



Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación

Resultados de Aprendizaje de la Carrera de Administración Educativa



MNC-CE-CR

Costa Rica | 2021







Siglas

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



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



Agradecimientos

Colaboradores

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

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

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

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

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

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

Grettel Oses Gutiérrez, CONAPDIS. Asesoría tema de discapacidad

Zaida Molina Bogantes. Asesoría Técnica Curricular

Gilberto Alfaro Varela. Asesoría Técnica

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

Alfredo Ortega Cordero, MEP. Participación en plan piloto

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

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

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

Rodolfo Bonifaz, Ministerio de Educación de Chile. Asesoría

Xavier Vanni, Ministerio de Educación de Chile. Asesoría

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

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

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

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

Alexander Cox Alvarado, CONARE. Participación en el Equipo Técnico

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

Minor Cedeño Vindas, MEP. Participación en el Equipo Técnico

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

Centro de Investigación y Docencia en Educación, UNA

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

Comisión de Decanos y Decanas de Educación, CONARE

Magda Cecilia Sandí Sandí, UCR

Pablo García Delgado, TEC

Sandra Ovares Barquero, UNA

Linda Madriz Bermúdez, UNED

Francisco González Calvo, UTN

Lorena Méndez Álvarez, CONARE

Comisión de Asesores Legales del MNC-CE-CR

Ana Beatriz Arias Moreira, coordinadora, CONARE

Gastón Baudrit Ruiz, CONARE

Kattia Mora Cordero, SINAES

Elizabeth Chaves Salas, CONESUP

Carlos Rodríguez González, CSE

Francine Barboza Topping, Colypro

Nancy María Quesada Vargas, MEP

Cristian Chinchilla Monge, UNIRE

Comisión de Divulgación y Comunicación MNC-CE-CR

Samantha Coto Arias, Colypro

Carla Arce Sánchez, Colypro

Vanessa Solano Agüero, CONARE

Julio César Oviedo Aguilar, SINAES

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

Katherine Díaz Rojas, MEP

Guadalupe González Alvarado, MEP

Vera Brenes Solano, Estado de la Educación

Mauricio Azofeifa Murillo, CONESUP

Dyalah Calderón DeLaO, CSE

MaryLys Orozco Sánchez, Fundación Yamuni Tabush

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

Katalina Perera Hernández, División Académica, CONARE

Nuria Méndez Garita, CONESUP

Paola Loría Herrera, CONAPDIS

Lorena Méndez Álvarez, CONARE. Subcomisión

Grettel Oses Gutiérrez, CONAPDIS. Subcomisión

Yolanda Sánchez Víquez, CONESUP. Subcomisión

Apoyo técnico

Cristina García Wille, CSE

Melissa Mora Pineda, Colypro

Iván Rojas Barrantes, ATIC, CONARE

David Hernández Hernández, ATIC,
CONARE

Jorge Adolio Cascante, ATIC,
CONARE

Erick Zamora Solano, ATIC, CONARE

Geovanni Chavarría Mora, SINAES

Karla Quesada Seas, CONARE

Apoyo económico

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

Consejo Nacional de Rectores,
CONARE

Andrea González Yamuni, Fundación
Yamuni Tabush



Créditos

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

Katalina Perera Hernández,
coordinadora, CONARE

Alberto Calvo Leiva, MEP

Nuria Méndez Garita, CONESUP

Leonardo Garnier Rímolo, CSE

Isabel Román Vega, Estado de la
Educación

Laura Ramírez Saborío, SINAES

Fernando López Contreras, Colypro

Rosa Monge Monge, UNIRE

Olman Luis Jiménez Corrales, DGSC

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

Equipo Técnico de la CIAP

Alberto Calvo Leiva, coordinador,
MEP

Melba Sofía Fallas Zúñiga,
coordinadora, CONARE

Rocío Ramírez González, Colypro

Jorge Quesada Lacayo, Colypro

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

Carlomagno Gonzalo Sánchez,
CONARE

Ana Elissa Monge Figueroa, CONARE

María Alexandra Ulate Espinoza, MEP

Irene Salazar Carvajal, CSE

Dyalah Calderón DeLaO, CSE

Grettel Alfaro Rojas, CONESUP

Ana Catalina Vindas Villalobos, UNIRE

José Miguel Rodríguez García, SINAES

Edith Fonseca Sandoval, DGSC

Comisión Curricular del MNC-CE-CR

Melba Sofía Fallas Zúñiga,
coordinadora, CONARE

Ana Elissa Monge Figueroa, CONARE

Grettel Alfaro Rojas, CONESUP

Ana Catalina Vindas Villalobos, UNIRE

Rocío Ramírez González, Colypro

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

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

Adriana Venegas Oviedo

Catty Orellana Guevara

Víctor Hugo Orozco Delgado

Pedro Venegas Jiménez

Sistematización de las “Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Administración Educativa”

Silvia Camacho Calvo

Pares revisores de los resultados de aprendizaje

Norma Virginia Cerdas Montano, UNA
 Olman Bolaños Ortiz, UNED
 Braulio Chacón Herrera, MEP
 Carlos Andrés Oviedo Bogantes, MEP
 Rodolfo Hernández Valerio, MEP

Participantes de la consulta internacional de los resultados de aprendizaje

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

Participantes de la consulta nacional de los resultados de aprendizaje

Universitario académico
 Xinia Segura Blanco, UCR
 Johanna Mora Quirós, UCR
 Emily Masis Marín, UCR
 Damaris Solórzano Solórzano, UCR
 Vera Calvo Sánchez, UNA
 Xinia María Calvo Cruz, UNED
 Linda Madriz Bermúdez, UNED
 Floribeth Cárdenas Solano, UNED
 Juan Martín Rojas Gómez, UNED
 Lisbeth Arce Wong, UNED

Carrera de Administración Educativa/
 Cátedras de: Gestión Curricular,
 Estadística y Administración
 Educativa, Filosofía de la Educación,
 UNED

Francisco González Calvo, UTN

Digna del Carmen Rojas Morales,
 National United University, Taiwán

Luis Guillermo Jiménez Céspedes,
 UISIL

Sindy Murillo Castillo, UISIL

Ingrid Delgado Trejos, UISIL

Ana Isabel Díaz Mora, UISIL

Danilo Villanueva Villalobos, UISIL

Yohnser A. Barrantes Castro, UISIL

Minor Gerardo Ureña Venegas, UCA

Viviana de los Ángeles Herrera
 Ramírez, UCA

María Priscilla Ramírez Ramírez, UCA

Marco Antonio Gutiérrez Delgado,
 UAM

Bedyn Álvarez Moraga, UCA

Mayra Chaves Monge, UCA

Jorge Eduardo Díaz Garita, UCA

Mara G. Leiva Ávalos, UCA

Cristian Marrero Solano, UCA

Rodjan Carrillo Fonseca, Universidad
 Metropolitana Castro Carazo

Anabel Rosales Castro, Universidad
 Metropolitana Castro Carazo

Wilborg Vargas Morales, Universidad
 Metropolitana Castro Carazo

Analive Sánchez Vargas, Universidad
 Metropolitana Castro Carazo

Donald Araya Vargas, Universidad
 Metropolitana Castro Carazo

Gabriela Rojas Barrantes, Universidad Metropolitana Castro Carazo

Digna Solano Moncada, Universidad de las Ciencias y el Arte de Costa Rica

Fabio Vargas Brenes, Universidad de las Ciencias y el Arte de Costa Rica

Rolando Herrera Mata, Universidad Católica de Costa Rica Anselmo Llorente y Lafuente

Lidieth Rodríguez Montero, Universidad Católica de Costa Rica Anselmo Llorente y Lafuente

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

Yohandy Ulises Vega Briceño, Universidad Libre de Costa Rica

Karen Zúñiga Berrios, Universidad de San José

Norma Calvo Cascante, Universidad de La Salle

Ilda Elena Garro Quesada, Universidad Hispanoamericana

Alejandro Rojas Saborío, Universidad Hispanoamericana

Rosibel López Blandón, Universidad Latina de Costa Rica

Carmen María Meneses Sanabria, Universidad Santa Lucía

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

Wálter Alfaro Cordero, Colypro

Grettel María Oses Gutiérrez, CONAPDIS

Representantes del MEP

Sistematización y análisis de resultados de la consulta nacional e internacional

Laura de los Ángeles Jiménez Umaña, CONARE

Edición de textos

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

Rocío Ramírez González, Colypro

Jorge Quesada Lacayo, Colypro

Revisión filológica

Óscar Aguilar Sandí

Diseño, diagramación e impresión

Colypro

Índice

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

Presentación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Katalina Perera Hernández

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

Eduardo Sibaja Arias

Director de la OPES, CONARE

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

formación de los futuros profesionales en Educación.

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

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

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

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

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

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

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

Marco de referencia

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

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

¿Qué son resultados de aprendizaje?

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

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

Características de los resultados de aprendizaje

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

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

Observables y evaluables, denotando criterios claros para su evaluación.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

el plan de estudios de un bachillerato universitario.

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

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

Metodología del MNC-CE-CR

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

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

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

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

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

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

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

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

Estudio piloto para la construcción de los resultados de aprendizaje

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

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

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

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

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

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

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

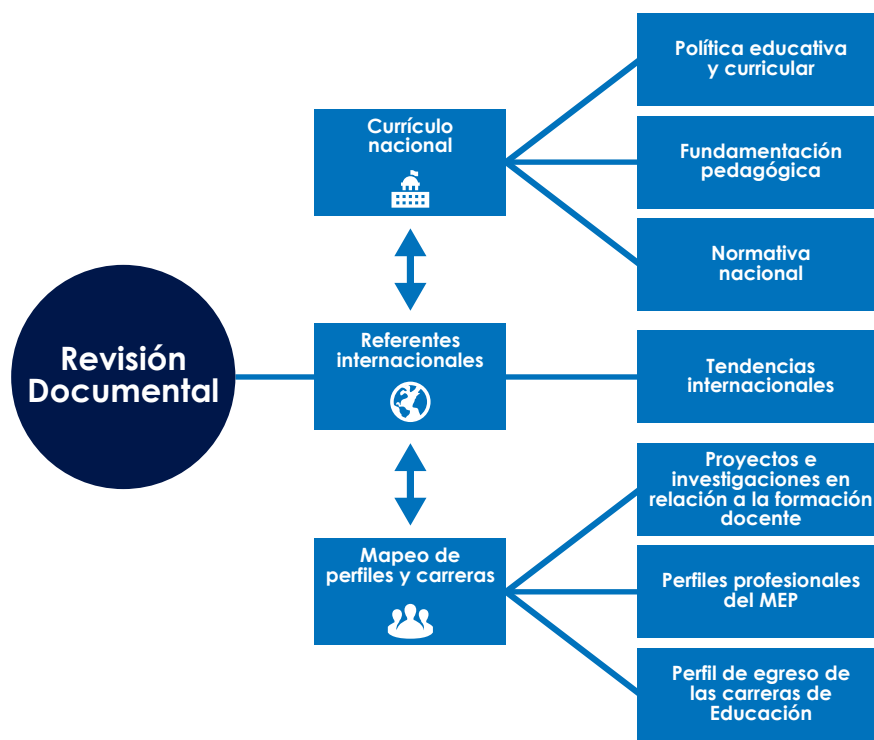
El proceso de construcción y revisión de los resultados de aprendizaje esperados estuvo apoyado por el Equipo Técnico y el Comisión Curricular del mismo, conformada por especialistas en el área de currículo representantes de los entes e instituciones participantes en el proyecto.

Fase 1. Revisión documental

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

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

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



Fuente: Equipo Técnico del MNC-CE-CR.

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

Fase 2. Construcción de resultados de aprendizaje esperados

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

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

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

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

Fase 3. Proceso de consulta y validación

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

Fase 3a. Consulta de pares revisores

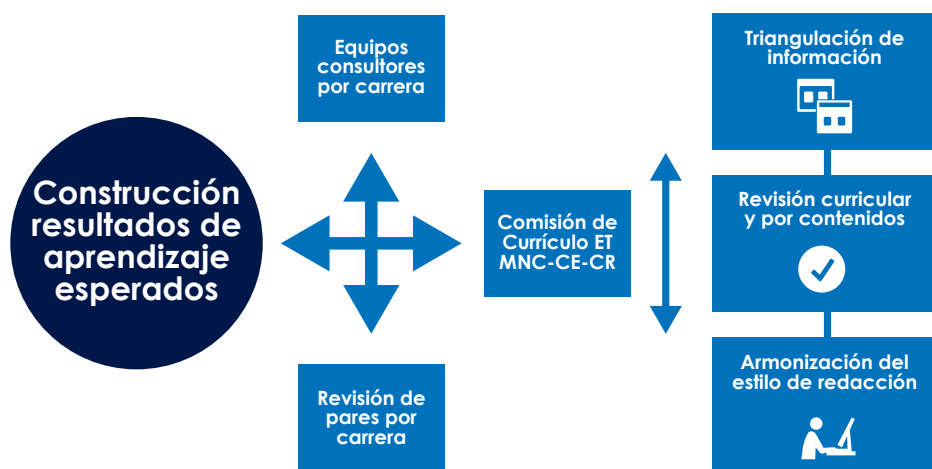
Una vez elaborada la primera propuesta de los resultados de aprendizaje espe-

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

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

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

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



Fuente: Equipo Técnico del MNC-CE-CR.

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

a. Elaboración de indicadores de cumplimiento

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

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

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

Fuente: Equipo Técnico del MNC-CE-CR.

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

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

b. Inducción a pares revisores

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

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

c. Aplicación de instrumento autoadministrado

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

d. Sistematización de las observaciones y toma de decisiones

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

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

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

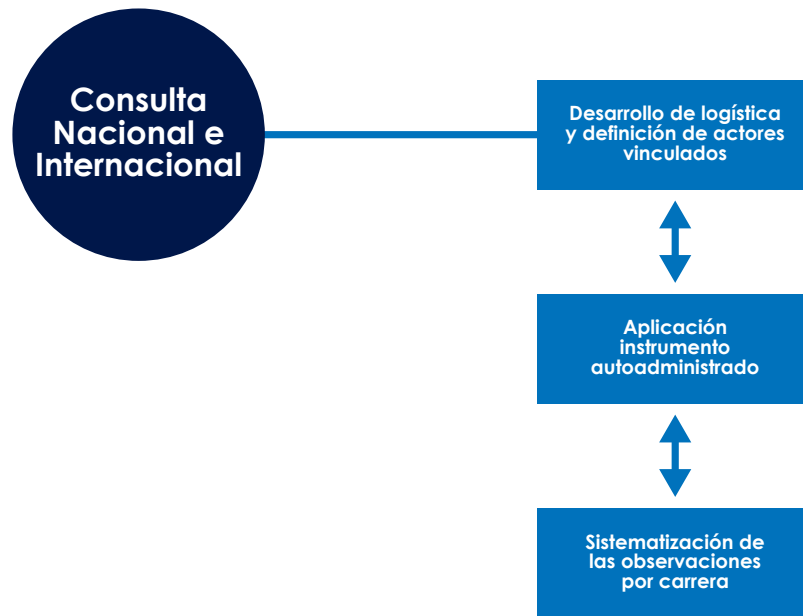
Fase 3b: Consulta nacional e internacional

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

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

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

Ilustración 3: Proceso de consulta nacional e internacional



Fuente: Equipo Técnico del MNC-CE-CR.

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Administración Educativa

Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Administración Educativa

La educación, como proceso vinculado al desarrollo social, económico, político, científico y cultural de una nación, es un factor clave para la mejora y transformación de todo contexto en el que se lleva a cabo. De ahí que evolucione día con día, en sus diferentes ámbitos y de manera constante, determinando los conocimientos, habilidades y actitudes de las personas para actuar en consecuencia, con un claro compromiso y responsabilidad social.

En el marco de la sociedad actual, caracterizada por el cambio multidimensional de creciente complejidad, la acción educativa enfrenta una serie de desafíos a los que debe responder de manera oportuna, a partir del análisis reflexivo desde los procesos de gestión en los sistemas educativos, en sus diferentes niveles, desde lo regional hasta las mismas organizaciones educativas.

Desde esa perspectiva, la gestión de la educación adquiere una connotada relevancia en las políticas para la toma de decisiones hacia la mejora en la calidad de los procesos formativos requeridos en el siglo XXI y, por ende, la función directiva que ejercen las personas administradoras de la educación en las comunidades educativas a su cargo,

como agentes de cambio e innovación y promotores del desarrollo del currículo educativo.

Tendencias internacionales

Respecto a los principales factores de las tendencias mundiales actuales para la administración, se tiene que la educación es un proceso que se replantea constantemente, en la medida que cambia y se transforma la sociedad a la que responde. Diferentes elementos contribuyen a su evolución progresiva, los cuales orientan el quehacer académico en torno a principios fundamentales universales, de calidad y accesibilidad a todas las personas, cualquiera que sea su situación geográfica, material, social o cultural.

Estas tendencias que marcan el devenir de la educación a nivel mundial permean la teoría y la práctica educativas, con el fin de responder a las demandas actuales de la sociedad. De esta forma, a partir de líneas generales plasmadas en diferentes análisis internacionales de la educación, se estructuran algunas pautas esenciales a considerar para el marco educativo.

Desde la Conferencia Mundial sobre Educación (UNESCO, 1990) en Jomtien, Tailandia, se destaca la importancia de la educación y su relación con el desarrollo de las naciones para satisfacer, a

largo plazo, las necesidades básicas de aprendizaje en niños, jóvenes y adultos y, así, cumplir con lo estipulado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 2015b): toda persona tiene derecho a la educación. En el Foro Mundial sobre Educación (UNESCO, 2000), se reiteró el compromiso de impulsar progresos significativos en el ámbito de la educación para la atención integral de la primera infancia, la conclusión de la educación primaria, la ampliación de oportunidades para jóvenes y adultos, la reducción del analfabetismo adulto, el aseguramiento de la equidad entre géneros y la mejora de la calidad de la educación para todos.

En el año 2015 tienen lugar importantes acontecimientos que trazan la ruta educativa a nivel mundial: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, dictada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y cuyo principal desafío es la erradicación de la pobreza, así como la formulación de 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS); específicamente el objetivo 4: Educación de Calidad (ODS4); y la Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2015).

En ese marco de acción, se pretende garantizar, al año 2030, “una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2015a, p. 19) que asegure:

- La conclusión de la enseñanza primaria y secundaria de niñas, niños y jóvenes de manera gratuita, con aprendizajes pertinentes y efectivos.

- El acceso a servicios de atención y desarrollo en la edad preescolar.
- El acceso igualitario, sin distinción de género, a una formación técnica, profesional y superior (educación universitaria).
- Las competencias técnicas y profesionales para que jóvenes y adultos puedan desempeñarse en empleos o en actividades emprendedoras.
- El acceso igualitario de las personas en condición de vulnerabilidad, en los distintos niveles de enseñanza y formación profesional.
- La alfabetización y conocimientos básicos de aritmética de jóvenes y adultos, hombres y mujeres.
- La adquisición de conocimientos teóricos y prácticos para el desarrollo sostenible con todo lo que este conlleva (estilo de vida, derechos humanos, igualdad de género, cultura de paz, diversidad cultural, entre otros).
- El acceso a instalaciones educativas seguras para niñas, niños y personas con discapacidad y diferencias de género.
- La disponibilidad de becas para programas de enseñanza superior (formación profesional y técnica, ingeniería, tecnología, entre otros).
- La oferta de docentes calificados para el desempeño de su labor.

En acatamiento de estos objetivos, en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), se reitera que la educación es un bien público y un derecho humano fundamental que garantiza otros derechos, por lo que se avoca a sustentar el cum-

plimiento del Objetivo para el Desarrollo Sostenible 4, anteriormente expuesto.

La concepción de calidad que se acentúa apunta a la mejora de resultados de aprendizaje para el desarrollo de competencias (conocimientos, valores y actitudes) desde el fortalecimiento de insumos, procesos y mecanismos de evaluación, tanto de la educación en sí como del rol de la persona docente. En ese sentido, las personas educadoras deben poseer una buena formación profesional que les otorgue cualificación para el puesto y motivación personal a partir del apoyo y dirección que reciban de manera eficaz y eficiente.

Otras características de la educación mencionadas en la Declaración de Incheon son: desarrollo personal, toma de decisiones razonadas para responder a retos específicos, desarrollo sostenible, educación para la ciudadanía mundial (ECM), aprendizaje flexible y efectivo, tecnología e innovación, diversidad de entornos de aprendizaje, gestión del riesgo, rendición de cuentas y transparencia, cooperación para el desarrollo, entre otros.

En el mismo sentido, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), desde 2010, hace esfuerzos para el logro de las “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, las cuales procuran acciones en torno a la gobernabilidad y participación social de la comunidad educativa y otros actores, eficiencia en la gestión de recursos, descentralización de políticas educativas y más autonomía para centros educativos, responsabilidad de

la educación en manos de gobiernos locales, evaluación estandarizada de logros académicos según contexto, educación en la diversidad, inclusiva e integral, un currículo relevante y significativo, ciudadanía y valores, sostenibilidad, arte y cultura, tecnologías en educación, conexión con empleo, desarrollo profesional de los docentes, fortalecimiento de redes de conocimiento y de la formación continua, entre otros.

Desde el ámbito regional, la Política Educativa Centroamericana PEC 2013-2021 visualiza la calidad de la educación como “un proceso de carácter pluridimensional que abarca: el respeto de los derechos, la relevancia y la pertinencia, la equidad, la eficacia y la eficiencia” (CECC/SICA, 2017, p. 7). De esta manera, se incluye el aprendizaje pertinente, contextualizado y para todas las personas, con equidad e igualdad de acceso, basado en un enfoque de género y de desarrollo sostenible.

La perspectiva de una educación de calidad, por tanto, se enfoca como una herramienta para la superación de la pobreza y la llave para una sociedad más justa, equitativa y solidaria. Con ello, la administración de la educación se consolida como la disciplina que posibilita el desarrollo de la calidad con las características remitidas en las diferentes conferencias y reuniones globales relacionadas con el tema educativo, a fin de que los sistemas educativos y, específicamente, los procesos de enseñanza y aprendizaje tengan un efecto en los resultados de aprendizajes esperados y en la consecuente reducción de desigualdades dentro y entre naciones.

El centro educativo, como unidad básica para cualquier intento de cambio en materia educativa, merece un papel relevante y autónomo para su desarrollo, con aplicación de procedimientos que determinen claramente el papel de diferentes agentes, favoreciendo la cooperación entre docentes, personas administradoras, padres y madres de familia, juntas directivas, así como miembros de la comunidad en general.

De manera más próxima, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017) ha llevado a cabo estudios y recomendaciones para ser consideradas por las políticas educativas nacionales y, en ese contexto, se distinguen algunas específicas en el campo de la administración educativa. Este informe se concentra en rutas para el desarrollo de la educación basadas en un financiamiento orientado a resultados, un liderazgo fortalecido en los distintos niveles del sistema educativo y la capacidad de dar seguimiento y valorar los resultados en función de quien los ejecuta personal y colectivamente; todo ello a partir de la atención de la educación desde la primera infancia.

Asimismo, la OCDE (2017) determina la necesidad de consolidar la profesión docente con estándares de calidad, procesos de capacitación y un marco de evaluación que permita elevar el nivel de los conocimientos y habilidades del profesorado por medio de la realimentación constante por parte del directivo escolar, quien funge como ente esencial para el desarrollo de capacidades de mejora en los centros

educativos, en conjunto con su equipo de trabajo.

Para ello, desde la administración de la educación debe enfatizarse un liderazgo educativo que conlleve asesoría y orientación docente, observaciones al proceso de aprendizaje, coordinación de un trabajo en equipo que apoye los aspectos pedagógicos y contribuya con sus colaboradores a mejorar la calidad en el centro educativo a su cargo, en conjunto con sus superiores y entre pares, juntas de educación, familias y comunidad en general. Lo anterior conlleva una asidua participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones.

A partir de la revisión documental de estudios relacionados con el quehacer de la administración educativa en el marco iberoamericano, como *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región* (Weinstein et al., 2015) y *Miradas sobre la educación en Iberoamérica - Desarrollo profesional y liderazgo de directivos escolares en Iberoamérica* (OEI, 2017), entre otros, se identifican algunos otros factores que marcan las corrientes teórico-prácticas del ejercicio profesional:

- Liderazgo escolar distribuido.
- Gestión de la innovación y estrategias educativas con intención pedagógica.
- Gobernanza de la educación estratégica y sistémica.
- Inteligencia emocional.
- Gestión de conflictos.
- Pensamiento dinámico.

- Resiliencia.
- Política educativa y marco normativo de la educación.

En síntesis, considerando los aportes analizados y expuestos anteriormente, se plantean doce tendencias actuales en la formación de profesionales en educación para la carrera de administración educativa. Cada una de ellas reúne elementos esenciales para la ejecución de una gestión educativa orientada hacia la calidad de la educación:

1. **Conceptualización sistémica e interdisciplinaria de la administración de la educación para el desarrollo integral de los centros educativos.** La visión sistémica de la administración educativa permite comprender esta disciplina científica de una manera integral, no fragmentada ni aislada de otros saberes, sino como parte de las Ciencias de la Educación, enfatizando aspectos administrativos y pedagógicos orientados al abordaje del currículo en el sistema educativo y a la diversidad de relaciones, conexiones e interacciones que se establecen entre las organizaciones educativas y sus entornos. Es así como la administración de la educación incluso va más allá de sí misma, al ser concebida interdisciplinariamente con otras disciplinas que la complementan, como es el caso de la administración general, derecho, filosofía, psicología, sociología, informática, economía, ciencias políticas, entre otras.

En su especificidad, la administración educativa participa en la

animación y gestión de los procesos necesarios para el desarrollo de lo curricular, conforme los requerimientos de una sociedad compleja, en donde la educación se comprende desde una perspectiva transformadora y el énfasis se encuentra en un vivir y un convivir (Maturana y Dávila, 2006), basado en los derechos humanos y otros marcos jurídicos en el ámbito educativo que proveen, además, el logro de objetivos y metas institucionales, amparados en aspectos legales que sustentan la función educativa y administrativa de la educación.

El sistema educativo costarricense, si bien integra diversas disciplinas en la formación de los estudiantes, carece de una estructura sólida que integre los componentes académicos y administrativos, por lo que, en general, se conciben por aparte uno de otro. La administración educativa es el medio para lograr esta integración con los beneficios consecuentes para toda la ciudadanía. Al respecto, el liderazgo pedagógico debe constituirse en el factor que enlace lo administrativo con lo pedagógico, a fin de dejar de ver a la dirección del centro educativo con una recarga de elementos administrativos con orientación hacia solo uno de estos dos componentes.

2. **Gestión de una cultura propositiva, inclusiva, equitativa y de justicia social (diversidad, género, igualdad de condiciones, vulnerabilidad).** El centro educativo

debe visualizarse en un contexto de gestión dinámica, propositiva y retadora, propia de una cultura de justicia social que garantiza el derecho a una educación de calidad del estudiantado, en igualdad de condiciones, con respeto a la diversidad, género y equidad, mediante atención especial a quienes están en situación de mayor riesgo, exclusión y marginalidad, o vulnerabilidad de diferente naturaleza.

Todo ello en el marco de una inclusión educativa que involucra cambios estructurales y de estrategia en la gestión de los procesos educativos para la atención de la niñez y la juventud con necesidades especiales, de manera que se responda a la diversidad de personas y diferencias individuales, desde la participación activa para el reconocimiento de capacidades, la apertura de oportunidades para la integración en los espacios educativos, la identificación de barreras y la propuesta de alternativas para superarlas, la formación docente para el desempeño de su función como facilitador del aprendizaje, el uso de tecnologías, entre otros.

De esta manera, la educación representa el escenario perfecto para que administradores y administradoras de la educación promuevan la virtud que tienen las personas para relacionarse entre sí, ya que “tiene el poder de transformar la conciencia social y, por tanto, la sociedad. En este sentido, la educación debe jugar un papel

importante en la producción del cambio social” (Saura, 2018, p.70), para lograr brindar un trato de igualdad, equidad e inclusividad a las personas más vulnerables dentro de la cadena de posición de la comunidad educativa.

Por tanto, la gestión en los centros educativos debe procurar el desarrollo de estrategias de apoyo estudiantil para promover su acceso y permanencia en el sistema, mediante una adecuada orientación académica y flexibilización del currículo escolar (contenidos, procedimientos, recursos, evaluación), programas institucionales para la atención de necesidades educativas especiales, la inserción social y académica, entre otras. Asimismo, la actualización y sensibilización de docentes y administrativos, estudiantes y sus familias, en torno a las temáticas de inclusión, equidad y justicia social, apoyos financieros, ampliación de la planta física y otros recursos, flexibilidad horaria, etc., como elementos referidos a la superación de barreras para el aprendizaje, tanto a nivel educativo como en la atención de otras condiciones psicosociales.

- 3. Desarrollo de una cultura de evaluación para la mejora constante.** La cultura en una organización educativa está constituida por las creencias y convicciones básicas que mantienen los miembros en torno a su funcionamiento con respecto a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la convivencia, las prácticas y otros; de manera que

se puede hablar de un encuentro de culturas, donde la evaluación es una de ellas. Así, la cultura evaluativa, en sí misma, incluye, por ejemplo, la evaluación del aprendizaje, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación curricular, la evaluación del centro educativo, la evaluación del desempeño y la evaluación de relaciones con la comunidad.

Una cultura de evaluación en un centro educativo debe caracterizarse por una perspectiva holística e integradora, donde todos los componentes se interrelacionan entre sí y los efectos de la evaluación en cada componente del centro tienen secuela en los demás. De esta manera, la evaluación no debe enmarcarse solo en los resultados de los estudiantes, sino de toda gestión que se vive a lo interno y externo del proceso educativo, como una oportunidad de fortalecer los aspectos positivos y superar las debilidades y amenazas, de una manera articulada entre el resto de los elementos asociados al centro educativo como organización compleja y cambiante.

- 4. Neurociencia y neuroliderazgo para la toma de decisiones y resolución de problemas, regulación de emociones y gestión del cambio.** El neuroliderazgo se sustenta en la neurociencia, ámbito de estudio científico que analiza el comportamiento del sistema nervioso y su consecuente propósito para optimizar el rendimiento propio y de las personas con las que ejerce

influencia en los comportamientos, las interacciones y la toma de decisiones en grupos humanos. De esta manera, el liderazgo en cuanto a habilidad implica la comprensión del funcionamiento del cerebro y su proceso de aprendizaje, aplicado a la gestión educativa. Al respecto, Atencio, Ramírez y Zappa (2020) mencionan que el neuroliderazgo encierra destrezas esenciales para la toma de decisiones, solución de problemas, dirección de grupos y procesos motivacionales, con el consecuente mejoramiento de la regulación emocional del personal y, por ende, del colectivo institucional.

En ese sentido, se requiere desarrollar una serie de competencias básicas para la vida, desde una educación emocional que se concentra en optimizar al ser humano en su integralidad, con el fin de enfrentar múltiples situaciones que inciden en la vulnerabilidad de las personas hacia el estrés, euforia, impulsividad, frustración, depresión, ansiedad, agresividad, entre otros. Para ello, es necesario un proceso continuo y permanente para conocer las propias emociones y de las demás personas, así como las diferentes alternativas para la regulación oportuna de las mismas hacia aspectos positivos y motivadores de autogestión y toma de conciencia.

Lo anterior es muy concordante con la gestión de la persona administradora de la educación, quien debe apropiarse de estrategias que permitan una comunicación empática

en su relación con la comunidad educativa, para la toma de decisiones y búsqueda de soluciones que aportan a una cultura de cambio e innovación en el centro educativo. Estos elementos suelen estar contemplados en los planes de estudio de formación inicial; sin embargo, la experiencia novedosa se centra en potenciar estas habilidades con el uso de herramientas cognitivas de la neurociencia para que el administrador o administradora de la educación desarrolle su gestión de manera exitosa y, así, “ver al líder dentro del funcionamiento de sus capacidades neuronales para diferentes misiones” (Atencio et. al, 2020, p. 19).

Asimismo, se requieren modificaciones en los procesos de reclutamiento, selección y contratación, mediante concursos acordes con los atestados que ofrece el mercado del país en torno a lo que necesita la institución, así como un sistema de incentivos que genere interés en el quehacer administrativo de personal nuevo (como es el caso de los docentes que ya integran el sistema), programas de educación continua que garanticen la calidad del trabajo que realizan, lograr la autosatisfacción profesional para contribuir con procesos de autorregulación de las emociones y, como resultado, una gestión de innovación y cambio.

5. Establecimiento de comunidades de aprendizaje resilientes en las organizaciones educativas. El centro educativo, concebido como

comunidad de aprendizaje, debe estar preparado para enfrentar situaciones difíciles en el contexto de complejidad propio del siglo XXI y otras de carácter inesperado, como es el caso de la pandemia mundial vivida en el año 2020. Para tal efecto, se requiere de “docentes resilientes, con ciertas características tales como autoestima, autonomía, creatividad, confianza y capacidad de adaptarse a toda circunstancia” (Segovia, Fuster y Ocaña, 2020).

Ante circunstancias de adversidad, la comunidad educativa debe sobreponerse y afrontarlas con actitud inteligente, adaptándose a los distintos escenarios y, a su vez, aportando al entorno. Así, cuando el personal docente y los demás actores del centro educativo atraviesan situaciones complejas por diversas razones que inciden en el proceso de aprendizaje, se requiere de una actuación pensada, serena, tolerante, autónoma y en función de lo acontecido (Segovia et al., 2020). De esta manera, las comunidades con estas características responden con éxito a los casos fortuitos que suelen presentarse, con el uso de herramientas pedagógicas y tecnológicas apropiadas, para la debida atención del proceso de aprendizaje, la protección de estudiantes y personal en general, así como de toda la organización educativa.

Para el establecimiento de comunidades de aprendizaje resilientes, por tanto, el rol directivo de la

persona administradora de la educación debe concentrarse en identificar los aspectos que muestran signos de vulnerabilidad, con miras a implementar programas específicos para su atención y superación, mediante la intervención adecuada y acciones preventivas en función de optimizar la convivencia, la asertividad, la creatividad, la confianza y autocontrol, entre otros, a partir de la participación de toda la comunidad educativa.

6. Promoción del desarrollo del talento humano de la comunidad educativa.

Esta gestión debe cimentarse en la participación de toda la comunidad educativa; cada vez se hace más relevante el apoyo y acompañamiento de la persona directiva a su equipo de trabajo, en colaboración, para la mejora de la calidad educativa. Tener la claridad de que la comunidad educativa está conformada por personas que requieren desarrollarse y que pueden aportar desde sus habilidades permite hacer referencia a la gestión del talento humano, la cual propicia, por ejemplo, “todas las herramientas necesarias para que los docentes o talento humano del plantel puedan ser competentes en el ejercicio de sus funciones” (Castañeda y Zuluaga, 2014, p. 18).

En el caso del personal docente, se considera esencial que sea copartícipe de las acciones de mejora que se ejecutan para el centro educativo. De ahí que el directivo deba pautar el crecimiento del talento humano que le

acompaña, por medio del desarrollo de competencias generales y específicas para la construcción y reconstrucción de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para las acciones educativas y el desarrollo personal y profesional.

La gestión de talento humano, desde esta perspectiva, ha tomado fuerza en el sector educativo; sin embargo, se debe trabajar el sentido de pertenencia desde un “enfoque integrador que relaciona cada subsistema de talento humano con la estrategia institucional” (Vallejo y Portalanza, 2017, p. 19). La inestabilidad en los nombramientos, tanto para los directivos como para el personal docente, muchas veces conlleva falta de identidad y compromiso; el Ministerio de Educación debe mejorar los sistemas de reclutamiento y estabilidad del personal, así como establecer políticas de calidad que fomenten el compromiso para con los profesionales de la educación y el centro educativo; por ende, con el sistema educativo en general.

7. Articulación con el entorno orientado hacia la participación en atender las demandas de la sociedad actual.

La educación para el siglo XXI considera al centro educativo como un espacio privilegiado para desarrollar las competencias necesarias de la vida en democracia, lo cual implica la implementación de espacios, generación de prácticas, políticas y mecanismos que promuevan la participación de los diferentes acto-

res en el ámbito de la educación. Esto lleva consigo el abandono de prácticas tradicionalistas en materia pedagógica, y centros educativos descontextualizados que no aportan a la vida comunitaria, y donde esta tampoco influye en el aprendizaje de niños y jóvenes.

El centro educativo debe orientar su gestión hacia la vinculación con su entorno inmediato, mediano y más allá, a fin de aprovechar los insumos educativos que ofrece el contexto y participar activamente en responder a las demandas sociales, culturales, políticas, económicas, de salud, ambiente, educación y otros que tiene la sociedad.

8. Visión estratégica orientada a la gestión y mejora de los resultados.

La capacidad de comprensión del estado actual y la proyección hacia dónde debe dirigirse el accionar educativo permite definir una planificación que refleja su ejecución en resultados concretos, acorde con los objetivos institucionales establecidos. En un centro educativo que fundamenta su ser y quehacer en el desarrollo integral del proceso de aprendizaje, una gestión por resultados desemboca en el mejoramiento constante; tal visión debe estar orientada hacia la mejora de resultados, en términos de mejores aprendizajes (Venegas, 2019). Lo anterior conlleva nuevamente la definición, de manera participativa, de valores, propósitos, misión y visión del centro educativo.

No obstante, se requiere de culturas organizativas enfocadas en la

calidad, en el debido uso y registro de información e instrumentos de seguimiento y evaluación, generación de conocimiento y apoyo de las tecnologías, con procesos pedagógicos y administrativos eficientes y eficaces capaces de satisfacer las necesidades de las comunidades educativas (León, 2016). Una organización educativa debe ser dinámica y responsable del logro de resultados de aprendizaje e institucionales esperados.

9. Gestión del currículo educativo sustentada en la innovación, la investigación y las experiencias de aprendizaje.

La práctica esencial de una persona administradora de la educación es y debe ser la gestión del currículo en su centro educativo; es decir, el establecimiento de estrategias para el desarrollo óptimo del proceso de aprendizaje y los mecanismos de seguimiento para el logro de su cometido. De acuerdo con García-Garnica (2018), “el liderazgo es un elemento crucial en la mejora de la calidad de los centros educativos” (p. 140), por lo que se deben redefinir las responsabilidades de ese liderazgo en función del currículo educativo, en conjunto con el equipo docente y demás miembros de la comunidad educativa, para asegurar el aprendizaje efectivo en las aulas. Dentro de ese ambiente caben acciones directas como asesorías, observaciones, evaluaciones, definición de rutas de mejora y otras.

En esta dinámica de acción, la dirección con su equipo docente y

administrativo, son los encargados de planificar, organizar, ejecutar y evaluar el proyecto pedagógico de centro educativo, centralizado en aterrizar los lineamientos generales establecidos en las políticas educativas y curriculares, de manera contextualizada, para el logro de resultados de aprendizaje de calidad, mediante un adecuado uso del tiempo y de los espacios educativos.

Desde esta perspectiva, se considera la profesionalización de la carrera de Administración Educativa porque “es conveniente que todo el personal cuente con una formación suficiente, que le habilite a asumir proyectos colaborativos” (García-Martínez, 2018, p. 190), por lo que puede referirse a la profesionalización de la carrera más allá de los puestos administrativos, con el objetivo de dar sustento a los diferentes proyectos curriculares que se desarrollan en las organizaciones educativas. Menciona la autora que, en países como España, han optado por la capacitación profesional con la intención de lograr mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje: “Esta mejora se vería reforzada mediante programas que fomenten el aprendizaje profesional del profesorado, a través de la creación de espacios colaborativos de aprendizaje” (p. 200).

Lo anterior requiere eminentemente de un fortalecimiento del equipo de apoyo del directivo escolar, a fin de que pueda delegar acciones

que inciden en su labor curricular, la cual consume la mayor parte de su tiempo. Armonizar lo administrativo con lo pedagógico es tarea fundamental de la gestión educativa, en sus distintos niveles, y es la característica primordial de esta disciplina, en función de la administración general y pública.

10. Uso de herramientas digitales en la gestión de las organizaciones educativas.

Las tecnologías digitales son determinantes colaboradoras en la comprensión y transformación del contexto, por medio de dinámicas socioculturales y cognitivas que permiten enriquecer los procesos administrativos y de aprendizaje en los centros educativos. Por esto, cabe la reflexión, desde una perspectiva pedagógica, administrativa y curricular, sobre el uso de estas herramientas y su impacto en la gestión educativa y lo que ella conlleva (Moreno, 2016).

De ahí que integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) y para el emprendimiento y la participación (TEP) son elementos esenciales que contribuyen a la mejora de la educación y de las prácticas institucionales. Es necesario, por tanto, que se establezcan condiciones para el uso de dispositivos móviles, computadoras, internet, redes, plataformas, entre otros, así como procesos de capacitación para la comunidad educativa, a fin de aprovechar al máximo sus garantías en torno al proceso educativo.

11. Liderazgo educativo hacia el desarrollo sostenible de la acción educativa.

El desarrollo sostenible de la acción educativa es un concepto que involucra el mejoramiento de la educación, priorizando un aprendizaje profundo a lo largo del tiempo a partir de la consideración de elementos clave como la diversidad, equidad, participación, responsabilidad ética, en función del individuo y la sociedad, para beneficio de todos.

Lo anterior conlleva la revisión de políticas y experiencias educativas orientadas a establecer objetivos de mejora a largo plazo, en cuya consecución colabore la comunidad educativa con una adecuada organización de recursos (humanos, materiales, financieros, físicos, etc.), los cuales pueden redistribuirse conforme las necesidades e iniciativas que se presenten para la atención concreta de acciones educativas, con el apoyo de un liderazgo participativo de manera coordinada y proyectado en el tiempo y espacio.

De esta forma, en la dirección de centros educativos, el liderazgo debe estar orientado hacia la satisfacción duradera de necesidades humanas, mediante el desarrollo de habilidades cognitivas y procedimentales, producto de un aprendizaje inteligente que conduzca al bienestar social y respeto del medio ambiente.

Es claro que, para lograr el desarrollo sostenible de la acción educativa, se necesita un entorno donde la autonomía posea un papel rele-

vante en la gestión por resultados propia de los centros educativos. Es fundamental, por tanto, la puesta en práctica de una política educativa sustentada realmente en el aprendizaje y en el centro educativo, con desconcentración auténtica en las direcciones regionales, y una dirección abierta al cambio mediante el desempeño ético y profesional de la persona directora, con respaldo de su liderazgo manifiesto en las acciones de desarrollo y mejora de la educación, a través de proyectos propios de cada región, por ejemplo.

12. Gobernanza y gobernabilidad con participación democrática para el fomento de aprendizajes en la comunidad educativa.

La gobernanza en un centro educativo es una forma de gestión caracterizada por la interacción entre los diversos actores, de manera horizontal, como una oportunidad de mejora y búsqueda del equilibrio. De ahí que la gobernanza en educación depende de la evaluación de procesos y productos educativos, así como del control social sobre prácticas en función de criterios claros, acordados democráticamente.

Por tanto, en una buena gobernanza educativa existe un claro rol participativo en la toma de decisiones, con mecanismos de rendición de cuentas vinculados con adecuados resultados educativos (Vaillant, 2012b), por lo que es muy propia de cada país, de cada región, de cada organi-

zación, pues responde a su contexto; razón por la cual requiere del acondicionamiento oportuno del entorno y de que existan condiciones favorables para el desarrollo de la acción educativa, es decir, gobernabilidad.

Gobernanza y gobernabilidad, por tanto, se transforman en un reto de mejora permanente en y desde cada uno de los centros educativos, direcciones regionales y comunidades educativas a lo largo del país.

Tendencias nacionales

Insumos en política educativa a nivel nacional

A partir de las tendencias generales identificadas a nivel mundial, Costa Rica ha venido desarrollando un proceso de transformación educativa con el propósito de responder a los nuevos retos que presenta la sociedad actual.

Desde el año 2008, el Consejo Superior de Educación (CSE) establece al centro educativo como eje de la calidad de la educación costarricense para el fortalecimiento de la identidad institucional, una mayor autonomía y capacidad de decisión con participación de la comunidad educativa, hacia una educación de calidad contextualizada, centrada en el estudiante y en una gestión promotora del cambio que integra lo administrativo y lo pedagógico con equidad, eficiencia y eficacia, comunicación, transparencia y rendición de cuentas.

Ese panorama educativo, en 2014, define las orientaciones estratégicas insti-

tucionales por parte del MEP, para promover una gestión orientada al servicio, la disminución de la exclusión y el abandono escolar, más cobertura y acceso a la educación desde la primera infancia, el centro educativo como espacio pertinente y de calidad, la renovación del sistema de gestión y el desarrollo de infraestructura para atender demandas específicas, la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el uso de tecnologías móviles, la creación de ambientes seguros y con respeto de los derechos humanos, una educación para el desarrollo sostenible, la cultura de evaluación de la calidad para la toma de decisiones, la articulación de acciones con diferentes instituciones de educación superior y la implementación de una política institucional en la que prevalezca la equidad de género.

Con base en lo dispuesto y en respuesta a las demandas de la sociedad actual, el MEP (2015) inicia el análisis reflexivo en torno a una nueva política curricular, aprobada en el año 2016 por el Consejo Superior de Educación, denominada “Educar para una nueva ciudadanía: Fundamentación de la transformación curricular costarricense”. Esta política se constituye en el sustento de la elaboración y ejecución de nuevos programas de estudio con una visión integral que considera los derechos humanos y los deberes de los ciudadanos para el progreso de la sociedad.

Para ello, se delimitan tres pilares fundamentales en el marco de la transformación curricular (MEP, 2015):

- a. La ciudadanía para el desarrollo sostenible, en el que se enfatizan las relaciones entre personas y con

el medio ambiente y otras formas de vida para la toma de decisiones conscientes y bajo el amparo de la justicia social. Se refleja en los contenidos, mediación, ambientes y resultados de aprendizaje, así como en la transformación social.

- b. La ciudadanía planetaria con identidad nacional, basada en una comprensión de la realidad local y global de la que se forma parte, de manera que se participe, individual y colectivamente, en la resolución de problemas que inciden en el contexto inmediato a partir del análisis de lo que sucede a nivel general, con un amplio sentido de pertenencia tanto de uno como de otro.
- c. La ciudadanía virtual con equidad social, cuyo fin se focaliza en integrar la tecnología en el aprendizaje y estilo de vida mediante una práctica responsable en el uso de internet, redes sociales y tecnologías móviles, lo que requiere que la conectividad esté al acceso de toda la comunidad educativa.

Lo anterior se manifiesta en la reorientación del proceso educativo con la persona estudiante como centro de su aprendizaje y cuatro retos fundamentales, sustentados en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) que garantiza su accesibilidad, por igual, a todas las personas sin distinción alguna (MEP, 2015, p. 25):

1. La formación continua de quienes integran cada comunidad educativa.
2. La mediación pedagógica propi-

cia para construir conocimientos.

3. El fomento de ambientes de aprendizaje diversos y enriquecidos.
4. La evaluación formativa y transformadora.

Los principios que rigen la política curricular propuesta por el MEP (2015) estructuran la política educativa denominada “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” (MEP, 2016), conceptualizada desde tres grandes paradigmas: la complejidad, el humanismo y el constructivismo social; aunado a las líneas esenciales del racionalismo. Es decir, se parte de la idea de que el ser humano como persona es capaz de tener conciencia de sí mismo (cognitiva y emocionalmente) y de su realidad social, actuando de manera tal que puede adaptarse y aportar a un contexto cambiante, puesto que es responsable de su propia autorrealización y la construcción y reconstrucción de sus conocimientos, habilidades y actitudes, en interacción con el entorno y sus comunidades de aprendizaje.

De esta manera, y en función de los elementos asociados a la administración de la educación, el MEP (2016) en su política educativa vigente establece algunas líneas de acción que, de una u otra forma, definen y marcan el camino de actuación hacia una gestión exitosa en los centros educativos. A saber:

1. **Gestión institucional caracterizada por la mejora continua y centrada en resultados, con flexibilidad administrativa.** Se promueve la evaluación constante de la gestión a fin de identificar acciones

de mejora para la toma de decisiones “en todos los niveles que conforman la estructura organizacional: tanto en el central, como en el regional y en el centro educativo” (MEP, 2016, p. 16). Con ello, la gestión se enfoca en la consecución de resultados para el centro educativo y el aprendizaje de la población estudiantil. Asimismo, se propone la búsqueda de estrategias administrativas que permitan adaptar el servicio que se brinda conforme los retos de la sociedad actual.

2. **Sistemas de información y toma de decisiones sustentada en evidencias e investigación rigurosa.** El proceso de investigación, recolección, registro y análisis de información debe manejarse mediante registros actualizados y modernos, previa justificación de elementos probatorios que orienten la toma de decisiones en torno a la ejecución de la política educativa y curricular, estándares y modelos educativos internacionales y otros para la reflexión de la acción educativa. Todo ello, permite la evaluación de la práctica educativa de una manera veraz que contribuye a la transparencia y rendición de cuentas.
3. **Gestión con participación de la comunidad educativa.** En un entorno de gobernanza, son relevantes para la gestión educativa la consulta, acompañamiento y participación de la población estudiantil en procesos de mejora de su aprendizaje y del servicio educa-

tivo; asimismo, el involucramiento de sus familias en el proceso educativo para garantizar el éxito del mismo. A su vez, se incentiva el acompañamiento y apoyo al personal docente en el desempeño de su labor, la cual debe verse reconocida dentro del sistema educativo y a nivel nacional. Por su parte, las juntas de educación o administrativas, el personal administrativo y la comunidad en general deben procurar el análisis del contexto para responder a las necesidades específicas del centro educativo y del estudiantado.

4. **Establecimiento de redes locales, regionales, nacionales e internacionales.** Se requiere de un trabajo colaborativo entre instituciones y otras organizaciones educativas y comunales, así como la proyección de metas con base en experiencias educativas de diferentes contextos y la apertura de espacios de diálogo para el análisis de la acción y políticas educativas.
5. **Gestión orientada al desarrollo sostenible.** De acuerdo con la política educativa (MEP, 2016), el desarrollo sostenible implica una relación directa y armoniosa entre el ser humano y su entorno, así como con otras personas y la interacción sostenida de aspectos económicos, sociales y otros para aportar a la vida en sociedad. Sin duda alguna, la educación es el vehículo para que las personas asuman su responsabilidad individual y colectiva, en ese marco de acción y en torno al respeto a la diversidad

de la cultura y el ambiente. Para ello, la persona administradora de la educación concentra esfuerzos en el empoderamiento de los miembros de la comunidad educativa, a fin de tener una conciencia responsable en cada una de las acciones que se ejecutan. La gestión educativa es la encargada de “coadyuvar con el uso eficiente de los recursos, apoyar los procesos de mitigación y adaptación al cambio climático y la resiliencia ante los desastres, como criterios institucionales de planificación” (MEP, 2016, p. 25).

Así, la planificación, organización, ejecución y control de los diferentes recursos debe ser eficiente y eficaz, considerando aspectos ambientales esenciales para la preservación del medio (cambio climático, manejo de residuos, contaminación del agua, entre otros). En materia de recursos económicos, se debe priorizar tanto la inversión como la distribución equitativa de estos. A nivel de infraestructura, es necesario tomar en cuenta la planificación estratégica conforme las necesidades para el adecuado proceso educativo, y la sostenibilidad y armonía con el ambiente.

6. Liderazgo en la gestión educativa.

Para el éxito de la gestión, prevalece la desconcentración del MEP en diversos trámites, lo que fortalece la calidad de la educación en sus servicios con “mayor eficiencia, eficacia y transparencia en los procesos de gestión regionales” (MEP, 2016, p. 23). Si se profundiza

en el vínculo de la política educativa con la transformación curricular, actualmente en vigencia, son evidentes las estrategias o tendencias que, directa o indirectamente, precisan la ruta que, desde su ámbito de acción, deben seguir los administradores de la educación en sus distintas instancias.

Además, es importante destacar otros aportes que reafirman la necesidad de fortalecer el trabajo que se demanda hoy día, a quienes dirigen organizaciones educativas: el Programa Estado de la Nación (2019a) establece que es necesario atender de manera pertinente los procesos de mejora continua en relación con el desempeño y liderazgo pedagógico y administrativo en los centros educativos; así como “una gestión basada en resultados (uso de indicadores, mecanismos de planificación, entre otros), diseños de programas de apoyo para estudiantes rezagados, administración de recursos” (p. 21), con la clara intención de fortalecer los procesos de gestión institucional.

A su vez, el Programa Estado de la Nación (2017) señala grandes retos a considerar desde la unidad base de actuación en los centros educativos, tales como:

La recolección de información sobre prácticas de aula revela el predominio de actividades dirigidas por el docente o que utilizan métodos tradicionales en los que este explica el tema, da algunos ejemplos y asigna ejercicios al grupo.

Se observaron pocas actividades de discusión y debate y escasa retroalimentación de los docentes a sus estudiantes cuando no la solicitaban.

La mayor parte del tiempo los estudiantes trabajan en la clase sin ningún tipo de material didáctico.

Se registra alta cantidad de interacciones no relacionadas con el aprendizaje durante el tiempo destinado a la lección, principalmente al inicio y al final de la clase (pp. 309-310).

En el séptimo Informe del Estado de la Educación (2019b) se destaca que el director o directora de un centro educativo es un actor esencial para la puesta en práctica de la política curricular, pues su papel esencial se desempeña en el marco de la gestión del currículo, lo que le obliga a asesorar y orientar en ese aspecto al personal docente, aunque su labor se concentre mayormente en acciones administrativas.

Por su parte, el profesional en administración de la educación no cuenta con apoyo para ejecutar un liderazgo pedagógico de calidad, por lo que resulta relevante un programa de formación permanente tanto para directores como para supervisores en este sentido, con el objetivo de crear redes y trabajo colaborativo hacia el abordaje de la nueva política educativa y curricular.

Además, se deja entrever la posibilidad de conceder una mayor autonomía a aquellos centros educativos que hagan constar una gestión por resultados eficientes en un tiempo determinado y, con ello, destinar recursos de apoyo a los

que más lo necesiten (Programa Estado de la Nación, 2019b).

Otras tendencias nacionales e internacionales

Otros insumos relevantes a nivel nacional que deben considerarse en el ejercicio de la profesión están concentrados dentro del marco que regula la labor de los administradores de la educación en Costa Rica, sobre todo con base en los criterios legalmente establecidos para su respectiva contratación:

- a. **Informe de evaluación del gestor de centros educativos de Costa Rica, realizado por Oviedo (2017) de la Dirección de Evaluación y Gestión de la Calidad, específicamente a personas directoras de centros educativos y supervisoras de educación.** Como parte de los principales hallazgos sobre la actuación de los gestores realizada por la Dirección de Evaluación y Gestión de la Calidad, se resalta que:
 - 54% de las personas directoras y supervisoras cuentan con el grado mínimo requerido de licenciatura en Administración Educativa; 73% posee la maestría en la especialidad.
 - 67% de directores y directoras, así como 86% de supervisores y supervisoras, cuenta con un título de formación inicial universitaria de educación primaria.
 - Los directores se comunican más con su personal y resto de la comunidad educativa por medio de

circulares, reuniones y correo electrónico; las personas supervisoras, por su parte, utilizan más el correo electrónico, el teléfono y las reuniones, evidenciando coherencia entre estos medios y su rol de trabajo.

- Directores y supervisores manifiestan que han recibido poca actualización en temas relacionados con investigación educativa, estadística y finanzas.
- 66% de directores y directoras y 68% de supervisores y supervisoras no manejan un idioma diferente al español en cuanto a lectura, comprensión, habla o escucha; reto importante por la diversidad cultural existente en el país. Similar caso, el manejo de herramientas ofimáticas.

b. Manual de clases de puestos docentes que establece el Servicio Civil (s. f.). En relación con lo indicado, se establecen las generalidades de las funciones solicitadas para el puesto de director o directora (con base en el caso de la Enseñanza General Básica 2 como ejemplo):

Actividades curriculares y administrativas

- Asesoramiento al personal docente sobre métodos y técnicas pedagógicas, procedimientos de evaluación y uso de material didáctico.
- Seguimiento al desarrollo de programas institucionales.
- Mantenimiento y cuidado de la infraestructura, recursos y equipos de trabajo.

- Supervisión de labores del personal a su cargo.
- Atención de consultas por parte de la comunidad educativa.
- Asistencia a reuniones con superiores y personal a cargo para coordinar actividades, resolver problemas, actualizar conocimientos, proponer cambios, entre otros.
- Redacción y revisión de documentos propios de su gestión y seguimiento de labores.
- Fiscalización del cumplimiento de normas disciplinarias.
- Gestión del control interno.
- Vinculación de las familias y el entorno al centro educativo.
- Proyección del centro educativo a la comunidad y viceversa.
- Realización de labores administrativas.
- Otras propias del cargo.

Asimismo, entre las habilidades y actitudes que debe poseer todo profesional en administración de la educación están: liderazgo, comunicación oral y escrita, capacidad analítica, capacidad para organizar y dirigir el trabajo de su equipo de colaboradores, iniciativa, creatividad, aceptación de la crítica, resolución de situaciones imprevistas, trabajo bajo presión, discreción en asuntos particulares en los que se confiera confidencialidad de la información, amabilidad en el trato, toma acertada de decisiones y presentación personal.

En cuanto a los requisitos para el puesto, destaca el hecho de que uno de sus componentes principales, adicional a la formación en grado o posgrado en

la carrera de formación inicial base en Educación y en Administración Educativa, es la experiencia profesional de al menos tres años en labores docentes.

Requerimiento de formación

Principales experiencias novedosas y tendencias actuales de formación en administración educativa

La función principal de todo proceso educativo es el aprendizaje profundo del discente; la formación profesional no escapa a esa realidad, en la medida en que se otorguen espacios multiversos para el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que hagan de la persona un ser competente en su ámbito de acción.

En el caso de las personas administradoras de la educación, encargadas de ejercer un liderazgo directivo dentro del sistema educativo en sus diferentes niveles, se tiene la base inicial de una carrera docente que permite contar con experiencia del proceso educativo desde el aula. Sin embargo, no todos los países exigen un nivel de titulación específica para la dirección de centros escolares, siendo que es esencial el desarrollo de competencias que permiten, por una parte, trascender la dinámica del currículo educativo al pensar más bien en su gestión (análisis del contexto y situaciones requeridas para articular estrategias que dirijan la acción educativa al éxito escolar) y, por otra, la aprehensión de la dinámica organizacional en un centro educativo que requiere administrarse a través de un liderazgo directivo y participativo que impacte el aprendizaje de la población estudiantil.

El liderazgo del administrador educativo es, entonces, la clave para el mejoramiento de la educación, lo que en palabras de Vaillant (2012a, p. 51) “requiere de ciertas prácticas y características para obtener resultados en el buen desempeño de la gestión” y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior se ve registrado en las llamadas buenas prácticas que pueden identificarse tanto en el ejercicio laboral como en la formación inicial y profesional de la administración educativa, lo que permite el acceso a puestos de gestión (dirección, supervisión, direcciones regionales, auxiliares administrativos y otros que se consideren pertinentes) y el desarrollo de acciones directivas innovadoras, efectivas, sostenibles y replicables. Así, la OEI (2019) define que toda buena práctica para el fortalecimiento del liderazgo directivo debe estar acorde con las Metas 2021 (OEI, 2010) y la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015), y cumplir con las siguientes características:

- Ética
- Innovación o capacidad de transformación
- Corresponsabilidad para la igualdad de oportunidades en liderazgo
- Factibilidad
- Eficiencia
- Transferibilidad o replicabilidad
- Sostenibilidad o visión estratégica
- Interculturalidad
- Interdisciplinariedad.

Asimismo, OEI (2017) destaca otras tendencias actuales que orientan la formación profesional en la disciplina para una adecuada gestión educativa. Entre ellas:

- Fortalecimiento y aseguramiento de un liderazgo pedagógico y distribuido, inclusivo y equitativo.
- Empoderamiento de la comunidad educativa y del centro educativo dentro de su contexto, es decir, el desarrollo colectivo.
- Integración de la teoría y práctica para aplicar conocimientos y habilidades.
- Coherencia entre políticas públicas, educativas, curriculares y la acción inherente a los centros educativos.
- Desarrollo de procesos de gestión y mejora con equilibrio entre lo administrativo y lo pedagógico.
- Comprensión del estudiante como centro del proceso de aprendizaje.
- Construcción de equipos de trabajo colaborativo con la comunidad educativa.
- Fomento del sentido de pertenencia al ambiente escolar y resultados de aprendizaje.
- Desarrollo de programas de mejora para la gestión y calidad del servicio.
- Definición de una planificación estratégica para la actuación del centro educativo.
- Promoción de acciones de movilidad docente.

- Procura de un aprendizaje basado en proyectos.
- Evaluación sistémica e integral y rendición de cuentas.
- Autonomía para la toma de decisiones.
- Definición de factores para atraer y retener a los mejores directivos.

Conforme a lo anterior, García - García (2018) refiere concretamente cinco áreas en las que se basan las prácticas de liderazgo pedagógico de la dirección escolar y que, por ende, se consideran relevantes para la formación profesional en administración educativa:

- La capacidad de desarrollar dirección pedagógica en el centro educativo (aspecto esencial en la gestión educativa).
- La capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas.
- La formación en habilidades pedagógicas.
- La conversión de la dirección en una profesión atractiva.
- El apoyo a las labores pedagógicas de la dirección (p. 143).

En la misma línea de búsqueda de la mejora del liderazgo escolar, las acciones contempladas se enfocan en las responsabilidades del líder pedagógico dentro de un marco de referencia del liderazgo en conjunto con los equipos de trabajo, lo que implica la distribución de las funciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Entre las prácticas que realizan las personas directivas de centros educativos dentro de las áreas que menciona García-Garnica (2018) destacan como de alta ejecución:

- La creación de un ambiente escolar que contribuya al aprendizaje.
- El fomento del trabajo en equipo.
- La asesoría docente que brinda en relación con sus funciones.
- La evaluación docente con instrumentos apropiados.
- La disponibilidad para atender a su personal cuando sea requerido.
- La detección de necesidades formativas docentes y la organización de actividades a partir de ellas.
- La gestión del currículo en conjunto con un equipo técnico pedagógico.
- La adaptación del currículo a las necesidades del contexto y, por ende, la toma de decisiones en ese sentido.
- La atención a la diversidad.
- La supervisión de la labor en el aula.

Sin duda alguna, se potencia el rol pedagógico del profesional en Administración Educativa, por lo que es un

insumo sustancial para los procesos formativos de las personas directivas, tanto en su nivel inicial como en los programas de educación continua. Una mayor preparación y un buen desempeño en el ejercicio laboral deben reconocerse debidamente, por lo que enriquecer de manera constante los conocimientos, habilidades y actitudes en liderazgo educativo conlleva *per se* discusiones en torno a procesos de selección y evaluación, así como incentivos laborales y salariales, entre otros (Rivas, 2015).

Otra de las experiencias que respaldan las funciones y responsabilidades de los directivos escolares a nivel de América Latina y el Caribe, según UNESCO (2014) y que debe considerarse en la formación profesional, es el establecimiento de marcos de actuación o estándares de desempeño que, en su mayoría, han sido creados por el Ministerio de Educación. Países como Chile, Colombia y Ecuador, por ejemplo, definen generalidades del actuar directivo en función de áreas como liderazgo, gestión pedagógica, gestión de recursos, gestión del clima organizacional y convivencia, o gestión del talento humano. Para cada una de ellas se determinan algunas acciones específicas, como se muestra en la siguiente figura 1.

Ilustración 3. Dimensiones del marco de actuación.

LIDERAZGO	GESTIÓN PEDAGÓGICA
<ul style="list-style-type: none"> Definición del proyecto educativo institucional Liderazgo compartido, participativo y flexible Gestión de la información Rendición de cuentas 	<ul style="list-style-type: none"> Gestión del currículo: contextualización, organización del tiempo Calidad en la implementación de planes y programas Organización y orientación del trabajo pedagógico para el aprendizaje colaborativo Desarrollo profesional docente
GESTIÓN DE RECURSOS	GESTIÓN DE TALENTO HUMANO
<ul style="list-style-type: none"> Obtención y distribución de recursos Control del gasto Optimización del uso y mantenimiento de los recursos Cumplimiento de lo normativa 	<ul style="list-style-type: none"> Condiciones institucionales para el desarrollo integral del personal Sólida formación profesional Cumplimiento de normativa
GESTIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL Y CONVIVENCIA	
<ul style="list-style-type: none"> Ambiente de respeto y paz Compromiso con el proyecto de centro educativo Establecimiento de lazos con la comunidad educativa Garantía de los derechos humanos Formación ciudadana y de principios y valores 	

Elaboración propia, 2020. Adaptación de UNESCO, 2014, p. 41.

Weinstein et al. (2015), realizan un estudio sobre las experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en América Latina y el Caribe, considerando nuevos aportes para el desempeño profesional. Así, se definen para el ámbito de preparación directiva:

- Nuevos enfoques de liderazgo (transformacional, pedagógico, distribuido) orientados a la gestión del cambio.
- Diferentes oportunidades de formación, conforme el nivel o etapa de la carrera de gestión que cursa (preparación básica e inicial, inducción y apoyo a nuevos profesionales en administración de la educación, iniciativas para directivos en servicio, etc.).

- Nuevas metodologías para el aprendizaje práctico por medio de experiencias (mentorías, coaching, aprendizaje entre pares, resolución de problemas, casos, etc.).
- Nuevas formas de cooperación interinstitucional, con apoyo de universidades y otras organizaciones gubernamentales o no gubernamentales.
- Estrategias para el aseguramiento de la calidad y coherencia de la oferta académica.

En las recientes experiencias de formación en dirección escolar desarrolladas en el área latinoamericana y del Caribe se procuran dos tipos de formación: una inicial o de especialización

pedagógica con respaldo universitario y otra con orientación hacia el liderazgo pedagógico enmarcada por la educación continua para la actualización de profesionales en ejercicio. Experiencias novedosas de formación, desde esa perspectiva, apuntan a un diseño y aplicación de entornos de aprendizaje que permitan una construcción crítica de conocimientos, habilidades y actitudes en el profesional, con base en la integración de teoría y práctica, con apoyo de la investigación, análisis de situaciones, simulaciones, proyectos de aprendizaje profundo y otros que permitan, a su vez, la valoración de lo aprendido. En Costa Rica, esta segunda fase corresponde en la actualidad a los estudios de licenciatura o maestría en instituciones universitarias públicas y privadas.

El éxito de las experiencias novedosas en la formación profesional, por tanto, requiere de más actividades con vinculación al entorno educativo, el desarrollo de competencias y habilidades como la comunicación y lingüística (expresión oral y escrita, y al menos una segunda lengua), análisis de la práctica, educación emocional, responsabilidad social y herramientas tecnológicas para la interconectividad y la información.

La virtualización juega un papel fundamental con la flexibilidad curricular como práctica funcional y tendencia en la formación en administración educativa, ya que contribuye con la autogestión del aprendizaje y, a la vez, permite la interacción presencial en otros momentos. Es decir, la consideración de espacios multiversos es un requisito esencial en estos procesos, pero siempre adaptando el

aprendizaje al contexto de actuación, con el fin de responder a las necesidades actuales y a la dinámica educativa, según modalidad del centro educativo y el sistema educativo en general.

Ese aterrizaje más personalizado al entorno, a partir de la experiencia de interacción, enriquece la labor directiva y conlleva la mejora de la educación y del centro educativo, por cuanto es en el trabajo de campo que el estudiante o profesional en su campo de acción puede proponer alternativas de gestión para la realidad inmediata que le compete.

Elementos clave para los planes de estudio de formación de administradores y administradoras de la educación en Costa Rica

- La formación de administradores y administradoras de la educación en Costa Rica, desde el ámbito de las universidades públicas y privadas, debe sustentarse en currículos y planes de estudio que incluyan al menos los siguientes elementos:
- Nuevos enfoques de liderazgo orientados a la gestión del cambio: liderazgo ético, pedagógico, transformacional, de justicia, distribuido.
- Énfasis en una gestión pedagógica-curricular en el centro educativo.
- Estrategias para la supervisión en el aula del proceso educativo, así como de asesoría y evaluación docente.
- Metodologías con integración de teoría y práctica, para aplicar conocimientos y habilidades de gestión en el centro educativo.

- Desarrollo de políticas públicas, educativas, curriculares y de gestión del centro educativo.
- Articulación entre lo administrativo, lo curricular y lo pedagógico.
- Conocimiento del sistema educativo (estructura, modalidades).
- Proceso de aprendizaje centrado en la persona estudiante.
- Trabajo en equipo para la innovación y la mejora continua.
- Programas para el mejoramiento de la gestión y calidad del servicio educativo.
- Planificación y visión estratégica, con enfoque de gestión por resultados.
- Cultura de innovación y pensamiento crítico en contextos globales y complejos.
- Competencias directivas para la resolución de problemas como una comunidad educativa resiliente.
- Evaluación sistémica, integral y de rendición de cuentas.
- Autonomía del centro educativo para la toma de decisiones.
- Ambiente escolar para el aprendizaje y sana convivencia.
- Necesidades de formación continua en el ámbito educativo.
- Gestión ética de la administración educativa.
- Flexibilización y contextualización del currículo educativo.
- Gestión curricular enfocada en la diversidad y el estado de derecho (equidad, inclusividad, desarrollo sostenible).
- Nuevas metodologías para el aprendizaje práctico basado en experiencias (mentorías, coaching, aprendizaje entre pares, resolución de problemas, casos, etc.).
- Nuevas formas de cooperación entre centros educativos: redes, interinstitucional, con apoyo de universidades, organizaciones gubernamentales o no gubernamentales.
- Calidad en educación para la gestión de mejores aprendizajes.
- Desarrollo de los centros educativos como organizaciones sistémicas e interdisciplinarias.
- Estrategias para la participación activa de la comunidad educativa.
- Gestión de innovación y experiencias de aprendizaje.
- Gestión de recursos en el centro educativo.
- Investigación en y para la administración educativa.
- Neuroliderazgo y manejo de la inteligencia emocional para la toma de decisiones en la gestión de la educación.
- Herramientas digitales para la gestión del centro educativo.
- Desarrollo del talento humano para la mejora continua en la administración de la educación.
- Liderazgo y desarrollo sostenible de las organizaciones educativas.
- Gobernanza y gobernabilidad en la mejora de la comunidad educativa.
- Otros, acordes con las demandas de la sociedad actual (manejo de un segundo idioma, por ejemplo).

Referencias bibliográficas

Aristimuño, A. y De Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Montevideo: UNICEF.

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (1944, 18 de agosto). Ley 181. Código de Educación. San José: Sistema Costarricense de Información Jurídica.

Atencio, Eduardo; Ramírez, Luz y Zappa, Yuly (2020). Neuroliderazgo como estrategia para el fortalecimiento de la gestión directiva en instituciones educativas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-29. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Costa Rica. Doi. 10.15517/aie.v20i1.40160

Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 18(3): 5-28. Universidad Autónoma de Madrid.

Carrasco, A., Gajardo, J. y González, P. (2017). *La formación de directores en proceso de inducción*. Informe Técnico N° 6. Líderes Educativos. Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Castañeda, I. y Zuluaga A. (2014). *Gestión del talento humano en las instituciones educativas y calidad de la educación*. (Especialización en Gerencia Educativa). Universidad Católica de Manizales. <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/830/Alexander%20Zuluaga%20Collazos.pdf?sequence=1>

Calle, V. (2019). Competencias del ger-

ente educativo en instituciones educativas de Riohacha, Colombia. *Telos* 21(3). Maracaibo: Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín. DOI: <https://doi.org/10.36390/teelos213.05>

Campos, F., Bolbarán, J., Bustos, C. & González, M. (2014). Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(2), 91-111. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica.

Castillo, P., Puigdellivol, A. y Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (1): 41-59. Valdivia: Universidad Austral de Chile.

CECC/SICA (2017). *Política Educativa Centroamericana PEC 2013-2021*. <https://ceccsica.info/sites/default/files/inline-files/PEC%202013-2030%20ESPA%C3%91OL.pdf>

Chiavenato, I. (1995). *Introducción a la teoría administrativa*. Colombia: McGraw-Hill

Chiavenato, I. (2007). *Introducción a la teoría general de la Administración*. México: McGraw-Hill.

Consejo Superior de Educación (2008). *El centro educativo como eje de la educación costarricense*. San José: Litografía e Imprenta Universal, S.A.

Del Pino, R. y Aguilar, M. (2013). La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Cuadernos de Administración*, 29(50), pp. 132-141 Cali: Universidad del Valle. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2250/225029797003.pdf>

Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M. & López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 133-158. Río de Janeiro: ANPEd.

Escare, K. y Zoro, B. (2020). *Desarrollando comunidades resilientes: Un aspecto fundamental del liderazgo en el contexto de la crisis sanitaria*. Líderes Educativos. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/desarrollando-comunidades-resilientes-un-aspecto-fundamental-del-liderazgo-en-el-contexto-de-la-crisis-sanitaria/>

Flores, M. y Vanoni, G. (2016). Competencias directivas requeridas por los CEO ante la complejidad de las organizaciones del siglo XXI. *Suma de Negocios*. 7(16): 113 -124. Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 7(3): 15-27. Universidad Autónoma de Madrid.

García-Garnica, M. (2018). Prácticas eficaces de liderazgo dirigidas a apoyar la calidad docente en los CEIP públicos de Andalucía. La percepción de directivos y maestros. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 139-156. Universidad Autónoma de Madrid. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.008>

García-Martínez, I. & Higuera-Rodríguez, L. (2018). La formación en el rol de la dirección eficaz en la comunidad autónoma de Andalucía. *International*

Journal of Educational Leadership and Management, 6(2), 84-109. Barcelona: Hipatia Press. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2018.3103>

Gómez Delgado, A. M. (2012). Mejor formación, mejor dirección, mejor escuela. *Contextos Educativos*. 15: 61-78. Logroño: Universidad de La Rioja.

Gómez, G. y Rivas, M. (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. *Calidad en la educación* N° 47: 215-233. Santiago, Chile: Consejo Nacional de Educación.

Gradaille, R. y Caballo, M. B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: Criterios de identificación y búsqueda. *Contextos Educativos*, 19, (2016), 75-88. Logroño: Universidad de La Rioja. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2773/2667>

Hernández, R., Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. Universidad de Murcia.

León Fuentes, H. (2016). Gestión de la planificación estratégica para el desarrollo profesional docente. *Gestión de la Educación*, 6(1):23-52. Escuela de Administración Educativa, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/rge.v1i1.22719>

Martínez J., J. (2017). Identificación de la producción bibliográfica sobre formación en gestión y temas orientados al

directivo de educación básica en México, América Latina y Europa. *Gestión de la Educación*, 7(1):73-98. Escuela de Administración Educativa, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

Maturana, H. y Dávila, X. (2006). *Biología del conocer y biología del amar. Desde la matriz biológica de la existencia humana*. PRELAC (2): 30-39. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000014587>

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2014). *15 orientaciones estratégicas institucionales 2015-2018*. MEP.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2015). *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular. Educar para una nueva ciudadanía*. Editorial MEP.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2016). *Política educativa. La persona como centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Editorial MEP.

Moreno R., H. (2016). Incorporación de las TIC en las prácticas educativas: el caso de las herramientas, recursos, servicios y aplicaciones digitales de Internet para la mejora de los procesos de aprendizaje escolar. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, N° 72. México: Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, Universidad Autónoma Metropolitana.

Muñoz, J. L., Rodríguez, D. y Barrera, A. (2013) Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno. *Perspectiva Edu-*

cacional. 52(1): 97-123. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica. DOI: 10.4151/07189729-Vol.52-Iss.1-Art.148

Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito, M. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: situación actual, evolución y desafíos de su oferta. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 17(2): 43-65. Universidad Autónoma de Madrid. <https://doi.org/10.1016/j.sumneg.2016.02.005>

Murillo, F. J. (Coord.) (2017). *Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación. Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. Madrid: RILME. ISBN 979-84-697-3649-4.

Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32. Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social, Universidad Autónoma de Madrid.

Murillo, F. J. y Hernández, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes?// Leadership for learning: What are the principals' tasks that most impact in the student learning? *Relieve*, 21(1). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>

Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. Universidad Autónoma de Madrid.

Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad escolar en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69: 241-266. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

Murillo, F. J. y Román, M. (2019). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Paraguaya de Educación*, 8(1), 13-33. Asunción: Ministerio de Educación y Ciencias - Editorial Santillana S. A.

Naciones Unidas (2015a). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S

Naciones Unidas (2015b). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES) (2019). *Desafíos de la educación en Costa Rica y aportes de las universidades públicas*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Cudipal.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Madrid: OEI.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2019). *Liderazgo directivo. Dimensiones para el análisis de la norma-*

tiva sobre directores y directoras escolares en Iberoamérica. Creapress.

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

Oviedo, C. (2017). *Informe de evaluación del gestor de centros educativos de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Dirección de Evaluación y Gestión de la Calidad. MEP.

Pérez G., L. y Ochoa C., A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 22(72): 179-207. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100179&lng=es&tlng=es

Programa Estado de la Nación (2017). *Sexto Informe del Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: CONARE.

Programa Estado de la Nación (2019a). *Desafíos de la educación pública y aportes de las universidades públicas*. San José, Costa Rica: CONARE.

Programa Estado de la Nación (2019b). *Séptimo Informe del Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: CONARE.

Richart Varela, R. E., Álvarez Flores, E. y Martínez Rodríguez, R. (2019). Competencias del perfil del administrador. Análisis comparativo en diferentes modalidades educativas. *Perfiles educativos*, 41(164), 82-98. México: Instituto de Investiga-

ciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2019.164.59108>

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Fundación CIPPEC.

Rivera, Ronald (2015). La interdisciplinariedad en las ciencias sociales. *Reflexiones*, 94 (1): 11-22. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica.

Salas, F. E. (2003). La administración educativa y su fundamentación epistemológica. *Revista Educación*, 27(1), 9-16. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44027102>

Saura, P. (2018). ARTEspacios UAM: Educación Artística para la Justicia Social. En: *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. 73-76. Coord. F. J. Murillo. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora en la Educación (RILME) y Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/682662>

Segovia Quesada, S.; Fuster Guillén, D. y Ocaña Fernández, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista electrónica Educare*, 24(2), 411-436. Heredia: Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.20>

Sierra Villamil, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*.

Nº81:111-128. Bogotá: Universidad EAN.

Silva, P.; del Arco Bravo, I. y Flores, O. (2017). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del decreto de dirección. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 70(1):109-124. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

Sosa Moreno, F. (2015). *El desarrollo sostenible de la innovación en centros escolares: un estudio en centros innovadores de Canarias* (tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. file:///C:/Users/Admin/Downloads/marco_jomtien.pdf

UNESCO (2000). *Informe Final Foro Mundial sobre la Educación*. http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf

UNESCO (2014). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Foro Mundial sobre la Educación 2015. <http://files.tape-a.webnode.es/200000876-e43ede53b0/Declaraci%C3%B3n%20por%20la%20educaci%C3%B3n%20al%202030.%20Unesco.pdf>

Vaillant, D. (2012a). *La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa*. Montevideo: Red AGE y Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay. <http://www.redage.org/publicaciones/la-gestion-desafio-critico-para-la-calidad-y-la-equidad-educativa>

Vaillant, D. (2012b). La gobernanza educativa y los incentivos docentes: los casos de Chile y Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1):119-141. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Valenzuela, J., Ramírez, M. y Alfaro, J. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Perfiles educativos*, 33 (131):42-63. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Valiente, P., del Toro, J. J. y González, J. (2017). Tendencias actuales en la formación especializada de los directores escolares: hallazgos desde la sistematización. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, IV (3), Artículo 15. México: Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en Educación Puig-Salabarría S. C.

Valiente, P., González, J. & del Toro, J. J. (2014). Fundamentos para una concepción teórico-metodológica de la formación especializada del director escolar. *Avances en Supervisión Educativa*. (20):1-31. Asociación de Inspectores de Educación de España.

Vallejo, V. y Portalanza, A. (2017). Importancia de la Gestión del Talento Humano como Estrategia para la Atracción y Retención de Docentes en las Organizaciones Educativas de Ecuador. *PODIUM Edición Especial*, abril 2017, pp. 145-168 © Guayas, Ecuador: Universidad Espíritu Santo. <https://revistas.uees.edu.ec/index.php/Podium/article/view/76/74>

Velasco, E. (2018). Liderazgo y dirección de centros educativos: Aprende a ser un buen líder para alumnos y docentes. *Noticias de Educación*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja. <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/liderazgo-y-direccion-de-centros-educativos-aprende-a-ser-buen-lider-de-alumnos-y-docentes/549203621141/>

Venegas, P. (2007). Formación de directores de centros educativos en Costa Rica. En: Acón, K.; Rodino, A. M. y Romero, S. (2008). *Exploración sobre la formación de los directores y directoras de centros educativos y factores asociados a su desempeño*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

Venegas, P. (2019). *Planificación de la educación: reingeniería en la gestión del centro educativo hacia el desarrollo Social*. San José, Costa Rica: EUNED.

Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, C. y Flessa, J. (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. UNESCO.

Matriz de resultados de aprendizaje esperados

Licenciatura Universitaria

Descriptor	Resultados de aprendizaje
<p>Saberes disciplinarios y profesionales</p> <p>Dominio teórico epistemológico, axiológico, metodológico y técnico del campo disciplinar, así como los conocimientos de otras disciplinas requeridos para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valora la realidad socioeducativa y contextos diversos en los que se desarrolla el acto educativo, con una visión interdisciplinaria y holística en la que prevalece la igualdad, la inclusión y la interculturalidad para la mejora de la gestión administrativa donde se desempeña. 2. Relaciona una gestión innovadora con el funcionamiento y estructura del sistema educativo en sus diferentes niveles y modalidades, para el mejoramiento y calidad de su realidad educativa. 3. Demuestra dominio sobre las teorías de liderazgo, administración y la psicología del desarrollo de la persona adulta, que fundamentan el quehacer de una gestión eficiente, eficaz, transparente y de calidad, para el fomento de una cultura inclusiva, de innovación y pensamiento crítico aplicado al contexto educativo. 4. Organiza procesos educativos a partir de la política educativa y curricular vigentes desde una perspectiva de derechos humanos para la ejecución de una gestión innovadora orientada a la transformación, calidad y desarrollo integral del currículo y la realidad educativa. 5. Demuestra conocimiento de la ética como valor esencial para una gestión educativa coherente, armonizada, orientada al desarrollo integral del proceso educativo y hacia la consecución del bien social. 6. Relaciona la normativa, a nivel nacional e internacional, que rige las diferentes acciones vinculadas con la gestión y el desarrollo del proceso de aprendizaje para dar respuesta a los requerimientos sociales y del entorno. 7. Demuestra conocimientos sobre la gestión del talento humano y financiero para la ejecución de acciones institucionales que garanticen el acceso oportuno y uso óptimo de los recursos disponibles en la institución.

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<p>Saberes disciplinares y profesionales</p> <p>Dominio teórico epistemológico, axiológico, metodológico y técnico del campo disciplinar, así como los conocimientos de otras disciplinas requeridos para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar.</p>	<p>8. Demuestra conocimientos en gestión de proyectos institucionales, curriculares y comunitarios correlacionados con diferentes actores sociales para dar respuesta a las necesidades de la realidad educativa nacional y el desarrollo sostenible desde una perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural.</p> <p>9. Demuestra conocimientos sobre investigación rigurosa y evaluación innovadora, integral y sistémica para el fortalecimiento de una cultura de mejora continua y rendición de cuentas en diferentes organizaciones educativas.</p>

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<p>Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación</p> <p>Capacidad para abordar situaciones o tareas particulares, plantear soluciones a problemas en distintos contextos y complejidades y proponer innovaciones con base en análisis de información. Es la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestiona apoyos curriculares y espacios educativos pertinentes desde la perspectiva de una educación inclusiva, igualitaria, intercultural e interdisciplinaria para facilitar procesos de aprendizaje en diferentes contextos institucionales. 2. Aplica estrategias, metodologías y experiencias innovadoras desde una gestión contextualizada y pertinente de la política educativa y curricular para la supervisión del proceso educativo y acompañamiento docente en diferentes espacios laborales. 3. Integra herramientas tecnológicas y digitales, así como plataformas virtuales, de manera innovadora para la mejora de los procesos académicos en el aula, administrativos y de comunicación en los centros educativos. 4. Desarrolla procesos estratégicos que articulan lo curricular, lo pedagógico y lo administrativo para el planteamiento, desarrollo y evaluación de una gestión educativa de calidad orientada al aprendizaje. 5. Desarrolla acciones de prevención del riesgo y gestión en espacios laborales mediante prácticas transformadoras de liderazgo, enfocadas en la cooperación sistémica e interdisciplinaria con enfoque de derechos humanos y neuliderazgo para un desempeño profesional eficiente, innovador y de calidad. 6. Aplica los principios legales conforme a la normativa vigente en su gestión desde un enfoque de neuliderazgo para la toma de decisiones y resolución alternativa de conflictos en distintos contextos socioeducativos. 7. Desarrolla procesos de investigación rigurosa y evaluación educativa innovadora en diferentes entornos comunales e institucionales para el fortalecimiento de una cultura de mejora continua. 8. Gestiona acciones de participación activa de la comunidad y alianzas interinstitucionales para la promoción de procesos de aprendizaje resilientes mediante estrategias innovadoras desde un enfoque ético y de transparencia. 9. Plantea acciones innovadoras que garanticen el acceso y uso oportuno, óptimo y ético de los recursos financieros y de la promoción del talento humano para la implementación de proyectos institucionales sostenibles en atención a las demandas de la sociedad actual. 10. Propone soluciones a problemas emergentes, convoca al equipo generando nuevas salidas a situaciones críticas y documenta los resultados para un mejor aprendizaje institucional.

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<p>Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social</p> <p>Habilidad para tomar decisiones en los ámbitos personal, laboral, social, y sobre su propio aprendizaje, tomando en cuenta su impacto en los seres humanos y el ambiente, en el marco de los valores, la ética y el derecho en contextos multiculturales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejerce un liderazgo ético con responsabilidad social, desde un enfoque de derechos humanos, en la gestión del contexto socioeducativo e intercultural para el establecimiento de una visión estratégica y transformadora de la acción educativa, orientada a la mejora de los resultados de la comunidad educativa. 2. Aplica valores éticos en su gestión, para la toma de decisiones pertinente en la que prevalece el respeto, la dignidad, la búsqueda del bien común y el aseguramiento de la transparencia y la rendición de cuentas de los resultados en las organizaciones educativas. 3. Desarrolla una visión y planificación estratégica flexible, contextualizada, inclusiva, igualitaria, intercultural e interdisciplinaria para la mejora de la gestión administrativa y curricular sustentada en la innovación y la investigación rigurosa de la realidad educativa. 4. Promueve la actualización profesional y la gestión del talento humano, centradas en la calidad, la innovación, la inclusión y la psicología del desarrollo de la persona adulta, para la mejora continua del profesional y de la propuesta educativa. 5. Evalúa su desempeño profesional para el fortalecimiento de sus habilidades de gestión de una cultura propositiva, inclusiva, equitativa e innovadora en el contexto educativo. 6. Promueve prácticas de gobernabilidad democrática en el centro educativo, para responder con eficacia, constancia y legitimidad a las diferentes demandas y necesidades que se presentan en el desarrollo del proceso educativo en un contexto determinado. 7. Asume con compromiso el desarrollo de estilos de vida saludables para que se propicien condiciones que potencien el bienestar, el desarrollo humano y la calidad de vida de su ámbito personal, su quehacer profesional y en beneficio de la comunidad educativa en la que labora.

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<p>Comunicación</p> <p>Habilidad para estructurar argumentos y mensajes adecuados a diversos públicos, en varios lenguajes y formatos transmitiéndolos con claridad, rigurosidad y precisión haciendo uso de tecnologías disponibles.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrolla estrategias a lo interno y externo de la organización educativa, de manera inclusiva, equitativa, con respeto a la diversidad y demás derechos humanos para la comunicación con diversos públicos. 2. Demuestra habilidad de comunicación asertiva y escucha activa en la transmisión, interpretación y comprensión de mensajes, en su lengua materna y en un segundo idioma, de forma clara y precisa, para la mejora del ambiente socioeducativo. 3. Argumenta sus opiniones y acciones, con una clara posición enmarcada en los derechos humanos y la práctica de una educación inclusiva, democrática e integral para la toma de decisiones pertinentes en el ámbito curricular, pedagógico, humano y administrativo. 4. Utiliza métodos y técnicas de la comunicación oral y escrita en la elaboración de documentos, informes, discursos u otros, haciendo uso de la neurolingüística y de herramientas tecnológicas y digitales para el ejercicio profesional basado en una comunicación asertiva, clara y precisa. 5. Utiliza sistemas de información y herramientas digitales en el manejo e interpretación de datos e información para la toma de decisiones orientada al mejoramiento de la acción educativa en lo curricular, pedagógico, administrativo y organizacional. 6. Establece estrategias para el desarrollo de una comunicación organizacional asertiva, así como la transmisión y recepción de información a través de diferentes medios, métodos y técnicas de comunicación interna entre los miembros de la comunidad educativa.

Descriptores	Resultados de aprendizaje
<p>Interacción profesional, cultural y social</p> <p>Habilidad para relacionarse y colaborar en grupos profesionales, disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, con base en las dinámicas de las tradiciones culturales, organizacionales, sociales, políticas, religiosas mediante relaciones empáticas y de respeto mutuo. Capacidad para liderar equipos de trabajo para el logro de objetivos en contextos diversos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demuestra habilidad de liderazgo y colaboración de manera proactiva, en equipos de trabajo para el logro de objetivos y mejoramiento de la calidad educativa, en diversos contextos. 2. Gestiona espacios educativos como medios de confluencia sociocultural para el intercambio de experiencias, desde un enfoque de derechos humanos y contextualización de la acción educativa. 3. Propicia el desarrollo de una gestión del liderazgo compartido y transformador de las interacciones sociales y pedagógicas para el logro de una educación inclusiva, equitativa e intercultural, desde el enfoque de derechos humanos. 4. Demuestra habilidades de interacción social y emocional con grupos de profesionales disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares para la gestión de un clima organizacional propositivo con empatía, liderazgo y responsabilidad. 5. Promueve una cultura inclusiva del aprendizaje y un ambiente de trabajo colaborativo, que contribuyan con la mejora de la calidad educativa y la adquisición de valores para una sana convivencia, justicia social, reconocimiento de individualidades y búsqueda del bien común en la organización educativa. 6. Favorece la convivencia armónica en la organización educativa, desde una función socializadora para el manejo del conflicto de manera pacífica, la toma de decisiones y autorregulación de las emociones entre los miembros de la comunidad educativa. 7. Lidera redes de cooperación a nivel interinstitucional, local y regional, nacional e internacional, que favorezcan la interacción disciplinaria, interdisciplinaria y multidisciplinaria, para el logro de los objetivos de las organizaciones educativas.

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

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

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

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

El capítulo comprende cuatro apartados:

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

A. ¿A quiénes van dirigidas las orientaciones?

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

rente al desarrollo profesional del sector educativo

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

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

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

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

ciarán una vez finalizada su formación académica profesional.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Diagnóstico o análisis curricular

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

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

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

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

En relación con el diseño de carreras,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: Información citada en el MCESCA (2018).

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

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

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

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

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

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

Fuente: CONARE, CONESUP, 2021.

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

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

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

2.1. Justificación y fundamentación teórica de la carrera

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

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

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

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

Para este fin, se sugiere:

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

2.2. Perfil académico profesional de la persona graduada

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

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

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

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

A. Diseño de carreras nuevas:

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

los profesionales en educación.

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

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

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

B. Modificación de carreras aprobadas en la universidad

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

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

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

2.3. Objetivos generales y específicos del plan de estudios

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

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

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

2.4. Malla y estructura curricular. Asignaturas o módulos

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

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

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

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

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

A continuación, se enumeran los principales desafíos identificados:

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anexos

Anexo 1

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

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

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

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

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

Anexo 2

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

Preguntas seleccionadas para la consulta nacional e internacional

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

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

Anexo 3

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

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

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



MNC-CE-CR

Con colaboración de:



Diseño, diagramación e impresión:

