



Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación

Resultados de Aprendizaje de la Carrera de Docencia

Costa Rica | 2021



MNC-CE-CR







Siglas

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



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

Agradecimientos

Colaboradores

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

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

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

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

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

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

Grettel Oses Gutiérrez, CONAPDIS. Asesoría tema de discapacidad.

Zaida Molina Bogantes. Asesoría Técnica Curricular.

Gilberto Alfaro Varela. Asesoría Técnica.

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

Alfredo Ortega Cordero, MEP. Participación en plan piloto.

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

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

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

Rodolfo Bonifaz, Ministerio de Educación de Chile. Asesoría.

Xavier Vanni, Ministerio de Educación de Chile. Asesoría.

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

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

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

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

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

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

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

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

Centro de Investigación y Docencia en Educación, UNA.

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

Comisión de Decanos y Decanas de Educación, CONARE

Magda Cecilia Sandí Sandí, UCR

Pablo García Delgado, TEC

Sandra Ovares Barquero, UNA

Linda Madriz Bermúdez, UNED

Francisco González Calvo, UTN

Lorena Méndez Álvarez, CONARE

Comisión de Asesores Legales del MNC-CE-CR

Ana Beatriz Arias Moreira, coordinadora, CONAR

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

Karla Arce Sánchez, Colypro

Vanessa Solano Agüero, CONARE

Julio César Oviedo, 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, Estado de la Educación

Mauricio Azofeifa Murillo, CONESUP

Dyalah Calderón DeLaO, CSE

MaryLys Orozco Sánchez, Fundación Yamuni Tabush

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

Katalina Perera Hernández, División Académica, CONARE

Nuria Méndez Garita, CONESUP

Paola Loría Herrera, CONAPDIS

Lorena Méndez Álvarez, CONARE. Subcomisión

Grettel Oses Gutiérrez, CONAPDIS Subcomisión

Yolanda Sánchez Víquez, CONESUP. Subcomisión



Apoyo técnico

Cristina García Wille, CSE.

Melissa Mora Pineda, Colypro

Iván Rojas Barrantes, ATIC, CONARE

David Hernández Hernández, ATIC,
CONARE

Jorge Adolio Cascante, ATIC,
CONARE

Erick Zamora Solano, ATIC, CONARE

Geovanni Chavarría Mora, SINAES

Karla Quesada Seas, CONARE

Apoyo económico

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

Consejo Nacional de Rectores,
CONARE.

Andrea González Yamuni, Fundación
Yamuni Tabush



Créditos

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

Katalina Perera Hernández,
coordinadora, CONARE

Alberto Calvo Leiva, MEP

Nuria Méndez Garita, CONESUP

Leonardo Garnier Rímolo, CSE

Isabel Román Vega, Estado de la
Educación

Laura Ramírez Saborío, SINAES

Fernando López Contreras, Colypro

Rosa Monge Monge, UNIRE

Olman Luis Jiménez Corrales, DGSC

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

Equipo Técnico de la CIAP

Alberto Calvo Leiva, coordinador,
MEP

Melba Sofía Fallas Zúñiga,
coordinadora, CONARE

Rocío Ramírez González, Colypro

Jorge Quesada Lacayo, Colypro

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

Carlomagno Gonzalo Sánchez,
CONARE

Ana Elissa Monge Figueroa, CONARE

María Alexandra Ulate Espinoza, MEP

Irene Salazar Carvajal, CSE

Dyalah Calderón DeLaO, CSE

Grettel Alfaro Rojas, CONESUP

Ana Catalina Vindas Villalobos,
UNIRE

José Miguel Rodríguez García, SINAES

Edith Fonseca Sandoval, DGSC

Equipo Curricular del MNC-CE-CR

Melba Sofía Fallas Zúñiga,
coordinadora, CONARE

Ana Elissa Monge Figueroa, CONARE

Grettel Alfaro Rojas, CONESUP

Ana Catalina Vindas Villalobos, UNIRE

Rocío Ramírez González, Colypro

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

Autoras de las “Tendencias en la formación de profesionales en educación para la carrera de Docencia”

Ana Elissa Monge Figueroa, CONARE

Laura Jiménez Umaña, CONARE

Autora de los “Resultados de
aprendizaje esperados”

Ana Elissa Monge Figueroa, CONARE

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

Silvia Camacho Calvo

Pares revisores de los resultados de aprendizaje

Nora Cascante Flores, UCR
Danelly Salas Ocampo, USAM
Julio César Bustos Barquero, USAM
Vannesa Howell Pérez, USAM
Marco Antonio Fernández Picado, MEP
Silvia Guevara Torres, MEP
Hannia Quirós Quirós, MEP
Mario Alberto Segura Castillo, MEP
Maybel Quirós Acuña, MEP
Javier Solís Arias, MEP
Montserrat Parés Zamora, MEP
Yeimy Quesada Campos, MEP

Participantes de la consulta internacional de los resultados de aprendizaje

Sjur Bergan, Consejo Europeo
Eleonora Villegas, Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Universidad de Boston

Participantes de la consulta nacional de los resultados de aprendizaje

Universitario académico
Jaime Fornaguera Trías, UCR
José Víctor Estrada Torres, UNA
Xinia María Calvo Cruz, UNED
Francisco González Calvo, UTN
Álvaro Esteban Benavides Acosta, UAM
Yensi Chavarría Lao, UAM

Hannia Quesada Garita, UAM
Jacob Ramírez Jiménez, UAM
Vannesa Howell Pérez, Universidad en Ciencias Administrativas San Marcos
Luis Diego Mata Solís, Universidad en Ciencias Administrativas San Marcos
Danelly Alejandra Salas Ocampo, Universidad en Ciencias Administrativas San Marcos
Marco Antonio Mora Monge, Universidad en Ciencias Administrativas San Marcos
Beatriz Amanda Calderón Fonseca, Universidad en Ciencias Administrativas San Marcos
Julio César Bustos Barquero, Universidad en Ciencias Administrativas San Marcos
Maritza Ulate Ruiz, Universidad Latina de Costa Rica
Guadalupe Paéz Fernández, Universidad Latina de Costa Rica

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

Grettel Oses Gutiérrez, CONAPDIS
Carolina Zamora Campos, INA
Olga Carvajal Chaves, INA
Rafael Rodríguez Quesada, INA
Olman Luis Jiménez Corrales, DGSC
Pamela Cerdas, SINAES
Representantes del MEP:
Víctor Orozco Delgado
Ivannia Lizano Argüello
Steven Abarca Araya

Margarita Rodríguez Castillo
Hannia Quirós Quirós
Jenny Rivera Espinoza
Ilvin Pineda Hernández
Milena Alfaro Quesada
Yeimy Quesada Campos
Laura Virginia Aguilar Murillo
Alexander Carvajal Romero
Maythe Sánchez Salas
María Isabel López Blandón
María Elisa Carrillo Alemán
Grethel Garro Calvo
Rigoberto Corrales Zúñiga
Cristina Rosales Henríquez.

Sistematización y análisis de resultados de la consulta nacional e internacional

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE

Edición de textos

Johanna Jiménez Bolaños, CONARE
Rocío Ramírez González, Colypro
Jorge Quesada Lacayo, Colypro

Revisión filológica

Óscar Aguilar Sandí

Diseño, diagramación e impresión

Colypro

Índice

| | |
|----|--|
| 10 | Presentación |
| 13 | Introducción |
| 18 | Marco de referencia |
| 21 | Metodología del MNC-CE-CR |
| 29 | Tendencias en la formación de profesionales en educación para las carreras de Docencia |
| 55 | Resultados de aprendizaje esperados |
| 59 | Orientaciones para la implementación del MNC-CE-CR en el diseño y la actualización de planes de estudio de las carreras vinculadas |
| 76 | 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.

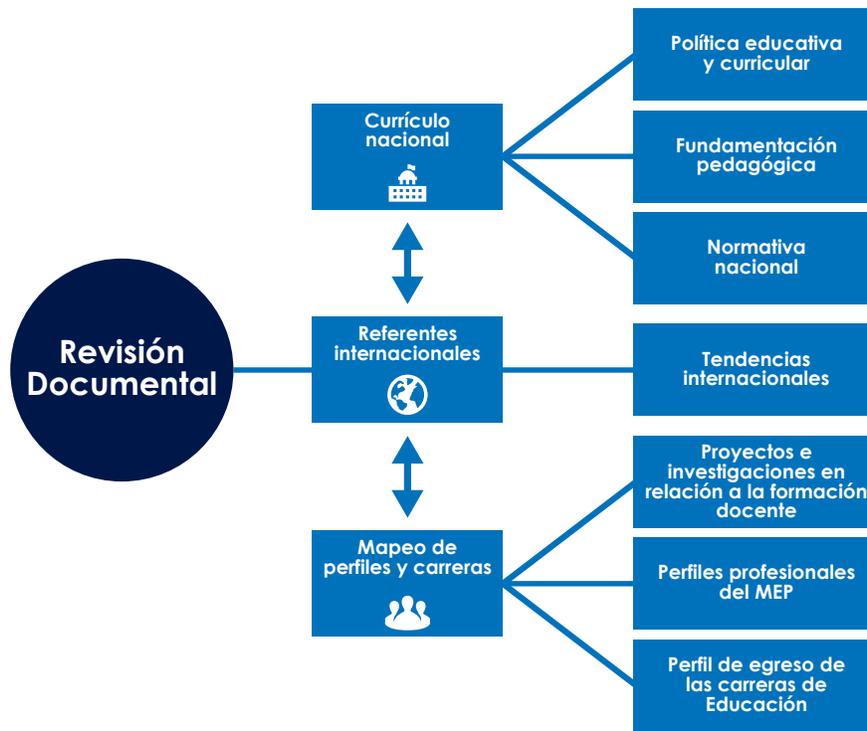
El proceso de construcción y revisión de los resultados de aprendizaje esperados estuvo apoyado por el Equipo Técnico y el Comisión Curricular del mismo, conformada por especialistas en el área de currículo representantes de los entes e instituciones participantes en el proyecto.

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.

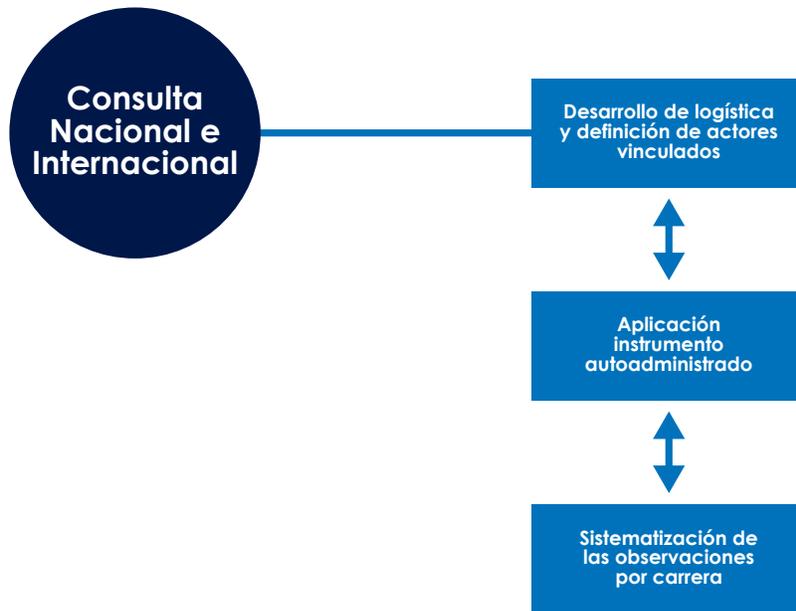
Fase 3b: Consulta nacional e internacional

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 las carreras de Docencia

1. Tendencias actuales en la formación de profesionales en educación para las carreras de Docencia

El presente texto se elabora como parte del Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras de Educación y tiene como propósito identificar las tendencias actuales en la formación de profesionales en educación para las carreras de Docencia.

Para lograr este propósito se realiza primerounarevisióndocumental,ensintonía con lo establecido de previo por parte del equipo técnico del marco (MNC-CE-CR 2020, p.18) y donde se contempla lo siguiente: Normativa Nacional, que incluye la política curricular del Ministerio de Educación Pública (MEP), el Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MCESCA), legislación vigente con respecto al Régimen de Servicio Civil y del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro).

En cuanto a las políticas internacionales sobre Educación, se referencian también las de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Declaración de Incheon; aunado a proyectos e investigaciones relevantes, así como la oferta académica para las carreras de Docen-

cia que brindan las universidades costarricenses.

El presente informe contempla las siguientes etapas de análisis:

- La revisión documental en cuanto a tendencias de corte internacional y nacional, aporte de organismos con impacto global en materia de educación e investigaciones relevantes realizadas. Incluye los diferentes escenarios de actuación profesional para las carreras de Docencia: educación secundaria, educación técnica y educación universitaria.
- Asimismo, se realizaron reuniones virtuales con funcionarios de la DGSC y el Colypro para obtener información acerca de las regulaciones y normativa en cuanto a titulaciones, grupos profesionales e incorporaciones al colegio respectivo por parte de los profesionales en educación de las carreras de Docencia.
- La oferta de la formación profesional en educación para las carreras de Docencia impartidas por las universidades costarricenses, desde una descripción y valoración del diseño curricular. El énfasis se pone en la oferta académica universitaria en Docencia con grado de

licenciatura, pero se complementa también, con el análisis de los programas alusivos de maestría, con el fin de identificar si los posgrados en cuestión dan un salto cualitativo en la formación docente, comparado con lo que se imparte en el grado de licenciatura en Docencia.

- Tendencias principales en la formación profesional en las carreras de Docencia, como producto de la valoración integral de los aportes de la revisión documental y el criterio técnico especializado con el análisis de la oferta académica en Docencia.

2. Tendencias internacionales

Para López (2015) los organismos internacionales más importantes en materia educativa, entre ellos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, han enfatizado el argumento que la calidad de los sistemas educativos se centra en la calidad del cuerpo docente (Barber y Mourshed, 2007, citado por López, 2015) y que no hay cambio educativo sostenible que ignore a la persona profesora (Hargreaves y Shirley, 2012, citado por López, 2015).

Del mismo modo, se indica que se ha de poner la mirada en el profesorado para mejorar los sistemas educativos y la contratación del personal (OCDE, 2005, citado por López, 2015). Para López (2015), las recomendaciones de estos organismos han ido calando en las prácticas educativas como voces autorizadas, enfatizando el Paradigma del Aprendizaje Permanente (García y Egido,

2006, citado por López, 2015). Asimismo, se promueve que se forme al maestro y maestra como un gestor de experiencias de aprendizaje (Valle, 2012, citado por López, 2015).

Soto (2017) señala la agenda educativa al 2030, contemplada en la Declaración de Incheon, celebrada en el 2015, en la República de Corea, donde se promueve que cada país diseñe políticas nacionales que puedan orientar el rumbo de la educación, teniendo como referentes los objetivos del desarrollo sostenible, particularmente el objetivo cuarto, que plantea una visión inclusiva y equitativa de la educación, que sea transformadora y universal, donde se fortalezca la ciencia, la innovación y el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En definitiva, se rescata el papel y peso que los organismos internacionales le otorgan a la educación como instrumento esencial para el desarrollo (UNESCO, 2014, citado por Soto, 2017).

Respecto al perfil profesional docente a nivel internacional, Fernández (2009) hace referencia a diferentes perfiles en el marco de la familia de la educación, dentro de los cuales hay diversos niveles y escenarios de actuación docente, condicionados por una tecnología, una organización y una normativa, donde se articulan también los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Asimismo, las funciones y competencias como esa doble lógica que posibilita el ámbito sociolaboral de desarrollo profesional.

Para Nova (2011) en el ejercicio profesional se emplean y desarrollan capaci-

dades, tareas y funciones. El perfil constituye la descripción del conjunto de los atributos de un rol o función alusivos a competencias que están asociadas con la práctica de la profesión. La lectura del perfil de salida de una carrera es relevante para tener una imagen del ámbito de desempeño.

Nova (2011) señala que es clave desentrañar lo que define que el profesorado sea competente. Señala la necesidad de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar y el conocimiento de los contenidos, de la didáctica, de su profesión y de sí mismo. Menciona que al proceso de formación se suman elementos experienciales y contextuales. Este autor define la competencia profesional docente como el grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que son aplicados y transferidos de manera oportuna para mejorar la calidad del aprendizaje. Las competencias no se crean en una etapa de formación inicial, sino que se crean y recrean en la práctica profesional, con un fuerte componente reflexivo y ético. Se menciona que la competencia no reside en las capacidades sino en movilizar y poner en juego el repertorio de recursos (Tejada y Navío, 2005, citado por Nova, 2011).

Nova (2011) también señala mecanismos de administración que incorporen la cultura del cambio y el mejoramiento continuo, así como a la capacitación y actualización del personal.

En definitiva, estos aportes de corte internacional enfatizan en la diversidad de escenarios profesionales de aplicación de las capacidades y cualidades profesionales.

3. Tendencias nacionales

En el 2017, en Costa Rica se aprueba la nueva Política Educativa denominada *La persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*, cuyo marco filosófico y conceptual se enmarca en aspectos, como: el paradigma de la complejidad, el humanismo y el constructivismo social (Camacho et al., 2020).

En esta nueva política se asume la calidad como punto de partida donde se identifican los siguientes ejes: "la educación centrada en la persona estudiante, la educación basada en los derechos humanos y deberes ciudadanos, la educación para el desarrollo sostenible, la ciudadanía planetaria con identidad nacional, la ciudadanía digital con equidad social y la evaluación transformadora para la toma de decisiones" (Camacho et al., 2020, p. 7).

Por otra parte, pareciera que todas estas características y condiciones deseables del proceso de enseñanza aprendizaje, pasan también por un perfil docente que tenga las condiciones académicas y de actuación docente requeridas por nuestra sociedad.

En consonancia con lo anterior, uno de los grandes problemas actuales del sistema educativo costarricense está relacionado con la calidad y la pertinencia de la formación de las personas docentes, unido a las limitaciones en los mecanismos de selección del personal docente, constituyendo una debilidad del sistema educativo, que debe garantizar que los mejores profesionales ingresen al magisterio (Estado de la Nación, 2017).

Para Venegas (2009), lograr identificar los aspectos asociados a una formación docente de calidad es fundamental. El plan de estudios ha de ser producto de un diseño estructurado y concebido con base en la investigación, orientado con criterios antropológicos, consecuente con las nuevas configuraciones sociales, así como las formas de apropiación y desarrollo del conocimiento pedagógico y una conceptualización curricular que articule la complejidad de la realidad, de las disciplinas y sus relaciones.

La pertinencia y coherencia de la oferta formativa implica la consideración de las demandas sociales derivadas de la dinámica mundial, para lograr dar respuesta a los núcleos problematizadores económicos y sociales, y así ofrecer el tipo de profesional que requiere el país en el campo educativo. Se han de desarrollar habilidades, conocimientos, actitudes o competencias para el trabajo en variados contextos con nuevas formas de organización social y económica. En este sentido, el proceso formativo de calidad promueve el desarrollo de formas comunicativas diversas para grupos diversos y en ambientes con soportes múltiples y pertinente para la diversidad humana con perspectiva planetaria (Venegas, 2009).

Por otra parte, se señala darle peso a los procesos de acreditación como indicadores de calidad de los planes de formación. Siguiendo esta línea, un plan de estudios para la formación docente debe partir de un contexto real con sus respectivas aspiraciones planteadas previamente. Para concretar lo anterior se debe conocer quién es la población

meta a la que va dirigida el proceso educativo, así como los requerimientos del contexto local y global, para poder propiciar la formación y desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que requiere aprender un docente actual según la población que atiende (Venegas, 2009).

Como puede verse, es fundamental la coherencia y pertinencia del plan de estudios, enfocado en la formación de los cuadros profesionales docentes requeridos con la calidad debida. En nuestro país, un referente a tomar en cuenta para el diseño y formulación de estos planes, y particularmente para las carreras de Docencia, es el Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MCESCA).

El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), a partir de la experiencia y aportes del Grupo de Trabajo de Bolonia, desarrolló y aprobó el MCESCA, el cual se define una cualificación como: "cualquier título, diploma u otro certificado emitido por una autoridad competente que da fe de que se han alcanzado unos resultados de aprendizaje, normalmente tras haber completado con éxito un plan de estudios reconocido" (CSUCA, 2013, citado por CSUCA, 2018, p. 15).

Los resultados de aprendizaje se formulan como enunciados de lo que se espera que el estudiantado sea capaz de hacer, comprender o demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje. Estos resultados de aprendizaje esperados para los niveles técnico superior universitario, bachillerato universitario, licenciatura, maestría y doctorado, tienen como propósitos (CSUCA, 2018):

- Impulsar la innovación curricular enfocándose en los resultados de aprendizaje esperados.
- Impulsar la armonización académica regional al definir un referente regional común.
- Brindar una mayor transparencia a las titulaciones universitarias ofrecidas en la región.

Además, los resultados de aprendizaje reúnen dos condiciones:

- 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 (BCIT, 2010, citado por CSUCA, 2018 p. 16).

Se presentan ordenados de forma progresiva en cinco niveles: Técnico Superior Universitario, Bachillerato Universitario, Licenciatura, Maestría y Doctorado, agrupados en cinco categorías o descriptores (CSUCA, 2018, p.32):

1. 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.
2. Aplicación de conocimientos. Análisis de información y 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.

3. Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social. 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.
4. 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.
5. Interacción profesional, cultural y social. Habilidad para relacionarse y colaborar en grupos profesionales, disciplinares, multidisciplinarios e interdisciplinarios, con base en las dinámicas de las tradiciones culturales, organizacionales, sociales, políticas, religiosas mediante relaciones empáticas y de respeto mutuo. Capacidad para liderar equipos de trabajo para el logro de objetivos en contextos diversos.

Además, este marco de cualificaciones es un instrumento que ofrece referentes comunes que permiten el reconocimiento y la movilidad para el estudio y el trabajo, entre los países centroame-

ricanos. A nivel nacional brinda indicadores basados en resultados de aprendizaje y ayuda a armonizar el currículo de carreras específicas a nivel nacional, regional, articulando con el sector laboral (CSUCA, 2018).

Respecto a la normativa que se aplica para la Carrera Docente en el Régimen de Servicio Civil, se hace énfasis en los grupos profesionales MT y VT. Ambos grupos profesionales se encuentran establecidos en los artículos relacionados al Título II De la Carrera Docente y comprendido en la Ley 1581 Estatuto de Servicio Civil (E. Fonseca, comunicación personal, 7 de abril de 2021).

Como referente se presentan los artículos alusivos:

Artículo 126.- Los profesores titulados de enseñanza media se clasifican en seis grupos denominados: MT6, MT5, MT4, MT3, MT2 y MT1.

a) El grupo MT6 lo forman quienes, además del título de profesor de enseñanza media o de Estado, posean el título de doctor académico en su especialidad. Asimismo, quienes posean los tres títulos siguientes: profesor de enseñanza primaria, profesor de enseñanza media y licenciado en la especialidad.

Artículo 131.- Los profesores titulados de enseñanza técnico profesional se clasifican en seis grupos denominados: VT6, VT5, VT4, VT3, VT2 y VT1.

a) Forman el grupo VT6 quienes posean el título de doctor, licenciado, ingeniero u otro equivalente a éstos, otorgado por las

universidades o por un instituto tecnológico o politécnico, siempre que hayan aprobado los estudios pedagógicos requeridos para ejercer la enseñanza media o primaria;

b) Forman el grupo VT5 los que tengan título de profesor en alguna de las especialidades consignadas en el artículo 130 y además sean bachilleres en la especialidad, profesores de enseñanza primaria o postgraduados del IFPM;

c) Forman el grupo VT4 los que tengan título de profesor en alguna de las especialidades consignadas en el artículo 130, extendido por una institución de nivel superior, cuyo plan de estudios no sea menor de tres años; y

d) Forman el grupo VT3 quienes posean un título profesional de nivel universitario, que no hayan realizado estudios pedagógicos.

Transitorio I.- Se consideran incluidos dentro del grupo VT3 quienes posean el certificado de idoneidad extendido por la Universidad de Costa Rica, en el plan de emergencia para los años 1964 y 1965.

Igualmente, quienes posean el certificado de aptitud superior extendido por la Universidad y que, además, tengan el título de profesor de enseñanza primaria o el de postgraduado en el Instituto de Formación Profesional del Magisterio, con base en bachillerato;

e) Forman el grupo VT2 los graduados de un instituto tecnológico o politécnico de nivel superior, cuyo

plan de estudios no sea menor de dos años. Todos éstos que no hayan sido considerados en el inciso d) anterior. También forman parte de este grupo, quienes posean el certificado de aptitud, extendido por la Universidad de Costa Rica o por la Universidad Nacional. Además, los egresados universitarios de las carreras técnico profesionales o de artes y los que hayan aprobado el primer ciclo en el Conservatorio de Música de la Universidad de Costa Rica; todos con títulos de bachiller en enseñanza media; y

f) Forman el grupo VT1 los que posean el certificado de idoneidad extendido por la Universidad de Costa Rica o por la Universidad Nacional (E. Fonseca, comunicación personal, 7 de abril de 2021).

Además, los que, aparte de tener el título de profesor de enseñanza primaria, sean graduados de un colegio profesional. Asimismo, cualquiera de los casos comprendidos en el inciso e) anterior, pero que no posean el título de bachiller, extendido por una institución de enseñanza media.

(E. Fonseca, comunicación personal, 7 de abril de 2021).

Los grupos profesionales indicados de acuerdo con el nivel reciben una remuneración diferenciada de conformidad con las clases de puesto en la que se encuentra nombrada la persona docente. Por otra parte, se han proporcionado alternativas académicas por parte de las universidades, con Licen-

ciaturas y Maestrías para profesionales de diversas disciplinas, que requieren de formación pedagógica, que les permita disponer “de algunos rudimentos para desempeñarse como docente” (E. Fonseca, comunicación personal, 7 de abril de 2021).

De acuerdo con el Glosario de términos y expresiones de la gestión de Recursos Humanos del Régimen de Servicio Civil de Costa Rica, la especialidad tiene que ver con el ámbito propio de una actividad que identifica a un puesto o grupo de puestos y donde se establecen para su desempeño conocimientos y habilidades, de naturaleza teórica o práctica, requeridos sobre el campo de trabajo o disciplina, tanto científica como artística (E. Fonseca, comunicación personal, 7 de abril de 2021). Asimismo, para efectos de aceptar una formación académica como atinente a una Especialidad, la Unidad de Análisis Ocupacional del MEP efectúa un estudio técnico alusivo (E. Fonseca, comunicación personal, 7 de abril de 2021).

En la reforma del artículo 55 de la ley 1581, Estatuto de Servicio Civil, del 30 de mayo de 1953, se incorpora en el año 2020 el inciso d) el cual establece la obligatoriedad del examen de idoneidad en los requisitos de ingreso a la carrera docente. Se proyecta valorar las dimensiones pedagógicas y didácticas requeridas para el ejercicio docente (E. Fonseca, comunicación personal, 7 de abril de 2021). Dicho examen sería elaborado para tal efecto por el MEP, en coordinación con la DGSC, instancia encargada de su aplicación.

4. Otras tendencias nacionales e internacionales

Subsiguientemente, se presentan los resultados de aprendizaje para los niveles de licenciatura y maestría profesional, que son los que se ofrecen para las carreras en Docencia en el ámbito nacional, teniendo en cuenta los diferentes escenarios, contextos y perfiles de actuación profesional, así como los recorridos formativos heterogéneos (Fernández, 2009).

Respecto a los retos para la formación docente desde la educación secundaria, el análisis se centra en dos investigaciones, la primera desarrollada por académicas de la Universidad de Costa Rica (UCR), quienes hacen referencia a modelos de formación docente en varios países para la educación secundaria, enfatizando en el caso costarricense (Chaves y Castro, 2017).

A partir de la reforma universitaria de 1957 y conforme a la Ley Fundamental de Educación, se fortalece el área pedagógica en la formación de docentes (Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1957, citado por Chaves y Castro, 2017). Se incluyen cursos como Historia de la Educación, Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, Educación Secundaria-fundamentos y programas-, Psicología del adolescente y Métodos y práctica docente en el área de la especialización (UCR, 1960, citado por Chaves y Castro, 2017). En ese tiempo, había un 49% de profesores que carecían de preparación, ya sea en la especialidad o en educación (Ministerio de Educación Pública, 1958, citado por Chaves y Castro, 2017).

Por otra parte, en 1977, la Facultad de Educación de la UCR, se integra en tres escuelas: Orientación y Educación Especial, Administración Educativa y Formación Docente y se establece el bachillerato en educación secundaria para cada una de las áreas de formación académica con 135 créditos, de los cuales, 42 créditos corresponden a la formación pedagógica, aumentando el creditaje en esa área que estaba inicialmente en 28 créditos (Dengo, 2013, citado por Chaves y Castro, 2017). En 1989, las carreras de educación secundaria ofrecidas por la Universidad de Costa Rica eran las siguientes: Inglés, Francés, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Filosofía, Castellano y Literatura, Artes Plásticas, Música, Matemática y Psicología. En 1990, se reestructuran los planes de estudio, algunos de los cambios tienen que ver con el perfil profesional y la práctica profesional se reduce a un semestre (Chaves y Castro, 2017).

En la actualidad, la Escuela de Formación Docente se encuentra integrada en tres departamentos: Educación Pre-escolar y Primaria, Educación Secundaria y Docencia Universitaria. En la organización curricular del Departamento de Educación Secundaria hay cuatro áreas de formación académica: fundamentos educativos, didácticas específicas, investigación educativa y el área de formación complementaria (Chaves y Castro, 2017).

Las autoras señalan que el modelo de formación secundaria en la Escuela de Formación Docente es concurrente, la formación pedagógica y disciplinar se ofrecen simultáneamente, las personas no se forman primero en la disciplina y

después en la pedagogía, lo que sería el modelo consecutivo. Se indica que el núcleo pedagógico de la Escuela de Formación Docente para el Profesorado y Bachillerato en la Educación Secundaria comprende un total 12 cursos, 8 del profesorado para 29 créditos y 4 cursos del bachillerato para 13 créditos (Chaves y Castro, 2017).

Con respecto al plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria, tiene una duración de cuatro semestres, dos de ellos previstos para llevar cursos regulares en las siguientes áreas: pedagogía, investigación y en la disciplina y dos semestres para la tesis. Las licenciaturas en la enseñanza se ofrecen para las siguientes áreas de estudio: Matemática, Castellano y Literatura, Estudios Sociales y Cívica, Música, Física, Biología y Química (Chaves y Castro, 2017). Se indica que las carreras de educación secundaria han de responder a las características, necesidades e intereses de la población atendida, y que contempla a los adolescentes, jóvenes y personas adultas. Chaves y Castro (2017) recomiendan que los cursos de las disciplinas se ofrezcan con sus didácticas específicas y en relación directa con la práctica en instituciones de secundaria.

En definitiva, se contempla una formación interdisciplinar para la educación secundaria, que contemple cursos de humanidades, pedagogía, teoría de la educación, currículo, psicología, didáctica general y específica, investigación, práctica docente y cursos del contenido disciplinar de la especialidad, donde se concentra el 60% de la formación (Chaves y Castro, 2017).

Siempre desde una mirada nacional y desde la perspectiva de estudios afines desarrollados por la División Académica de la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES), se llevó a cabo una investigación titulada: Estudio de empleadores de los profesores de educación secundaria de Ciencias, Español, Estudios Sociales, Inglés y Matemática en Costa Rica, con el objeto de conocer la opinión con respecto a la formación de graduados universitarios en las carreras en mención, tanto de universidades públicas como privadas. Dentro de los objetivos específicos de dicho estudio, estaba, entre otros, el conocer la opinión de los empleadores sobre los siguientes temas: el desempeño de los profesores de secundaria en los conocimientos, habilidades y actitudes generales en su ocupación; así como los temas o aspectos que se deben mejorar o ampliar en la formación de profesores de secundaria. En cuanto a la participación efectiva, se contó con la opinión de 39 asesores regionales, 50 directores de colegios públicos y 8 directores de colegios privados (Cox, 2005).

En lo que concierne a las principales recomendaciones para las universidades costarricenses, tanto públicas como privadas, y para la totalidad de las disciplinas en estudio, se indica mejorar la formación en el conocimiento sobre los siguientes temas: Adecuaciones Curriculares, Métodos y Técnicas de Enseñanza, Didáctica específica de la disciplina, evaluación de los aprendizajes, incluyendo elaboración de ítemes. Por otra parte, y en cuanto a habilidades y actitudes, se recomienda mejorar la formación para todas las disciplinas en las siguientes: capacidad de autoactuali-

zación; valores; capacidad de trabajo en equipo; comunicación oral y escrita; manejo de grupos; nuevas tecnologías de enseñanza; buenas relaciones con el estudiantado y padres de familia y gusto por la materia. Asimismo, se plantearon también otras medidas para el mejoramiento, tales como mejorar el curso de Práctica Docente impartido por las universidades y capacitar en el uso de nuevas tecnologías de enseñanza, entre otras (Cox, 2005).

De las anteriores investigaciones reseñadas, se destaca la importancia de que existan también didácticas específicas para los profesores especializados en una disciplina, así como el conocimiento de las nuevas tecnologías de enseñanza.

Respecto a los retos para la formación docente desde la educación técnica profesional, se plantea la posición de la OCDE con respecto a la educación técnica y formación profesional desde una postura que contempla lo internacional, pero también pone su acento y detalle en el caso costarricense, particularmente.

La OCDE (2011) ha formulado recomendaciones a nivel internacional con respecto a fortalecer la educación y formación técnica profesional (EFTP) para potenciar el conocimiento de buenas prácticas, así como la investigación y la innovación. Dicho organismo señala que los programas de formación profesional tienen que ser de alta calidad y donde los profesores entiendan las necesidades de la industria moderna y propiciar que los estudiantes sostengan el desarrollo de su trayectoria profesional en entornos laborales en plena evolución. Asimismo, se requiere una

asociación entre los sistemas educativos y la industria y proporcionar formación en el lugar de trabajo, brindando a los jóvenes información y conocimiento del mundo laboral.

Para la OCDE (2011) la capacidad de enseñar o transmitir competencias prácticas va más allá de la habilidad de poder realizarlas, de modo que son requeridas competencias sociales más amplias, tales como la habilidad de comunicación y capacidad de gestionar conflictos y no solo competencias ocupacionales específicas.

Por otra parte, y en cuanto al contexto costarricense, Álvarez (2015), señala dos principales rutas vocacionales: la educación técnica que ofrece el Ministerio de Educación Pública (MEP), como parte de la educación secundaria, y la formación profesional, atendida por el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), principalmente. Se menciona, también, para la EFTP la formación basada en el trabajo o formación dual, que en el contexto costarricense no es obligatoria. Se ofrecen también pasantías al estudiantado, tanto por el MEP como por el INA (Álvarez-Galván, 2015). Asimismo, los colegios técnicos profesionales (CTP) absorben el 20% de la población de la educación secundaria superior. Se requiere para el sistema EFTP costarricense, una oferta que responda mejor a las necesidades del sector laboral, con cursos más flexibles que se puedan adaptar a los colegios técnicos profesionales (Álvarez, 2015).

Por otra parte, se plantea la calidad y cualificaciones del personal docente en la EFTP como uno de los principales problemas. En el caso del MEP, no todo

el personal docente técnico tiene una formación pedagógica adecuada y en el caso de los colegios técnicos profesionales la preparación del personal docente que allí laboran es de corte muy académico. Entre las recomendaciones de la OCDE para Costa Rica están fortalecer el desarrollo profesional del docente técnico están tres: actualización del conocimiento técnico, la experiencia en la industria y la formación pedagógica. Aunado a lo anterior, que se concreten alianzas entre el sector empresarial para que la persona docente pueda pasar tiempo en la industria (Álvarez, 2015).

Del mismo modo, la OCDE enfatiza en fortalecer la calidad y la efectividad de la enseñanza vocacional, profundizando en dos aspectos y sus debidas argumentaciones, por detallar más adelante: mejorar el desarrollo profesional del personal docente de la EFTP y armonizar los requisitos de cualificación docente del MEP y del INA. Entre los principales desafíos para Costa Rica la OCDE identifica los siguientes: insuficiencia de personal docente técnico calificado en la EFTP; falta de exigencia en competencias técnicas y pedagógicas para el personal docente de los colegios técnicos profesionales; carencia de experiencia en la empresa por parte del personal docente; diferencias en los requisitos de cualificación solicitados al personal docente técnico del MEP y del INA (Álvarez, 2015).

Por tanto, un adecuado desarrollo profesional es un elemento clave (OECD, 2014, citado por Álvarez, 2015). En Sur África se está elaborando una nueva estructura de cualificaciones para el personal

docente técnico con una definición más clara de las rutas de crecimiento dentro del sistema. Dentro de los aspectos que dicho país está proponiendo están los siguientes: competencia por parte del docente técnico en aspectos teóricos y prácticos de los cursos; adaptación del currículo en respuesta a los cambios económicos y técnicos. Se menciona que en países como Costa Rica existe escasez de personal y que, establecer una serie de cualificaciones ideales es más sencillo que garantizar esa idoneidad (Álvarez, 2015).

Se propone que podría establecerse un instituto dedicado a la preparación de personal docente técnico, donde instituciones como el MEP y el INA coordinen, en operación con el Instituto Costarricense de Desarrollo Profesional, para que el personal docente técnico tengan un balanceado desarrollo de competencias, y se alude a la experiencia de Suiza con el Instituto Federal Suizo para la Educación Técnica y la Formación Profesional. En definitiva, se recomienda desarrollar para Costa Rica un perfil profesional técnico que sea más detallado y adecuado para el docente que se desempeña en ese nivel, con el debido complemento de la formación pedagógica (Conare, 2010, citado por Álvarez, 2015).

Desde la perspectiva del MEP y con el objetivo de mejorar la calidad del sistema educativo costarricense se hace alusión que dicha instancia se ha dado a la tarea de realizar reformas educativas que vengán a transformar paradigmas epistemológicos, curriculares y didácticos, particularmente en el caso de la educación técnica con las nuevas

reformas promovidas a partir del año 2006 y donde se pretende desarrollar y tener como norte el enfoque por competencias (Camacho et al., 2020).

El 31 de octubre de 2006, el Consejo Superior de Educación aprueba el cambio curricular basado en dicho enfoque para 17 especialidades técnicas y para todas las de la modalidad de servicios y generar, así en las personas estudiantes en dicho sector más oportunidades laborales (Consejo Superior de Educación, 2006, citado por Camacho et al., 2020). El cambio se realiza a partir de un análisis del Sistema Nacional de Educación Técnica (SINETEC) con respecto las necesidades percibidas en el entorno.

Para el MEP (Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras, 2011, citado por Camacho et al., 2020), la educación técnica promueve el desarrollo social y económico del país con base en una oferta educativa dinámica y flexible, de manera que, al finalizar la formación, integral y estructurada, se pueda facilitar la incorporación del educando al mercado laboral, ya sea para tener un emprendimiento o continuar estudios superiores.

Respecto a los retos para la formación docente en la educación superior, para Barrón (2009), es importante revisar las exigencias y demandas para la práctica de los docentes universitarios, producto del compromiso de las instituciones de educación superior por asumir un nuevo paradigma y nueva visión para la formación del estudiantado, basada en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el aprendizaje autodirigido, aprender a aprender, a comprender, a emprender y aprender a ser en el marco de una socie-

dad globalizada. La misión de la educación para la era planetaria tiene que ver con una sociedad-mundo donde los ciudadanos sean protagonistas y estén consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria (Morin, 2003, citado por Barrón, 2009).

Las exigencias del entorno, también alcanzan al personal docente, cuyas competencias didácticas, conocimiento teórico - práctico y actividad reflexiva están vinculadas a su quehacer docente en donde la institución educativa se convierte en un espacio privilegiado de creación de capital intelectual para la sociedad. Por otra parte, aunque se concibe a las instituciones de educación superior como entidades asociadas al progreso y a la transmisión del saber; cada vez es más frecuente la desarticulación entre las necesidades del mercado de trabajo y la formación ofrecida (Barrón, 2009).

En lo que respecta al perfil del docente universitario, para Barrón (2009) se le demanda el dominio de idiomas, el manejo de la informática (saber), el desarrollo de competencias interactivas, comunicacionales o socio-relacionales (saber ser), el manejo de las relaciones humanas (coordinación y manejo de grupos y trabajo en equipo, entre otros) y una serie de requerimientos operativos (saber hacer), vinculados a la aplicación de conocimientos. Asimismo, se señala las cualificaciones de los docentes como la flexibilidad, polivalencia y versatilidad. Hay una trascendencia del sentido técnico del recurso didáctico y entiende la competencia profesional del docente, más como competencia

intelectual. Las competencias docentes son, por ende, complejas, al combinar habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; aunado a la reflexión y análisis sobre los contextos y sus condicionantes.

Por otra parte, se hace referencia a cuatro grandes grupos de competencias: competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales (actuaciones ordinarias, de diferente índole: técnica, producción, gestión, toma de decisiones, etc); competencias referidas a actitudes (motivación personal, compromiso, capacidad de adaptación, formas de tratar a los demás); competencias referidas a competencias creativas (buscar soluciones nuevas, asumir riesgos; competencias de actitudes existenciales y éticas (capacidad de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales, analizar críticamente el propio trabajo, compromiso social y ético, valores humanísticos) (Aubrun y Orifiamma, 1990, citado por Barrón, 2009). En una realidad dinámica y contradictoria, consecuencia de un mundo globalizado, los retos para los docentes se encaminan más hacia el manejo de las incertidumbres y el manejo del riesgo.

En cuanto a las competencias didácticas (Zabalza, 2003, citado por Barrón, 2009), señala las siguientes:

- Competencia planificadora, que es fundamental en el personal docente y tiene que ver con la capacidad de planificar el diseño del programa, organización de los contenidos, selección y organización de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y eva-

luación. En dicho proceso se toman en cuenta las ideas pedagógicas, los conocimientos disciplinarios y la experiencia docente.

- Competencia didáctica del tratamiento de los contenidos, donde se ubica el poder seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos disciplinarios, los cuales son elegidos a partir de los indicadores de vigencia, suficiencia, cobertura y, congruencia y relevancia.
- Competencia comunicativa, inherente al rol del docente, y también implica manejar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (internet, correo electrónico, multimedia, videoconferencia).
- Competencia metodológica, que comprende las acciones orientadas a gestionar la tarea docente y la organización de los espacios y ambientes de aprendizaje. Implica crear condiciones para despertar y orientar la curiosidad intelectual, establecer conexiones entre las diversas experiencias, formar hábitos.
- Competencia comunicativa y relacional, concebida como competencia transversal. La interacción docente-alumno es fundamental en cualquier modalidad educativa y generar así un clima propicio para la participación, discusión y análisis en el aula.
- Competencia tutorial, ligado con diversidad de significados. La tutoría es también una forma de atención

educativa donde el profesor apoya a un estudiante o grupo de estudiantes en forma sistemática, mediante la estructuración de objetivos, programas y técnicas de enseñanza, conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo.

En la práctica, los docentes articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, construidos en su trayectoria profesional y a lo largo de toda su vida (Barrón, 2009). En definitiva, es importante conocer ese entramado de relaciones desde las cuales construyen y reconstruyen los docentes sus prácticas en un permanente movimiento de continuidad y ruptura y donde están los saberes, el tiempo y el trabajo. Asimismo, lo que los docentes saben sobre la enseñanza proviene, en gran medida, de su experiencia como alumnos (Tardif, 2004, citado por Barrón, 2009).

Los retos que se presentan para la formación del docente no sólo atañen al ámbito disciplinar y científico, sino a una visión distinta de la realidad social y del conjunto de relaciones sociales en que se inserta el profesionista y entre las que destacan la incertidumbre, la ética de la comprensión, la pertinencia del conocimiento y la comprensión (Morin, 1999, citado por Barrón, 2009).

En cuanto a la incertidumbre, las certezas que en distintos ámbitos se trabajaban (económico, político, cultural) se han modificado, dado que la realidad es dinámica, cambiante y contradictoria y la formación docente en la actualidad ha de encaminarse hacia el manejo de las incertidumbres. La ética de la com-

prensión requiere de argumentar y refutar y se intenta aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo global y lo local, así como lo multidimensional y lo complejo, las condiciones del comportamiento humano. La pertinencia del conocimiento implica reconocer el contexto en que se genera y tener una visión holística de la realidad, reconociendo la interrelación entre todos los elementos que la componen y sus múltiples dimensiones (Morin, 1999, citado por Barrón, 2009).

Importante de resaltar, que es conveniente tener presente que las rutas formativas, las cuales han de ir en consonancia con los escenarios de actuación docente y por ello se destacan elementos generales, como educar para la incertidumbre, desarrollar habilidades para trascender y transformar el entorno y contribuir a la sociedad del conocimiento, pero también se resaltan aquellos elementos que son diferenciadores, por ejemplo, en la educación secundaria, la conveniencia de didácticas específicas y un conocimiento amplio en el componente pedagógico en general, así como en tecnologías de información y comunicación. Por su parte, en la educación técnica y formación profesional, la vinculación con la industria es fundamental y el preparar para el trabajo. Finalmente, para la docencia universitaria, los conocimientos y habilidades en investigación son fundamentales, entre otros.

5. Requerimientos de formación

En este apartado el objeto de análisis es la oferta para las carreras en Docencia,

tanto en el nivel de licenciatura como en maestría a partir de la información recopilada mediante los dictámenes de apertura, modificación y evaluación que realiza la División Académica de la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES) y la oferta académica de las universidades privadas facilitada por el CONESUP. En primer lugar, se hace una contextualización histórica de la carrera en docencia en el país.

En 1989, surge la apertura de las Licenciaturas en Docencia en Costa Rica, a partir de la respuesta a la necesidad de atender a los graduados de bachilleratos universitarios en disciplinas relacionadas con las artes como en el caso de música, danza, artes plásticas y teatro, cuyos graduados se desempeñaban en instituciones de enseñanza como docentes y carecían de formación en pedagogía. En esa misma línea y necesidad se encontraban también los graduados en las áreas de química, física, matemáticas puras, agronomía, religión, psicología entre otras, que no pertenecían a la rama de las ciencias educativas y que requerían formarse en docencia, con el fin de obtener la calificación requerida ante el MEP (Cox, 2003, citado por Camacho, 2014).

Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de capacitar y formar a profesionales de diferentes áreas de conocimiento, que ya estaban insertos en el campo de la educación y no poseían formación en docencia (Cox, 2003, citado por Camacho, 2014).

La UNED, en 1979, y previo a su adhesión al Convenio de Coordinación, ya ofrecía dos carreras, en el área de Ciencias de la Educación. En ese momento, las

autoridades de esta institución consideraron que, en este tramo, por ser del área de Educación, no era necesario realizar los trámites de autorización ante el CONARE. Por lo tanto, la UNED, como respuesta a las necesidades planteadas, presenta la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia, primera en el país. Esa licenciatura se ofreció durante un periodo de tiempo, solo con el aval del Consejo de Escuela de Ciencias de la Educación de la UNED, bajo la sesión N.º 5 de 1989 (Cox, 2003, citado por Camacho, 2014).

Posteriormente, el 10 de diciembre del 2002, mediante oficio R.601-202, el rector en ejercicio Dr. Rodrigo Arias Camacho, hace llegar al CONARE “para su conocimiento y trámite correspondiente (...) el Plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia”. Subsiguientemente, mediante oficio R.612-2013 del 25 de noviembre de 2003, el Dr. Rodrigo Arias Camacho, comunica a OPES el cambio de nombre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia por el de Licenciatura en Docencia. Finalmente, el CONARE, en el artículo 6 de la sesión N.º41-03, celebrada el 16 de diciembre del 2003, acordó “que se autorice a la UNED para que imparta la Licenciatura en Docencia. Asimismo, en ese dictamen se ratificó la recomendación de que la Oficina de Planificación de la Educación Superior realizara una evaluación de la carrera (Camacho, 2014).

Dentro de los hallazgos más relevantes con la evaluación encargada a la División Académica de OPES, se determinó que alrededor de un 36% de los gradua

dos tenían formación en educación al ingresar a la carrera, lo que no estaba en congruencia con el objetivo inicial, en vista de lo cual se recomendó revisarlo; no obstante, se había indicado en la presentación de resultados, por parte de los encargados de la carrera, que se estaba cubriendo una necesidad no contemplada inicialmente. También se recomendó por parte de la evaluadora responsable que actualizaran los contenidos temáticos de los cursos; promovieran un mayor uso de las tecnologías de información y comunicación y analizaran la posibilidad de incorporar en el plan de estudios un curso de Evaluación de los Aprendizajes (Camacho, 2014).

Cabe mencionar que la carrera de Licenciatura en Docencia de la UNED, acaba de recibir la comunicación de estar acreditada con el SINAES, según acuerdo CNA-065-2021 (M. Rojas, comunicación personal, 29 de abril de 2021). Asimismo, cuenta con un rediseño de la oferta académica, formulado en términos de resultados de aprendizaje, en consonancia con lo establecido por el MCESCA (X. Calvo, comunicación personal, 13 de abril de 2021).

Por otra parte, y en cuanto a la oferta académica de las carreras de docencia en el nivel de licenciatura y según la revisión de la información alusiva y el nombre de la titulación, se determinaron tres tendencias: Docencia generalista, Docencia para la educación técnica y Docencia universitaria.

El desarrollo de la oferta generada para la licenciatura en docencia por las universidades costarricenses en el período comprendido entre 1989 y el 2016, la mayoría (5 de 8), equivalente a un 62.5%,

se implementó a partir del año 2000. Asimismo, de las 8 universidades que ofrecen esta formación en docencia tres son estatales y cuatro son privadas.

Por otra parte, la oferta abarca las tres tendencias indicadas anteriormente: docencia generalista; docencia para la educación técnica y docencia universitaria. Se evidencia que la oferta de docencia generalista prevalece en las universidades privadas y la diferenciación se da en las universidades estatales, con oferta en docencia para poblaciones específicas.

A continuación, se hará referencia a la oferta en cuestión de las universidades estatales.

5.1. Oferta académica en docencia para el grado de licenciatura de las universidades estatales

Se toman en cuenta las siguientes licenciaturas, de las cuales se tiene el respectivo dictamen de autorización y las modificaciones vigentes realizadas, en el caso dado:

- Licenciatura en Docencia de la UNED, aprobada en el año 2003
- Licenciatura en Docencia Universitaria de la UCR, aprobada en el año 2011.
- Licenciatura en Educación Técnica del ITCR, aprobada en el año 2014.
- Licenciatura en Mediación Pedagógica de la UTN, aprobada en el año 2016.

En este análisis a la información obtenida de la oferta académica ofrecida, con respecto a los siguientes aspectos, y

según el criterio curricular y evaluativo del presente informe:

- Creditaje total y organización de la oferta:** cada licenciatura posee un rango entre 30 a 34 créditos, cumpliendo con la Nomenclatura. Entre la oferta valorada existe un plan de estudios estructurado en módulos, desarrollado por semestres, formulado en términos de resultados de aprendizaje conforme al MCESCA (CSUCA, 2018). Los dos restantes planes corresponden a licenciaturas donde, respectivamente, los cursos se ofrecen por semestre, en uno de los casos, y en el otro, por cuatrimestre.
- Requisitos de ingreso:** se solicita para todas las licenciaturas como requisito de ingreso común el haber obtenido un bachillerato universitario en cualquier área disciplinar. Adicional a lo anterior, la UNED restringe el ingreso a los bachilleratos en Educación Preescolar y Educación para I y II Ciclo y el ITCR solicita el poseer un bachillerato en un campo técnico, donde la Escuela de Educación Técnica del Instituto Tecnológico de Costa Rica determinará las disciplinas de las cuales sus graduados podrán solicitar admisión tomando en cuenta las necesidades de oferta laboral.
- Requisitos de graduación:** para el requisito de graduación todas las licenciaturas solicitan aprobar los cursos que conforman su respectiva estructura curricular, así como aprobar y defender el Trabajo Final de Graduación (TFG).
- Naturaleza de los cursos:** para efectos del análisis curricular y mirada evaluativa, se clasifican los cursos de las licenciaturas en mención, según sus temáticas, en las siguientes categorías a saber: Cursos de Investigación, Cursos Disciplinarios en el área de Docencia y Cursos Complementarios. Los porcentajes ofrecidos para cada categoría se obtienen en razón del creditaje asignado a cada curso según la categoría y su peso relativo con respecto al total de créditos de la oferta.
- Cursos de Investigación:** los cursos de investigación son aquellos que desarrollan temáticas de investigación que requiere el estudiante como base para llevar a cabo sus actividades en el desarrollo de los cursos de la licenciatura, así como su TFG. De esta manera, la Licenciatura en Docencia Universitaria posee un 14.3% de su creditaje asignado a cursos alusivos, la Licenciatura en Educación Técnica no presenta cursos de investigación y la Licenciatura en Mediación Pedagógica un 27%. En el caso de la Licenciatura en Docencia estas temáticas se desarrollan explícitamente en los Módulos I y IV, que tienen créditos asignados. Adicionalmente, también se ofrece el espacio del Módulo V, para el desarrollo del TFG, el cual no tiene creditaje según lo indicado en el Convenio para crear una nomenclatura de Grados y Títulos de la Educación Superior Universitaria Estatal.

- **Cursos Disciplinarios en el área de Docencia:** los cursos disciplinarios son aquellos que abarcan temáticas propias del quehacer docente. A partir de lo anterior, la licenciatura de la UCR, posee un 78.5%, la licenciatura del ITCR, posee 86.6% y la de la UTN posee un 73% de esos cursos. En el caso de la licenciatura de la UNED se abarca en los módulos I, II, III y IV.
- **Cursos Complementarios:** los cursos complementarios como aquellos que permiten una mirada al contexto del escenario de aplicación desde diferentes ópticas; legal, de normativa existente, entre otros y que dan soporte al proceso formativo del docente. Desde esa perspectiva, la licenciatura de la UCR posee un 7.2%, la licenciatura del ITCR posee un 13.3% y en la UNED se ofrece en los módulos I y II. En el caso de la licenciatura de la UTN no presenta cursos complementarios. Es importante mencionar que entre los cursos complementarios se desarrollan temáticas como las siguientes: conceptos de Derecho y características de la legislación educativa (secundaria, técnica, parauniversitaria y superior), así como relativos al ámbito de acción del Ministerio de Educación Pública: orígenes, funciones, estructura y potestades; los derechos y deberes de la profesión docente; legislación vigente que compete el quehacer docente e implicaciones éticas para el ejercicio del docente (en secundaria y universidad).

5.2. Oferta académica en docencia para el grado de licenciatura de las universidades privadas

Se presenta la oferta académica de las universidades privadas, suministrada según los aspectos anteriormente valorados: creditaje total y organización de la oferta, requisitos de ingreso, requisitos de graduación y naturaleza de los cursos. (G. Alfaro, comunicación personal, 7 de abril de 2021)

- La información corresponde a las siguientes licenciaturas:
- Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia de la Universidad Latina (UNILAT, 1996)
- Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia de la Universidad de San José (USJ, 1996)
- Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia de la Universidad Castro Carazo (2000).
- Licenciatura en Docencia de la Universidad de San Marcos (USAM, 2005).

A continuación, se hará referencia detallada al análisis de la oferta académica en docencia para el grado de licenciatura de las universidades privadas en mención.

- **Creditaje Total y organización de la oferta:** cada licenciatura posee un rango entre 31 a 52 créditos. Respecto a lo anterior es importante indicar que la oferta ofrecida por UNILAT y USJ poseen, respectivamente, 48 y 52 créditos, ya que estas licenciaturas fueron aprobadas por CONESUP antes del 2005.

En dicho año es que esta institución se acoge al Convenio de Cooperación entre el MEP y el Conare (G. Alfaro, comunicación personal, 7 de abril de 2021). Todas estas licenciaturas se plantean por cursos ofrecidos por cuatrimestres. Es importante indicar que ninguna de esta oferta está formulada en términos de resultados de aprendizaje, según el MCESCA (CSUCA, 2018).

- **Requisitos de Ingreso:** para el requisito de ingreso, y como elemento común, todas las licenciaturas solicitan el poseer un bachillerato universitario en cualquier área disciplinar. Adicional a lo anterior, solo la USJ solicita el Trabajo Comunal Universitario (TCU) como requisito de ingreso.
- **Requisitos de graduación:** para el requisito de graduación todas las licenciaturas solicitan aprobar los cursos que conforman su respectiva estructura curricular, así como aprobar y defender el trabajo Final de Graduación (TFG). Adicional a este requisito, la USAM y la UMCA solicitan el TCU.
- **Naturaleza de los cursos:** los cursos contemplados en las categorías ya reseñadas: cursos de Investigación, cursos Disciplinarios en el área de Docencia y cursos Complementarios.
- **Cursos de Investigación:** la Licenciatura de la UNILAT posee 30.7% y la Licenciatura de la USJ con un 33.3% con cursos de esta naturaleza y desarrollan el TFG en el creditaje asignado para dichos cursos; esto último no coincide con lo indicado en el Convenio de Cooperación adoptado por el CONESUP ya que a una licenciatura no le debe asignar créditos a la elaboración del Trabajo Final de Graduación. Del mismo modo, es indiscutible la necesidad de actualizar la oferta académica de estas licenciaturas y que logren desarrollar conocimientos y habilidades en investigación, para que puedan enfrentar de forma satisfactoria el TFG.
- En el caso de la licenciatura en Docencia ofrecida por la USAM posee un 8.3% de sus cursos dedicados a la investigación, y la licenciatura de la UMCA no posee ningún curso dedicado a la investigación a pesar de que en su requisito de graduación se incluye el TFG. A partir de lo anterior, y en el caso de la USAM y de la UMCA requieren reforzar e incluir cursos de investigación que le permitan al estudiante contar con el sustento teórico y las habilidades necesarias en el campo de la investigación.
- **Cursos Disciplinarios en el área de Docencia:** la licenciatura de la UNILAT posee un 61.5% y la de la USJ un 60.4% de los cursos en mención. En el caso de la licenciatura de la USAM posee un 83.3% y la licenciatura de la UMCA posee 90.3% de cursos disciplinarios. Entre las temáticas de estos cursos disciplinarios en docencia se tiene: didáctica general, evaluación de los aprendizajes, planeamiento educativo, problemas de aprendizaje, psicología educativa, sociología de

la educación, psicología del adolescente. No aparecen como tales cursos de tecnologías de la información y la comunicación.

- **Cursos Complementarios:** a partir de lo anterior, la licenciatura de la UNILAT posee un 7.7% y la de la USJ un 6.2% de dichos cursos. En el caso de la licenciatura de la USAM posee un 8.4% y la UMCA un 9.6% de cursos complementarios. Es importante mencionar que el curso complementario que se oferta es Legislación educativa.

5.3. Oferta académica en maestría en docencia de universidades costarricenses

Siguiendo la misma línea de categorización y análisis, se presenta la oferta académica en docencia en el grado académico de maestría, suministrada para tal efecto (G. Alfaro, comunicación personal, 7 de abril de 2021).

Se indica el detalle de los programas en cuestión:

- Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia de la UAM, autorizada en 1998, modalidad profesional.
- Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia de la UISIL, autorizada en el 2002, modalidad profesional.
- Maestría en Curriculum y Docencia de la ULACIT autorizada en el 2005, modalidad profesional.
- Maestría en Educación Técnica del ITCR, autorizada en el 2017, esta

es ofertada bajo la modalidad académica y profesional.

Con respecto al desarrollo de la oferta generada para la maestría en docencia por las universidades costarricenses en el período comprendido entre 1998 y el 2017, la mayoría (3 de 4), equivalente a un 75%, se implementaron antes del 2006, correspondiendo esta oferta a las universidades privadas. La oferta de la universidad pública aparece 19 años después de la primera maestría alusiva.

Seguidamente, se presenta la valoración detallada, con las unidades de análisis ya indicadas para las maestrías en docencia reseñadas.

- **Creditaje total y organización de la oferta:** cada maestría presenta un rango de entre 64 a 72 en su creditaje, cumpliendo con el Convenio de Cooperación entre el MEP y el CONARE. Todas estas maestrías se plantean por cursos ofrecidos por cuatro cuatrimestres con excepción de la maestría del ITCR que es ofrecida en seis trimestres. Es importante indicar que ninguna de esta oferta se formula en resultados de aprendizaje según el MCESCA (CSUCA, 2018).
- **Requisitos de ingreso:** todas las maestrías solicitan como requisito de ingreso poseer un certificado que indique el manejo de una segunda lengua, con excepción de UISIL, ya que esta maestría fue aprobada por CONESUP antes del 2005, año en que esta institución se adhiere al Convenio de Cooperación entre el MEP y el CONARE.

- **Requisitos de graduación:** las maestrías de la ULACIT y del ITCR solicitan aprobar los cursos que conforman su respectiva estructura curricular, así como aprobar y defender el TFG. En el caso de la UISIL se solicita la elaboración de un artículo especializado en el énfasis y aprobarlo ante un tribunal lector y la UAM no solicita aprobar y defender el TFG solo presentar requisitos administrativos. En este último caso, dicha maestría fue aprobada por CONESUP antes del 2005, año en que esta institución se acoge al Convenio de Cooperación entre el MEP y el CONARE.
- **Naturaleza de los cursos:** en conformidad con la línea seguida, los cursos de Investigación, cursos Disciplinarios en el área de Docencia y Cursos Complementarios.
- **Cursos de Investigación:** en este aspecto se evidencia que la maestría de la UAM posee 0, es decir, no tiene ningún curso específico de investigación; la maestría de la UISIL un 18.7%; la maestría de la ULACIT posee un 18% y la maestría modalidad profesional del ITCR un 38%, y en la académica un 44.5%, con cursos específicos; no obstante, en dicha modalidad, el resto de cursos contempla diversas actividades de investigación alusivas.

Las maestrías de las universidades privadas fueron aprobadas por CONESUP antes de que esta institución se acogiera al Convenio de Cooperación entre el MEP y el CONARE, sin embargo, es imperativa la necesidad de actualizar los cursos de investigación de las maestrías de la UAM, UISIL y ULACIT para que ofrezcan un adecuado desarrollo de la investigación de la práctica aplicada según lo establecido en la *Nomenclatura de grados y títulos de la Educación Superior Universitaria Estatal*, en la cual se indica lo siguiente: “La maestría profesional profundiza y actualiza conocimiento, con el objeto primordial de analizarlo, sintetizarlo, transmitirlo y solucionar problemas. Cuenta con un plan de estudios más generalizado por estudiante con al menos 40 créditos en cursos. La investigación práctica aplicada se da a través de estudios de casos, diagnósticos y propuestas, producción artística o documental, laboratorios, prácticas profesionales, etc. Esta investigación debe evidenciarse en uno o varios informes y en una presentación final” (*Convenio sobre la nomenclatura de grados y títulos de la educación superior universitaria estatal, 2004, pp.3-4*).

- **Cursos Disciplinarios en el área de Docencia:** la maestría de la UAM presenta un 93.8%, la maestría de la UISIL un 68.7%; en el caso de la maestría de la ULACIT se tiene un 74% y la maestría del ITCR en su modalidad profesional tiene un 45% y en la modalidad académica un 38.9% del porcentaje total de créditos asignados. En cuanto a las temáticas generales de los cursos disciplinarios en el área de docencia se tienen las siguientes: evaluación educativa, educación comparada, didáctica general, taller de multimedia y material didáctico, psicopedagogía, diseño e innovación curricular, curriculum universitario, estrategias de constructivismo para el aprendizaje, entre otras.
- **Cursos Complementarios:** la maestría de la UAM presenta un 6.2%, la maestría de la UISIL un 12.6%; en el caso de la maestría de la ULACIT tiene un 8% y la maestría del ITCR los cursos complementarios en su modalidad profesional tiene un 38.1% y en la modalidad académica un 44.5% del porcentaje total de créditos asignados. Entre estos cursos se encuentran los siguientes: Administración educativa, Administración gerencial de la educación técnica, Gestión de talento humano, Evaluación institucional, Legislación educativa y Análisis de políticas educativas.

Como cierre de este apartado, y a la luz del análisis realizado, se pudo determinar que las maestrías analizadas no presentan un salto adicional cualitativo en cuanto a las licenciaturas para las carreras de Docencia.

5.4. Tendencias en la formación de profesionales en educación para las carreras de Docencia: una mirada valorativa

A la luz de los aportes de la revisión documental se establecen las tendencias más relevantes desde una óptica integrada y comprehensiva que trasciende los apartados desarrollados previamente para llegar a una síntesis valorativa que aporte significado y sea relevante como insumo para la etapa siguiente en la tarea encomendada.

La calidad ha de ser el norte y eje transversal de las políticas, propuestas y acciones desarrolladas en torno a las siguientes tendencias:

- **Calidad en los sistemas educativos:** los organismos internacionales con mayor peso y renombre tales como la OCDE, la UNESCO, entre otros, son enfáticos en concebir la educación como instrumento esencial para el desarrollo sostenible. Cada país tiene la responsabilidad en diseñar políticas nacionales que orienten el rumbo de la educación con base en una agenda educativa que ponga el acento y énfasis en los aspectos medulares. En el caso de Costa Rica, la Política Educativa vigente, denominada *La persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*, se enmarca en lo filosófico y conceptual en aspectos tales como: el paradigma de la complejidad, el humanismo y el constructivismo social.
- **Características de la educación transformadora:** la educación ha de ser transformadora y centrada

en el estudiante para ser recurso y peldaño para aumentar la calidad de vida con equidad e igualdad. Esta visión se encuentra en los organismos internacionales que impulsan el fortalecimiento de la ciencia, la innovación y el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación, enfatizando el Paradigma del Aprendizaje Permanente.

- **Calidad del docente:** la calidad del docente es componente esencial e imprescindible en las propuestas de los organismos internacionales y en las investigaciones revisadas en el ámbito internacional y nacional, donde se enfatiza la necesidad de reflexionar acerca de la idoneidad como eje para la contratación del personal.
- En nuestro país esa discusión y reflexión no es ajena ni lejana y es así que en el año 2020 se incorpora el inciso d) a la reforma del artículo 55 de la ley 1581, Estatuto de Servicio Civil, del 30 de mayo de 1953, estableciendo la obligatoriedad del examen de idoneidad en los requisitos de ingreso a la carrera docente, para efectos de valorar las dimensiones pedagógicas y didácticas requeridas para el ejercicio docente. Este examen sería elaborado para tal efecto por el MEP, en coordinación con la DGSC, instancia encargada de su aplicación.
- **Contextos y entornos educativos de actuación docente:** se identifican desde la teoría elementos que son necesarios para el docente en

su formación profesional y en cualquier entorno educativo en que participe y se pueden identificar como los siguientes:

- Capacidad para planificar el diseño del programa, organización de los contenidos, selección y organización de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Capacidad para estructurar didácticamente los contenidos elegidos a partir de indicadores de vigencia, suficiencia, cobertura, congruencia y relevancia.
- Capacidad para manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (internet, correo electrónico, multimedia, videoconferencia). Lo anterior, implica un docente que centra su práctica en ayudar y orientar al estudiante para la selección y organización de la información, adquisición de habilidades e intercambio de información.
- Capacidad metodológica, que comprende las acciones orientadas a gestionar la tarea docente y la organización de los espacios y ambientes de aprendizaje.
- Capacidad comunicativa y relacional, fomentando la interacción docente-estudiante en cualquier modalidad educativa y generar así un clima propicio para la participación, discusión y análisis en el aula.

- Capacidad para la tutoría, como forma de atención educativa con diversidad de significados, donde se apoya a un estudiante o grupo de estudiantes en forma sistemática, mediante la estructuración de objetivos, programas y técnicas de enseñanza, conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo. Este acompañamiento dinamiza tres lógicas: relacional, temporal y espacial. El tutor transmite un oficio fundamental, el de investigador, transmitiendo tres tipos de saberes: los teóricos, los prácticos y los significativos.

Por otra parte, en el proceso de formación se suman elementos experienciales y contextuales y elementos específicos del entorno de desarrollo profesional para las carreras de formación docente: la educación secundaria o media, la educación técnica y formación profesional y la educación universitaria. En la práctica, las personas docentes articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, construidos en su trayectoria profesional y a lo largo de toda su vida.

En la educación secundaria una formación interdisciplinar, que contemple cursos de humanidades, pedagogía, teoría de la educación, currículo, psicología, didáctica general y específica, investigación, práctica docente y cursos del contenido disciplinar de la especialidad. En este contexto, la importancia que tiene la for-

mación pedagógica y los diferentes modelos, el concurrente y el consecutivo, así como la importancia de que existan también didácticas específicas para los profesores especializados en una disciplina.

En la educación técnica y formación profesional el docente debe entender las necesidades de la industria moderna y propiciar que los estudiantes sostengan el desarrollo de su trayectoria profesional en entornos laborales en plena evolución, brindando información y conocimiento del mundo laboral. Entre las recomendaciones para fortalecer el desarrollo profesional del docente técnico se indican tres por parte de los organismos internacionales: tres actualización del conocimiento técnico, la experiencia en la industria y la formación pedagógica. Aunado a lo anterior, que se concreten alianzas entre el sector empresarial para que el docente pueda pasar tiempo en la industria.

En lo que respecta al perfil del docente universitario, se le demanda el dominio de idiomas, el manejo de la informática (saber), el desarrollo de competencias interactivas, comunicacionales o socio-relacionales (saber ser), el manejo de las relaciones humanas (coordinación y manejo de grupos y trabajo en equipo, entre otros) y una serie de requerimientos operativos (saber hacer), vinculados a la aplicación de conocimientos. Asimismo, la cualificaciones de los docentes como la flexibilidad, polivalencia y versatilidad, aunado

a la capacidad para investigar y modificar las modalidades de trabajo en el aula con talleres, seminarios y laboratorios, transfiriendo el conocimiento del mundo del saber al mundo cotidiano y del mundo de la ciencia al del trabajo profesional.

- **Calidad de la oferta educativa para las carreras de Docencia:** a partir de la revisión documental y valoración curricular con enfoque evaluativo de la oferta en docencia, se encuentran inconsistencias que riñen con la calidad y que muestran vacíos con lo estipulado en las normativas, ya sea la Nomenclatura de grados y títulos de la Educación Superior Universitaria Estatal o el Convenio de Cooperación entre el MEP y el Conare, según se trate de universidades públicas o privadas, respectivamente.

Los aspectos de la oferta en docencia en los que se detectaron debilidades y que habría que regular son los siguientes:

- Ajustarse a los rangos de créditos establecidos en el caso de las licenciaturas sustentadas sobre el plan de estudios de un bachillerato universitario. Los créditos para la licenciatura se deben contar en forma adicional a los del bachillerato: mínimo 30 y un máximo de 36. Estos créditos no incluyen el Trabajo Final de Graduación.
- En el caso de las maestrías profesionales, el abordaje de la investigación práctica aplicada se debe evidenciar en uno o varios

informes y en una presentación final, aunado al manejo de una segunda lengua.

Se presentan una serie de aspectos por fortalecer en el grado de licenciatura y que están en consonancia con lo estipulado en el MCESCA, y que tienen que ver con los siguientes: pensamiento crítico y disciplinar, la actitud investigativa y el rigor analítico en el planteamiento y la resolución de problemas complejos, mediante procedimientos, uso y adaptación de herramientas metodológicas y tecnológicas, pertinentes al contexto de su ejercicio profesional.

Por otra parte, es necesario impulsar el uso de varios lenguajes de manera asertiva, clara y precisa para lograr comunicarse con diversos públicos y utilizar una lengua extranjera con el dominio requerido. Además, se debe fomentar el respeto hacia la diversidad en todas sus manifestaciones y su contribución al bien común.

Además, en el nivel de maestría es imperativo impulsar al profesional a utilizar una lengua extranjera con el dominio requerido para el ejercicio de su profesión, con uso apropiado de vocabulario y cumpliendo con las normas de comunicación propias de la profesión. De la misma manera, promover en el profesional la innovación, la transferencia del conocimiento y el avance científico tecnológico, social y cultural.

Referencias

- Álvarez-Galván, J.-L. (2015). *A Skills beyond School Review of Costa Rica*. <https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/9789264233256-en>
- Barrón Tirado, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87.
- Camacho Calvo, S., Hilje Matamoros, W., & Rodríguez Ríos, M. (2020). Un acercamiento a la formación por competencias en la educación técnica costarricense.
- Camacho Céspedes, L. (2014). Evaluación de la Licenciatura en Docencia de la UNED.
- Chaves-Salas, A. L., & Castro-Bonilla, J. (2017). Formación docente en educación secundaria en la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 41(2), 212-227.
- Colypro, Junta Directiva. Actas Sesión 039-2018, acuerdo 5, del 7 de mayo de 2018 y Sesión 083- 2018, acuerdo 12, del 18 de setiembre de 2018. Recuperado el 13 de abril de 2021 de <http://www.Colypro.com/actas>
- Cox Alvarado, A. (2005). Estudio de empleadores: de los profesores de educación secundaria de ciencias, español, estudios sociales, inglés y matemática en Costa Rica 2004: informe final.
- 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.
- Estado de la Nación (2017). Sexto Informe Estado de la Educación.
- Fernández, J. T. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículo y formación de profesorado*, 13(2), 1-15.
- López, G. Á. (2015). La cualificación de maestro en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos. *Tendencias pedagógicas* (25), 9-34.
- Marco Nacional de Cualificaciones de la Educación y Formación Técnica Profesional de Costa Rica (MNC-EFTP-CR), octubre, 2019.
- Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras de Educación (MNC-CE-CR). Propuesta Base. Enero, 2020.
- Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras de Educación. Descripción de la Metodología (MET-MNC-CE-2020). Mayo, 2020.
- Nova, A. P. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 67-80.
- OCDE. (2011). *Preparándose para trabajar*. <https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/9789264118478-es>
- Soto, N. H. (2017). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 "Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos". *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2).
- Venegas, M. E. (2009). ¿Cómo se forman los docentes para las escuelas en Centroamérica y República Dominicana? *Consolidación de las Acciones de Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes para la Educación Primaria en Centroamérica y República Dominicana*. San José, Costa Rica: Editorama, SA.

Resultados de aprendizaje esperados

Licenciatura Universitaria

| Descriptores | Resultados de aprendizaje de Licenciatura Universitaria |
|--|--|
| <p>Saberes disciplinares y profesionales</p> <p>Dominio teórico epistemológico, axiológico, metodológico y técnico del campo disciplinar, así como los conocimientos de otras disciplinas requeridos para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Domina conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, relacionados con pedagogía, andragogía, didáctica, currículo y evaluación educativa para la planificación e implementación del proceso de aprendizaje según el ámbito diferenciado de actuación (campo universitario, técnico profesional, educación secundaria u otro). 2. Evidencia de manera crítica y analítica conocimientos sobre temáticas actualizadas atinentes a la teoría de la educación, filosofía de la educación, epistemología, psicología, neurociencias, sociología, investigación educativa, innovación educativa y tecnologías aplicadas a la educación para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque de derechos humanos en diferentes contextos socioeducativos. 3. Demuestra conocimientos teóricos de los paradigmas del pensamiento científico y habilidades investigativas y de sistematización en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la identificación con perspectiva histórica y crítica de aspectos que propicien la mejora continua en los diferentes ámbitos de actuación profesional, bajo un enfoque de derechos humanos. 4. Muestra conocimiento crítico de las teorías del desarrollo humano en el diseño del planeamiento didáctico para la implementación de apoyos educativos considerando la diversidad y las diferentes capacidades de aprendizaje del estudiantado. 5. Demuestra conocimiento de las declaraciones y normativas conexas de los organismos multilaterales en los que participa Costa Rica, de la política educativa nacional, leyes y normas que vinculan la educación con los derechos humanos, el quehacer profesional, la ciudadanía digital y planetaria para su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral del estudiantado en los diferentes niveles y contextos educativos. 6. Muestra conocimiento en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la innovación y la mejora continua. |

| Descriptores | Resultados de aprendizaje de Licenciatura Universitaria |
|--|--|
| <p>Saberes disciplinares y profesionales</p> <p>Dominio teórico epistemológico, axiológico, metodológico y técnico del campo disciplinar, así como los conocimientos de otras disciplinas requeridos para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 7. Demuestra conocimiento en cultura social, política y ética, en los diferentes niveles educativos, con una visión humanística que genere un clima propicio para la participación, discusión y análisis en los diferentes ámbitos de actuación profesional. 8. Demuestra conocimiento de métodos, estrategias, técnicas y recursos de aprendizaje, según la diversidad de las personas y la especificidad de los contextos socioculturales para la mejora del ejercicio de su profesión, facilitando los saberes teóricos, prácticos y actitudinales significativos que trascienden a lo largo de la vida. |
| <p>Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación</p> <p>Capacidad para abordar situaciones o tareas particulares, plantear soluciones a problemas en distintos contextos y complejidades y proponer innovaciones con base en análisis de información. Es la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplica conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos para la autoevaluación del quehacer docente con una visión de mejora continua para la atención de situaciones complejas en su campo profesional. 2. Implementa la investigación educativa de manera proactiva e innovadora con apoyo y adaptación de las herramientas metodológicas, tecnológicas y de procesamiento para la interpretación de datos e información en el contexto de su ejercicio profesional. 3. Evidencia habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación para la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera que responda a la diversidad de contextos. 4. Aplica criterios científicos actualizados sobre pedagogía, andragogía, didáctica, currículo, neurociencia y evaluación educativa, para la innovación y transformación del quehacer docente desde el enfoque de derechos humanos. 5. Demuestra destrezas y habilidades en los procesos de investigación y sistematización en el ámbito de la docencia para la transformación y la actualización de su quehacer educativo. |

| Descriptores | Resultados de aprendizaje de Licenciatura Universitaria |
|---|--|
| <p>Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social</p> <p>Habilidad para tomar decisiones en los ámbitos personal, laboral, social, y sobre su propio aprendizaje, tomando en cuenta su impacto en los seres humanos y el ambiente, en el marco de los valores, la ética y el derecho en contextos multiculturales.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Asume con compromiso los procesos de actualización, capacitación y formación permanente para propiciar la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. 2. Emprende proyectos profesionales de naturaleza colaborativa, creativa e innovadora, desde el enfoque de derechos humanos y el desarrollo sostenible para el beneficio de la comunidad educativa en la que labora. 3. Demuestra capacidad para la toma de decisiones fundamentada en un proceso de búsqueda de información científica, actualizada, pertinente y veraz para la mejora continua del proceso de mediación pedagógica acorde a los diferentes niveles y contextos educativos. 4. Toma decisiones con base en fundamentos teóricos, datos e información pertinente, válida y confiable, 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. 5. Asume con compromiso el desarrollo de estilos de vida saludables para que se propicien condiciones que potencien el bienestar, el desarrollo humano y la calidad de vida de su ámbito personal, su quehacer profesional y en beneficio de la comunidad educativa en la que labora. |
| <p>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. Fomenta la comunicación y la interacción en la comunidad educativa asumiendo un papel de mediador para la generación de un clima propicio donde se apoya al estudiantado y sus pares en forma sistemática. 2. Comunica con fluidez y precisión, en una segunda lengua de manera oral y escrita, la información científica y académica relevante a su campo profesional para la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje. 3. Expresa con criticidad argumentos en equipos interdisciplinarios utilizando las tecnologías digitales sincrónicas y asincrónicas para comunicarse de manera efectiva en su campo profesional. |

| Descriptores | Resultados de aprendizaje de Licenciatura Universitaria |
|--|--|
| <p>Interacción profesional, cultural y social</p> <p>Habilidad para relacionarse y colaborar en grupos profesionales, disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, con base en las dinámicas de las tradiciones culturales, organizacionales, sociales, políticas y religiosas mediante relaciones empáticas y de respeto mutuo. Capacidad para liderar equipos de trabajo para el logro de objetivos en contextos diversos.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Demuestra habilidades para establecer relaciones sociales con la comunidad educativa, en el marco de la equidad, la inclusión y la igualdad de género, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad para la solución de problemas con compromiso ético. 2. Participa proactivamente en equipos colaborativos de trabajo, demostrando compromiso con el desarrollo sostenible y su relación con el ser humano en el contexto educativo para la mejora de la calidad de vida en la sociedad. 3. Participa en forma activa y respetando los códigos sociales en diferentes redes de colaboración para la generación de productos académicos innovadores que fortalezcan el ejercicio de la docencia. 4. Participa en forma activa y respetando los códigos sociales en diferentes redes de colaboración para la generación de productos académicos innovadores que fortalezcan el ejercicio de la docencia. |

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

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

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

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

El capítulo comprende cuatro apartados:

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

A. ¿A quiénes van dirigidas las orientaciones?

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

rente al desarrollo profesional del sector educativo

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

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

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

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

ciarán una vez finalizada su formación académica profesional.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Diagnóstico o análisis curricular

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

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

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

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

En relación con el diseño de carreras,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

| Diseño curricular Objetivos (versión 1) (Quesada, M. et al., 2001) | Diseño curricular (versión 2) (Díaz - Barriga et al., 1996) | Diseño curricular por competencias (Gutiérrez, 2015) | Diseño curricular por resultados de aprendi- zaje (ANECA, 2013; CEDE- FOP, 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:

