estudiante como sujeto activo y con capacidad de desarrollo integral. Dos elementos surgen en relación con lo anterior: la falta de coordinación de los planes y por otra parte la falta de una estructura que articule conceptualmente las asignaturas, dada la prioridad dada a la enseñanza de datos y hechos y no de relaciones conceptuales:

*(...) un curriculum de este tipo fragmenta la realidad, oculta los vínculos que conforman y explican la trama del conocimiento, reproduce las visiones dicotómicas, excluyentes y jerarquizadas e impide los abordajes y análisis integradores y holísticos, que permitirían, creemos, una mejor comprensión de los procesos sociales y naturales (...) (D'Antoni & Pacheco, 2003, pág. 162)*

De acuerdo con González (2009) en Costa Rica la noción de asignaturas además trasciende lo razonable como ejercicio curricular pues existen instituciones que abordan una cantidad de 25 asignaturas con diferentes cargas académicas.

Finalmente el enfoque por asignaturas promueve que los desarrollos pedagógicos de las asignaturas se distancien entre sí, situación que además es promovida por los procesos de formación del profesorado que también sostienen esta estructuración, pues requieren según Dussel (2006) mantener culturalmente cohesión entre el profesorado según su disciplina, además de generar un fuerte sentimiento de grupo e identidad profesional según la especialidad.

b. El otro aspecto sugiere un la consideración del aumento de ofertas sin consideración de su impacto y su finalidad en el marco del sistema educativo. La distinción entre los planes de estudio solo refleja cambios de orden cuantitativo en el número de lecciones por asignaturas, la aparición de nuevas asignaturas o los ejes transversales nuevamente ante la imposibilidad de romper con el esquema de asignaturas o mosaico. La imposibilidad de gestar estructuras más comprensivas e interdisciplinarias provoca la creación de más ofertas y el engrosamiento de acciones curriculares cada una de ellas con niveles de complejidad distinta para los agentes educativos que tienen que interpretarlas y desarrollarlas bajo marcos confusos y contradictorios: por ejemplo un sistema sobre reglado que se refleja en documentos como el Compendio de normas curriculares del sistema educativo o el reglamento de evaluación de los aprendizajes y su vínculo con la mediación docente y el calendario escolar.

En este marco el concepto del Currículo Nacional Básico es un modelo necesario de considerarse a fin de establecer una lógica más comprensiva que recurra al contexto cultural para redefinir los abordajes de las realidades humanas: sociales e individuales, urge la consideración de principios de formación humana fuertemente desarrollados y considerados ahora por la pedagogía a partir del aporte de la neurociencia, antropología, sociología y psicología. Recurrir a la significatividad y relevancia en el caso del Programa Ética, Estética y Ciudadanía da cuenta del éxito que puede representar la revitalización y transformación del currículo. No obstante sería sustantivo romper con el encuadre de asignaturas y reconocer otros enfoques de diseño curricular en el que la capacidad de programas como el de Ética, Estética y Ciudadanía sea núcleo de la formación y no la asignatura como tal.

c. Un aspecto que no puede obviarse es la participación del docente en la concreción del currículo, las propuestas y ofertas desarrolladas como prescripción curricular han supuesto históricamente docentes con capacidad de apropiación de las orientaciones y principios pedagógicos y curriculares que no necesariamente ocurren. Su formación y su interpretación de las indicaciones curriculares debe ser un punto fundamental para distinguir la calidad y pertinencia del currículo propuesto. Es importante retomar que los docentes de educación secundaria suelen convertirse en grupo de presión para mantener la lógica de las disciplinas y asignaturas. Asimismo la interpretación que hacen los docentes de imprecisiones conceptuales que se distinguen en el diseño prescrito del currículo solo favorece la imposibilidad de cumplir con las finalidades previstas para el nivel: la observación de la palabra fuera del fondo del discurso parece garantizar una lógica de innovación que no es tal, prueba de esto es el uso de términos como formación integral, la noción de actividad, construcción de conocimientos, entre otros, que vienen citándose desde 1935 como referentes de un discurso, con lo cual se muestra en el fondo el debate entre el mantenimiento del enfoque del esencialismo academicista y la oportunidad de transformar la gramática escolar y la formación educativa.

d. Finalmente existen indicaciones de orden curricular diversas y encontradas y por tanto generan contradicciones en su operacionalización, esto ha desembocado en la focalización de intenciones más en la asignatura que en el ciclo, la priorización de logros académicos referidos a objetivos por asignatura y no por ciclo, desvirtúan la intencionalidad formativa de las políticas educativas costarricenses. Esta política curricular tendría que replantear lo que Dussel, (2006) denominó “gramática escolar”. Las prácticas instauradas en educación secundaria no han superado la estructuración planteada, la comparación de las diferentes ofertas educativas de educación secundaria muestra pocos cambios en la lógica fragmentada (por asignaturas) y en la intencionalidad otorgada antes de 1935: formación para estudios superiores o inserción en el desarrollo del país. La falta de política curricular abre espacios a la “reparación” de vacíos como la inserción de ejes transversales y sus respectivas competencias con agregados que

no siempre se muestran articulados con el enfoque curricular expreso y mantenido a la fecha.

En síntesis y tomando como referencia puntual los objetivos establecidos para esta ponencia podemos concluir que

1. Las principales características del plano formal estructural del currículo de educación secundaria sugieren un currículo sometido a diferentes modalidades de planes de estudio que tienen como base la estructuración por asignaturas con un abordaje predominantemente esencialista academicista. Esto último es más sensible en el análisis del diseño de implementación y su organización. Se reconocen esfuerzos por generar nuevos abordajes curriculares los cuales no obstante se integran como nuevos estructuradores de la acción educativa y generan dispersión sobre todo en la concreción del perfil de egreso esperado para secundaria. Se identifica a la vez un esfuerzo por la innovación con la incorporación de enfoques pedagógicos de línea contemporánea que tienen como base el constructivismo, estos son los casos de los nuevos programas de Educación Cívica y otras asignaturas en las cuales se reconoce un esfuerzo por establecer una coherencia y práctica curricular afín con el desarrollo psicológico de los estudiantes.

El tipo de perfil de egresado al que apuesta el currículo se mueve entre la tensión de dos tendencias la funcionalista y la de eficiencia social. En la primera asumiendo las necesidades y los intereses de los estudiantes a partir de su desarrollo psicosocial y por otra parte la eficiencia social que dicta los requerimientos de la sociedad en su desarrollo económico, social y cultural. Tal tensión se observa en la indicación de los fines de la educación secundaria contemplados en la Ley Fundamental de Educación cuya naturaleza reconoce la formación del ser ciudadano como persona y sus distintas facetas de desarrollo y por otro lado la propuesta del ciudadano costarricense establecida en la Política educativa hacia el siglo XXI y retomada en el Centro Educativo como eje de la Calidad de la Educación que enfatiza la noción de productividad y trabajo.

El currículo prescrito de educación secundaria deberá reconocer que el fraccionamiento por asignaturas vigente desde 1935 impide un abordaje más integral de la realidad y de la formación. Dicha estructuración ha generado el mantenimiento del abordaje del contenido es su forma más enciclopédica lo cual se refleja en el planteamiento de los distintos elementos curriculares, sobretodo en la evaluación. Como consecuencia se reduce la noción más pedagógica con balance de la formación de saberes, habilidades y destrezas que confluyen en la cultura sistematizada y no sistematizada. Queda como necesario revisar con ojo crítico la experiencia del Programa de Estética, Ética y Ciudadanía el cual desde su propuesta de replanteamiento de programas como el de Educación Cívica, Artes Plásticas y otras, sugieren un importante eslabón.

## **Bibliografía**

- Azofeifa, I. F. (1954). Problemática de la Segunda Enseñanza. *Revista Educación* , 136 - 161.
- Bolaños, G., & Molina, Z. (2007). *Introducción al Currículo* (Vigesima primera reimpresión ed.). San José: EUNED.
- Braslavsky, C. (1995). De acuerdo con Lozano (2009) la amenaza de fracaso, la reproducción y la deserción son latentes en las historias de los estudiantes del nivel secundario. La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos . *Revista Iberoamericana de Educación* , 91 - 122.
- Chavarría, S. (2010). *La Política Educativa hacia el Siglo XXI*:. Proyecto Estado de la Educación.
- D'Antoni, M., & Pacheco, X. (2003). *¿Por qué? Jóvenes ante el desorden mundial*. Heredia: Universidad Nacional.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular: conformación conceptual del campo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De la Cruz, V., & Salazar, J. M. (2003). *Historia de la Educación Costarricense*. San José: EUNED.
- División de Desarrollo Curricular. (2009). *Compendio de normas reguladoras para el desarrollo curricular*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Dussel, I. (2006). *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina*. Chile: PRELAC.
- Yarith Rivera . (2010). Entrevista Personal. San José.
- Rigoberto Corrales . (2010). Entrevista Personal. San José.
- Flecha, R., Castells, M., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., & Willis, P. (1997). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. España: Paidós.
- González Oviedo, M. (2009). *Educación e Intercultural: lo nuestro, lo propio, lo de todos*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Llopis, C. (2000). *Valores y temas transversales en el Curriculum*. España: Grao.
- Lozano Andrade, J. I. (2009). Exclusión y Vida Cotidiana de la Escuela Secundaria: Significados de dos alumnos en situación de reprobación. 3 , 9, 1-28.
- Marchesi, Á. (1995). La Reforma de Educación Secundaria: la experiencia de España. *Revista Iberoamericana de Educación* , 77-90.
- Ministerio de Educación Pública . (2008). *Estructuras Curriculares III Ciclos y Educación Diversificada (Todas las Modalidades)*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2010). *Educando en tiempos de cambio: Memoria Institucional 2006 - 2010* . San José: Ministerio de Educación .
- Ministerio de Educación Pública. (2008). *El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2010). *Oferta Curricular del Sistema Educativo*. San José: Dirección de Desarrollo Curricular.

- Ministerio de Educación Pública. (1994). *Política Educativa Hacia el Siglo XXI: Necesidad, Fundamentos y Alcances de la Política Educativa*. San José: Despacho del Ministro.
- Ministerio de Educación Pública. (2004). *Programa de Estudio de Español III Ciclo*. San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública. (2003). *Programa de Estudios Biología Educación Diversificada*. San José.
- Ministerio de Educación Pública. (2003). *Programa de Estudios de Matemática Ciclo Diversificado*. San José.
- Ministerio de Educación Pública. (2009). *Programa de Estudios Educación Cívica*. San José.
- Ministerio de Educación Pública. (2009). *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes*. San José.
- Miranda, F., & Reynoso, R. (2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México: Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 1427-1450.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2008). *Metas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. España.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica). (2008). *Segundo Estado de la Educación*. San José: Consejo Nacional de Rectores.
- República de Costa Rica. (1997). *Código de Normas y Reglamentos sobre Educación*. San José: Editorial Porvenir S.A.
- Retana, C. (2010). *Currículo de la educación secundaria 1950 2010*. Proyecto Estado de la Educación.
- Sacristán, G. (1994). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sacristán, G. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Venegas, M. E. (2004). La evolución del concepto de formación en la dimensión educativa costarricense durante la primera mitad del siglo XX. *Actualidades Investigativas en Educación* , 4 (2), 1-30.