

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Formación Docente en Costa Rica  
¿Qué educación reciben las y los educadores de Primaria?

Diego Chaverri Chaves  
Marcela Sanabria Hernández

Marzo 2010

*Informe final*

# Índice General

## Introducción

- La necesidad de conocer sobre la formación docente 1
- Abordaje para conocer la formación docente en primaria 2

## Planteamiento del Problema 3

## Planteamiento de Objetivos 4

## Metodología 5

## Marco Teórico

- La educación costarricense y su cuerpo docente 7
- Los planes de estudio y el conocimiento ideológico 9
- Docentes de Educación Primaria en Costa Rica 12

## Análisis de Resultados 16

## Conclusiones y Recomendaciones 31

## Bibliografía 37

## Índice de Tablas y Cuadros

<b>Tabla N. 1</b> Acontecimientos importantes en la historia de la Formación de Formadores en Costa Rica	8
<b>Cuadro N.1</b> Requisitos de ingreso a la Carrera de Educación en I y II Ciclo a nivel de Bachillerato	16
<b>Cuadro N.2</b> Organización de la carrera de Educación en I y II Ciclo en el nivel de bachillerato en cuanto a organización y cantidad de bloques	17
<b>Cuadro N. 3</b> Cantidad de créditos de la carrera de Educación en I y II Ciclo en el nivel de bachillerato	18
<b>Cuadro N. 4</b> Universidad que solicitan el TCU como requisito para graduarse par obtener el título de Bachiller en Educación en I y II ciclo a nivel de Bachillerato	19
<b>Cuadro N. 5</b> Cursos de Pedagogía, Currículo y Didáctica en los programas de estudio de Educación en I y II Ciclo a nivel de Bachillerato	21
<b>Cuadro N.6</b> Cursos de Investigación y Práctica Profesional en los programas de estudio de Educación en I y II Ciclo a nivel de Bachillerato.	24
<b>Cuadro N. 7.1</b> Variedad en las asignaturas que se ofrecen como parte de la oferta académica de los programas de estudio de Educación en I y II Ciclo a nivel de Bachillerato	25

<p><b>Cuadro N. 7.2</b>  Variedad en las asignaturas que se ofrecen como parte de la oferta académica de los programas de estudio de Educación en I y II Ciclo a nivel de Bachillerato</p>	<p>27</p>
<p><b>Cuadro N. 7.3</b>  Variedad en las asignaturas que se ofrecen como parte de la oferta académica de los programas de estudio de Educación en I y II Ciclo a nivel de Bachillerato</p>	<p>28</p>
<p><b>Cuadro N. 7.4</b>  Cursos específicos de programas de estudio de Educación en I y II Ciclo a nivel de Bachillerato</p>	<p>30</p>

## Información Administrativa del Proyecto

1. **Número del Proyecto:** 724-A9\_229
2. **Nombre del Proyecto:** Formación Docente en Costa Rica ¿Qué educación reciben las y los educadores de Primaria?
3. **Unidad base del Investigador:** Instituto de Investigaciones en Educación
4. **Programa al que pertenece la investigación:** Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza y Aprendizaje
5. **Nombre de los Investigadores y carga académica asignada:**
  - Diego Chaverri Chaves: 1/8 de tiempo
  - Marcela Sanabria Hernández: 1/8 de tiempo

**Vigencia del Proyecto:** 25 de setiembre 2009 al 30 de junio del 2010

## Resumen

A diferencia de otras formas de educación superior, en Costa Rica las universidades tienen un estricto diseño para formar profesionales. Este trabajo compara diez diferentes planes de estudio de universidades privadas y públicas que ofrecen la carrera de enseñanza primaria, esto permite comprender un componente determinante en la formación de profesionales en la enseñanza. A partir de esto se discuten los vacíos y preferencias en los planes de estudio de las universidades para diseñar un perfil específico de estudiante y de docente. Finalmente se debate sobre el tipo de universidades disponibles en un contexto en el cual la educación tiende progresivamente a la mercantilización e inflación de los títulos.

## Abstract

Unlike other forms of superior education, in Costa Rica the universities have a very strict design to form professionals. Thus this paper compares ten different plans of study in public and private universities that offer the elementary teaching career, this allows to comprehend a determining component in the building-up of teaching professional. Hence the voids and preferences of the universities' plans of study to design a specific profile in students and teachers are discussed. Finally the type of universities available is debated in a context of ongoing mercantilization and inflation of the titles.

## Descriptores

- Programas de Estudios
- Formación docente
- Perfiles de reclutamiento



Instituto de Investigación  
para el Mejoramiento de la  
Educación Costarricense (IIMEC)  
Facultad de Educación

## Introducción

### **La necesidad de conocer sobre la formación docente**

El educador o la educadora es un profesional que asume un importante compromiso, porque se imbuye en el proceso de construcción no sólo de la cultura, sino como consecuencia de ella, de la sociedad. Su participación en el acto educativo tiene injerencia directa en la manera en cómo sus estudiantes ven el mundo, de su forma de interpretarlas y de la formación de cada individuo como ser integral.

Los y las docentes deben asumir con total responsabilidad el papel que les toca jugar como parte del proceso educativo de múltiples estudiantes. Ahora bien, dicha formación inicia con la incursión de cada profesional en los espacios educativos que les darán las bases e insumos para ejercer la práctica profesional. Desde esta perspectiva, es que se debe hacer las siguientes interrogantes: ¿cuál sería el tipo de formación docente más adecuado para poder cumplir con las expectativas y necesidades actuales de la sociedad costarricense?, ¿los planes de formación cumplen con los requisitos planteados por el ente rector en materia educativa (Ministerio de Educación) en cuanto al perfil solicitado para el ejercicio profesional?, ¿qué características debería tener su perfil profesional? ¿Cómo podría orientarse la formación de docentes, acordes a la demanda de mayor calidad de la educación?

El rol de docente ha sido un tema de reflexión y análisis por diferentes entidades e instituciones a nivel nacional; es un tema de gran controversia por la "tarea social" que le ha sido asignada frente a las necesidades reales en las que se ve inmerso el ejercicio educativo. La formación de los y las docentes debe tener en cuenta, cuál es el rol que se asumirá a partir de las particulares aspiraciones y proyecciones, que tenga la educación como fenómeno social. En este sentido se espera que los y las docentes puedan contar con los recursos didácticos y pedagógicos para enfrentarse a los retos actuales y a una realidad muy distinta a la que puede ser planteada durante su formación.



### **Abordaje para estudiar la formación docente en primaria**

Este proceso investigativo inicia con el interés planteado por el Instituto de Investigaciones Educativas (INIE) de la Universidad de Costa Rica, como parte del Programa para el Mejoramiento de los Procesos de la Enseñanza y Aprendizaje. Allí se definió un período de cinco meses para el desarrollo de este trabajo investigativo. Se trabajó además con una muestra de 10 universidades que ofrecen carreras de educación en I y II Ciclo. Específicamente con el nivel de bachillerato, que en algunos casos contempla como salida lateral un diplomado.

No se trabaja con niveles de licenciatura, porque existe una división de las misma hacia áreas de especialización, lo cual dificulta el ejercicio comparativo. Dicha muestra estaba compuesta de 7 universidad privadas y 3 universidades públicas; todas reconocidas por el CONESUP.



Instituto de Investigación  
para el Mejoramiento de la  
Educación Costarricense (IIMEC)  
Facultad de Educación

## Planteamiento del Problema

Los y las docentes deben contar con insumos en su formación para ser capaces de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo, sobre aquellas experiencias que caen en el activismo o bien en la bien conocida "transmisión de conocimientos". Pero también dicha formación no puede quedarse únicamente en las propuestas didácticas y de estrategias propias del proceso de formación; sino que deben trascender y permitir la reflexión y crítica de la práctica misma. En este proceso, deben desarrollarse las habilidades necesarias para adaptarse a los cambios y dar acceso a las innovaciones. Conlleva, además, la creación de un espacio que le permita a cada docente la posibilidad de trascender su formación misma y dirigirse hacia el análisis del quehacer educativo.

Un aspecto muy importante de considerar es que los (as) docentes en formación; al mismo tiempo que van a ser futuros profesionales, son estudiantes; como tales, pueden llegar a interpretar su formación desde el marco perceptual bajo el cual anteriormente fueron formados. La formación docente debe brindar los insumos necesarios para que no termine con la obtención de un determinado título; sino que además, se extienda a que en la práctica misma, pueda incorporar los conocimientos adquiridos adaptándolos a las necesidades de la realidad donde se encuentre inmerso. Por tanto, siempre deberá estar presente el espacio para la denuncia y la reflexión.

Incluso, debe tenerse presente que el o la docente no van a estar aislados (as) y por tanto su formación debe brindar los elementos que favorezcan su integración a los espacios institucionalizados, cuando menos a los ambientes de interrelación entre profesionales.

Los aspectos planteados anteriormente constituyen el marco o encuadre para el desarrollo del problema de investigación el cuál se ha definido como *"Formación Docente en Costa Rica ¿Qué educación reciben las y los educadores de Primaria?"*

## Objetivos del Proyecto

Se plantearon para el proceso investigativo los siguientes objetivos, que fueron marcando el accionar y el trabajo del equipo investigador:

Como objetivo general, se procuró analizar el contexto histórico de la formación docente en I y II Ciclo de la Enseñanza General Básica, así como los programas actuales que brindan algunas universidades públicas y privadas para esta carrera profesional. Esto se desagregó en otros objetivos específicos; conocer el referente que permita la contextualización histórica de la formación docente en I y II Ciclo en el país; conocer los componentes de los programas de formación docente en I y II Ciclo que ofrecen las universidades públicas y privadas; determinar las principales fuentes de reclutamiento del personal docente de educación primaria pública; y definir las características de la formación docente para educación primaria en general

## Metodología

El estudio en su conjunto se ha venido desarrollando por etapas, lo cual ha permitido un análisis continuo de la información obtenida, a la luz de la referencia teórica, enmarcada por los objetivos de la investigación. Inicialmente se procedió a la revisión bibliográfica la cual estuvo direccionada en tres grandes áreas; la educación costarricense; la educación primaria en Costa Rica; y los antecedentes de la Formación Docente de I y II Ciclo en Costa Rica. Paralelo a la revisión bibliográfica se llevaron a cabo entrevistas no estructuradas con funcionarios del departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública y consultas con el Departamento de Selección de Personal, con el objetivo de tener información relacionada al lugar de procedencia y nivel de formación de los profesionales contratados por dicha entidad, reclutamiento de los y las docentes, e identificar si se conoce de donde viene formado cada docente y la concentración de docentes a nivel nacional.

Luego se procede a realizar visitas a las universidades privadas, así como búsquedas en línea para poder obtener los planes de estudio actualizados que ofrecen dichas instituciones, además de contar con algunos otros elementos como requisitos de ingreso y graduación. A partir de la información recolectada, el equipo investigador define las categorías para el análisis de datos y para la comparación entre los programas de estudio. A partir de la revisión bibliográfica, la información obtenida y la revisión de la misma, el equipo investigador procedió a la formulación de conclusiones y recomendaciones.

Para esta investigación se utiliza una muestra de 10 universidades, las cuales ofertan programas de la carrera de educación en I y II Ciclo. Esta muestra se conformó de 7 universidad privadas y 3 universidades públicas; todas reconocidas por el CONESUP. Se trabaja con programas a nivel de bachillerato, algunos de ellos han definido como salida lateral un diplomado.

Como se plantea en la parte introductoria de este informe; no se trabaja con niveles de licenciatura, porque existe una división de las misma hacia áreas de especialización, lo cual dificulta el ejercicio comparativo.



Instituto de Investigación  
para el Mejoramiento de la  
Educación Costarricense (IIMEC)  
Facultad de Educación

## Marco teórico

### La Educación Costarricense y su Cuerpo Docente

En diversos momentos de la historia y en recurrentes ocasiones la educación ha sido objeto de severas críticas con diversos motivos, actualmente no es la excepción, teniendo como catadura que se trata de una de las principales instituciones sociales que lidia con malestares y sojuzgamientos a nivel nacional. Usualmente la demanda más popular es la deficiencia estructural del sistema educativo en su conjunto, pero para el caso que interesa aquí, se trata de estudiar la formación que reciben los y las docentes en las instancias universitarias.

La tarea docente exige una preparación completa de las estrategias pedagógicas que favorezcan la actuación didáctica, pero también requieren de formación en nuevos saberes y la adaptación a la tecnología, así como herramientas para lidiar con poblaciones y espacios diversos, que retan incluso los valores y formas de educación convencionales y formales.

Al plantearse la posibilidad de realizar un proyecto de investigación que permita conocer qué educación reciben las y los educadores de Primaria, se hace necesario iniciar con una revisión histórica sobre la educación primaria en Costa Rica y la formación del cuerpo docente.

Para Astrid Fischel (1988), el desarrollo de la educación en Costa Rica, está relacionado directamente con lo vivido durante el período colonial; donde la educación se brinda de forma exclusiva solo a unos sectores o se niega a otros la posibilidad del derecho a la educación, según la autora plantea, la instrucción de exclusividad para los españoles y sus descendientes. A partir de 1821 y con la consolidación del Estado Nacional, también se cimentan las bases de la instrucción pública en el país. Entre los años de 1858 y en 1862, se decreta la condición de obligatoriedad de la educación para todas las clases sociales y para los niños y niñas del país, logrando así afianzar la estrategia de expansión del sistema educativo, especialmente en 1869 cuando Costa Rica incorpora en su legislación la enseñanza primaria gratuita, obligatoria y costeadada por el

Estado, y más aún con la reforma al sistema educativo para lograr implantar una hegemonía ideológica a través del sistema educativo nacional (Fischel, 1988).

Es así como López (1990) señala que la profesionalización del cuerpo docente resultó necesaria al ligarse a los procesos económicos desarrollistas; consecuentemente desde 1828 se han llevado a cabo reformas en pro de fortalecer la "formación de formadores". Este trajín se ve reflejado en el siguiente cuadro que permite señalar en orden cronológico algunos de estos acontecimientos.

Tabla N.1  
Acontecimientos importantes en la historia de la  
Formación de Formadores en Costa Rica

Fechas	Acontecimientos
1825	Ley Fundamental del Estado organiza la enseñanza primaria de forma descentralizada
1832	Se establece que las municipalidades entregarían títulos a los maestros
1838	Se funda la Escuela Normal de Heredia por iniciativa de Nicolás Ulloa y Rafael Moya
1846	Se funda la Escuela Central siendo Secretario de Instrucción Pública José María Castro Madriz
1849	Se emite el primer Reglamento Orgánico de Instrucción Pública, indicando la creación de una Escuela Normal
1849	El Dr. Castro Madriz emite un decreto para fundar una escuela primaria con carácter de normal para mujeres, la cual se llamó Liceo de Niñas
1869	Bajo la administración de Jesús Jiménez se establecen las directrices para regular la enseñanza primaria. En este año en una nueva Constitución Política se establece la obligatoriedad de la enseñanza primaria. De igual forma la Ley de Bases de la Instrucción Primaria contemplaba que la Escuela Normal era dependencia del Poder Ejecutivo. La escuela Normal se dividía en dos ciclos: Escuela Normal Elemental de 2 años de duración y la Normal superior de tres años.
1874	Se crea el Instituto Nacional, posteriormente nombrado instituto Universitario. Tenía por objetivo la formación de maestros de escuela, posterior al cierre de la Normal. Estaba apoyada por la Universidad de Santo Tomás y funcionó hasta 1887
1886	En la administración de Bernardo Soto se dio un proceso de reestructuración educativa en todo el país, bajo la tutela de Mauro Fernández. En el ámbito de formación de docente, la reforma se orientó a que la docencia tuviera un carácter técnico dirigido por el estado. Es para esta fecha que se consolida la Escuela Normal.
1900 a 1909	El Liceo de Costa Rica y el Liceo de Señoritas en cuanto a formación de maestros varían sus propuestas curriculares, muy enfocadas a las necesidades económicas del país
1909 - 1910	Se reorganiza la propuesta de la enseñanza del Colegio Superior de Señoritas, orientándose hacia la sección comercial, humanidades y normal.

Fuente: Elaboración propia con base en (Quesada, 1991) y (Dengo, 2006).



En 1914 se crea la Escuela Normal de Heredia. Dicha institución inicialmente estuvo a cargo de educadores icónicos tales como Omar Dengo y don Joaquín García Monge. Posteriormente con la creación de la Universidad de Costa Rica en 1941, se brinda una oportunidad para que el sector social acceda a la formación educativa superior. Ahora bien, para la década de 1970, se crean tres nuevas universidades estatales, el Instituto Tecnológico de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia. Con todo esto se remarca que los tres primeros cuartos del siglo XX atestiguan el proceso en que el Estado, mediante estas instituciones de instrucción superior, asume la formación del cuerpo docente en particular, y del sector profesional en general.

Hoy día el panorama es otro, a partir de la década de 1990, se dispara el surgimiento de universidades privadas, al punto que hoy se cuenta con cinco universidades estatales y cincuenta y una privadas, es decir una proporción de 10 universidades privadas por cada pública. No obstante hay importantes fluctuaciones sobre la captación de la matrícula y la emisión de títulos, pues el aporte de las universidades estatales durante décadas fue mucho mayor en ambos aspectos, pero también a partir de la década de 1990 esta tendencia empieza a cambiar, y en alguna medida las universidades en su conjunto empiezan a competir según el tipo de carreras que ofrezcan.

### **Los Planes de Estudio y el Conocimiento Ideológico**

Hacer referencia, tal y como lo hacen los planes de estudio vigentes, a la noción de "carrera" para referirse a la consecución de un título de educación superior, establece de primera mano la noción de competencia, y una vez que esto se admite, aunque sea por inadvertencia, la dinámica de la competencia no se preocupa por cambiar las reglas, sino por ganar, y este es un marco de regulaciones en el que cientos de personas matriculan anualmente alguna carrera para titularse como docentes de primaria.

El diseño curricular, y por tanto los resultantes planes de estudio, están fuertemente determinados por la hegemonía neoliberal, y el rasgo distintivo es



diseñar un conocimiento oficial (Miranda, 2007:26) que permita obviar o manipular otros conocimientos, mediante una estrategia reaccionaria y autoritaria.

El conocimiento que se pretende oficial busca erigirse a su vez como un conocimiento único e impar, y al ser de corte neoliberal: "...la educación ha experimentado un proceso de mercantilización." (Miranda, 2007:25), subsumida a la ideología hegemónica del libre mercado, competencia, e individualización.

En el caso costarricense, esto se vierte en que la profesionalización de docentes recaer en la escolarización oficial, por medio de universidades, que en el contexto del progreso de diversas tecnologías implica una enseñanza cada vez más especializada (Miranda, 2007:19) y especialmente individualizante y que anula la formación integral, por darle prioridad a los aspectos técnicos y operativos de las profesiones.

Así el perfil de salida de cada estudiante, y el perfil de reclutamiento del sistema educativo, se nutren de los efectos del currículo oculto, es decir, de las consecuencias no mentadas ni explícitas de la educación formal pero que se deben en primera instancia a las dinámicas de los centros educativos, que asumen y reproducen los valores y creencias de la clase dominante, formando docentes conservadores del pseudo-orden social, que no logran cambios radicales en el ejercicio de su profesión ni apuntan a la liberación (Giroux, 2004: 74,89).

¿Cómo se plasma esto en los planes de estudio para docentes de educación formal primaria? En el resto del artículo esto es justamente lo que se procura abordar. Mediante la referencia a la hegemonía neoliberal y el currículo oculto, se habilita la posibilidad de estudiar los planes de estudio por sus propuestas, haciendo mención directa a lo que ofrecen; y por sus sesgos, haciendo referencia a lo que no dan; así, apuntando las continuidades y los vacíos de los planes de estudio es como se puede comprender el impacto que tienen actualmente, y además notar cómo reflejan o no las tendencias dominantes de reducir la educación a una mercancía. Aquí se vincula este marco conceptual

con la estrategia de análisis del equipo investigador, precisamente porque los planes de estudio se observan según lo que proponen y aquello de lo que prescinden.

Ahora, desde una perspectiva individual, no se puede suponer que los efectos de los planes de estudio marquen por completo y para siempre a los profesionales que se titulan, habría que reconocer un margen de contingencia e imprevisibilidad, pues cada docente puede asumir de manera distinta su plan de estudios, aunque este sea homogeneizante; así como otros estudios, previos o posteriores, pueden marcar diferencias importantes en cómo ejercer su profesión, o incluso ya la experiencia en oficio puede también reestructurar el ejercicio de la profesión, por forzosa adecuación a situaciones no abordadas o no preparadas mediante los estudios superiores.

De cualquier manera, la posible resistencia de cada docente para poder redefinirse como profesional autónomo es muy poco frecuente y depende de su nivel de conciencia de su proceso de escolarización y su identificación profesional no sólo con sus estudiantes, sino también con sus colegas; allí rompería la tendencia a la individualización, que es una constante durante toda la escolarización formal (Chaverri, 2008).

Incluso, huelgas y paros del magisterio dan muestra de algunas pugnas en el sistema educativo nacional, y hacen ver que el sector docente no es totalmente apacible o dócil, pero los motivos de estas movilizaciones rara vez contemplan demandas en los planes de estudio, hay una ruptura en esas situaciones, pues se reclaman primordialmente aspectos laborales, como horario y salarios, por encima de cuestionamientos propiamente educativos, como el diseño curricular; es decir, en estas movilizaciones o querellas no hay una demanda de libertad para ejercer la profesión, sino para contar con mejor infraestructura para rendir cuentas al sistema educativo. Pero para el caso que nos interesa, la población de interés inmediato sería el grupo de estudiantes de la enseñanza en centros universitarios, y no hay una agrupación ni remotamente similar al magisterio, a nivel estudiantil, lo cuál permite barruntar la desagregación estudiantil y



consecuentemente el efecto mayor de los planes de estudio en la formación de cada estudiante, en este caso en particular de docentes de primaria.

### **Docentes de Educación Primaria en Costa Rica**

Cuando se habla de Educación Primaria, se está haciendo referencia a la Educación Formal que de una manera sistemática y secuencial se ofrece en Costa Rica a partir de los 7 años de edad, luego de que los niños y niñas han concluido el Preescolar. Conlleva el paso por seis niveles; generalmente por grados y organizados en dos ciclos; un Primer Ciclo que está compuesto por primero, segundo y tercer grado; y un Segundo Ciclo que abarca el cuarto, quinto y sexto grado. Concluida la Educación General Básica, los y las estudiantes pueden asistir a la Educación Secundaria, también conocida como Tercer Ciclo y Educación Diversificada.

Actualmente, según datos del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública, hay poco más de 4000 planteles educativos de educación primaria en el país, primordialmente públicos, pero también privados y subvencionados; entre estos planteles se reparten 27.593 trabajadores con funciones estrictamente docentes, quienes representan la mayoría absoluta del gran total de 39.218 funcionarios en educación primaria (pues en este segundo dato se incluyen funcionarios administrativos); por otro lado, si la fracción de docentes se contempla según el sexo se cuentan 21.069 profesoras de I y II ciclo, que supera en aproximadamente 4 veces a los 5.394 profesores de estos ciclos. Esto ilustra la fortísima tendencia en educación formal de captar mujeres, y de las reminiscencias de la división social del trabajo según criterios patriarcales que asociaban los primeros años de escolarización con una continuación del hogar, y por tanto las mujeres eran consideradas idóneas para reproducir los valores domésticos en la escuela.

Otro dato significativo, es que 16.077 docentes, un 58%, laboran en zonas urbanas, y los restantes 11.516, 42%, en zona rural. Lo más llamativo de este aspecto es que esta colocación laboral es disonante con la oferta universitaria,

pues las sedes principales de todas las Universidades están en las cabeceras de las provincias que conforman el Valle Central, es decir, la oferta de estudios es accesible preferencialmente para aquellos que puedan realizar estudios en el centro del país, además, históricamente, las Universidades estatales fueron las que asumieron con mayor vigor una presencia de múltiples sedes y recintos en zonas desconcentradas y rurales incluso (Estado de la Nación, 2006:96), mientras la tendencia de las universidades privadas es saturar la oferta en el Gran Área Metropolitana, aunque hayan casos con sedes descentralizadas, pues el criterio que priva es la competencia por captar matrículas.

Si bien esto no puede obviar que el Gran Área Metropolitana, que representa poco menos de una vigésima parte de la superficie del país, se concentra aproximadamente el 60% de la población, si se puede reclamar una inconsistencia con la proporción de la colocación de docentes en zonas urbanas y rurales, casi en partes iguales, así esto desfavorece a quienes ejercen en las últimas, puesto que la distancia dificulta el traslado a las universidades, para profesores en oficio, para continuar estudios o cursar capacitaciones.

Otro aspecto importante, es que el reclutamiento en centros escolares reproduce esta lógica de las universidades cuando se trata de la oferta de empleo en centros educativos privados; pues de los 4086 que trabajan en esta modalidad de educación primaria privada, sólo el 11% se emplea en zonas rurales, en contraste, de los 23.214 docentes de primaria pública, el 49% trabaja en escuelas rurales; esto refleja un claro interés de competencia en la ubicación de los centros educativos privados, que se colocan desproporcionalmente en las urbes, mientras la educación pública debe asumir con mucha mayor presencia la educación en zonas rurales.

Un dato sugestivo es que hay en ejercicio 1807 docentes en educación unidocente, y 183 de lengua indígena, cantidad marginal respecto a los 16.006 docentes que enseñan el convencional programa de educación general básica.

Indistintamente de la universidad de procedencia, el reclutamiento en el Ministerio de Educación Pública está acorde con los criterios del Departamento

de Selección Docente, adscrito a la Dirección General de Servicio Civil, en conjunto con el Departamento de Personal del Ministerio, y los criterios únicos de entrada es llenar el formulario de oferta de servicios, un certificado de salud y de delincuencia, y mostrar título, en este último aspecto prima el grado obtenido y no la Universidad de la que proviene, es decir, es más importante la titulación que el plan de estudios. En general los requisitos de reclutamiento, de la fuerza laboral del magisterio, son laxos (Estado de la Nación 2008:132)

Respecto a las universidades estatales se puede mencionar que el "plan de Emergencia", que tituló profesores en 2 años con un diplomado, bajó los estándares de requisitos mínimos para ejercer la profesión (Estado de la Nación, 2008:127). Y a pesar de esto, la presencia de las universidades estatales como principales formadoras de docentes, en términos del volumen de títulos otorgados, bajó a representar un 40% del total en la actualidad, cuando años atrás acaparaba la mayor parte de la formación de profesores y profesoras (Estado de la Nación, 2006:100).

Del otro lado, en las universidades privadas se superó en matrícula a las estatales a partir del año 2000, por lo cual el alcance del impacto de la educación en docencia asumida por las universidades privadas se verá mejor reflejado con las recientes y próximas generaciones de docentes, lo lamentable es que: "Este crecimiento de la oferta universitaria, en especial privada, se dio en un marco de desregulación y sin normas específicas de control sobre su desempeño y calidad" (Estado de la Nación, 2006:140).

Un rasgo que marca una diferencia entre universidades privadas y estatales es que las primeras, con excepción de la Universidad Latina, no tienen cursos de humanidades en sus planes de estudio de grado para estudiantes de educación (Estado de la Nación, 2008:140), esto se confirmó con la información recopilada en este trabajo. Además, entre todas las universidades, sólo existe 1 programa para áreas rurales y 1 para territorios indígenas, ambos impartidos por universidad pública, sigue habiendo un vacío para cubrir temas como violencia intra-escolar en los currículos de formación docente, pero temas como



disciplinamiento y adecuación curricular sí se contemplan (Estado de la Nación, 2008:123).

Hasta aquí se ha procurado establecer un panorama general del cuerpo docente, en términos de las opciones para su formación y para su posterior colocación profesional, haciendo énfasis en las discrepancias en educación rural y urbana al contrastarse con las modalidades de educación pública y privada. La utilidad de esto redunda en poder identificar el contexto en que están presentes los planes de estudio contemplados en esta investigación.

## Resultados de la Investigación

### Comparaciones en la oferta curricular

La transición entre las décadas de 1990 y 2000 despunta por un aumento en la oferta de carreras de Educación Primaria, esto con la incursión de las universidades privadas al mercado educativo, aunado a las 3 universidades estatales que venían ofreciendo el programa, como son la Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia. Tal y como lo indica el Segundo Informe del Estado de la Educación (2008), la carrera de Educación Primaria es la que aporta más graduados, frente a otras carreras como pueden ser preescolar, educación especial o bien algunas especialidades tales como evaluación, psicopedagogía o currículo.

Si se deseara ingresar a estudiar la carrera de Educación Primaria, con respecto a las 10 universidades que se utilizaron para este estudio, se podría indicar que solo 2 de ellas solicitan una prueba de admisión (UNA y UCR). En el caso de la UNA se solicita una prueba específica para aquellos que desean estudiar alguna carrera en el área de educación, tal y como se puede observar en el siguiente cuadro.

**Cuadro N.1**  
**Requisitos de ingreso a la Carrera de Educación en I y II Ciclo a nivel de Bachillerato**

Universidad	Requisito de ingreso
Universidad del Valle	Bachillerato en Educación Secundaria
Universidad Hispanoamericana	Bachillerato en Educación Secundaria
Universidad Libre de Costa Rica	Bachillerato en Educación Secundaria
Universidad de las Ciencias y el Arte	Bachillerato en Educación Secundaria
Universidad Católica	Bachillerato en Educación Secundaria
Universidad San Isidro Labrador	Bachillerato en Educación Secundaria
Universidad de San José	Bachillerato en Educación Secundaria
Universidad de Costa Rica	Bachillerato en Educación Secundaria y Prueba de admisión.
Universidad Nacional	Bachillerato en Educación Secundaria, Prueba de admisión y prueba específica

Desde esta panorámica el sistema de formación de educadores se vuelve poco selectivo, minimizando la posibilidad de atraer estudiantes de mayor vocación y aptitud para esta área de estudio; siendo de perjuicio como uno de los factores que puede desmejorar la calidad de la educación costarricense.

Al realizar propiamente en el análisis de los programas de estudio, se puede identificar, que con respecto a los tiempos de duración de la carrera en el nivel de bachillerato, en las universidades privadas seleccionadas para este estudio, se trabaja en la modalidad de cuatrimestre, al igual que en una de las universidades estatales; para el caso de la UCR y la UNA, el programa de estudio se desarrolla de forma semestral.

#### Cuadro N.2

#### Organización de la carrera de Educación en I y II Ciclo en el nivel de bachillerato en cuanto a organización y cantidad de bloques

Universidad	Organización	Cantidad de bloques
Universidad del Valle	Cuatrimetre	8 cuatrimestre
Universidad Hispanoamericana	Cuatrimetre	8 cuatrimestre
Universidad Libre de Costa Rica	Cuatrimetre	8 cuatrimestre
Universidad de las Ciencias y el Arte	Cuatrimetre	8 cuatrimestre
Universidad Católica	Cuatrimetre	9 cuatrimestre
Universidad San Isidro Labrador	Cuatrimetre	8 cuatrimestre
Universidad de San José	Cuatrimetre	8 cuatrimestre
Universidad de Costa Rica	Semestral	8 semestres
Universidad Nacional	Semestral	8 semestres
Universidad Estatal a Distancia*	Cuatrimetre	

- No se define con tanta claridad la cantidad de bloques; sino el énfasis está en el cumplimiento de la cantidad de materias que está sujeta a la disposición del estudiante para matricular

Cuando se realiza la comparación utilizando el criterio de la cantidad de créditos, que como requisito deben completarse para obtener el grado de bachillerato en la carrera de Educación en I y II Ciclo, existen diferencias que están asociadas específicamente a aquellos cursos de servicio que se deben llevar, como por ejemplo los seminarios, repertorios, humanidades, idiomas, entre otros. Si se plantea el hecho de que se quiere tener docentes altamente preparados y



calificados para llevar a cabo la tarea pedagógica, con altos estándares de calidad, indiscutiblemente la formación integral durante la etapa de preparación cobra un alto valor, y por ello la importancia de los cursos de servicio en pro de brindar insumos más allá de un plan de estudios básicos, preparando al estudiante para insertarse en la sociedad, con un panorama y con criterios mucho más amplios.

**Cuadro N.3**  
**Cantidad de créditos de la carrera de Educación en I y II Ciclo en el nivel de bachillerato**

Universidad	N. de Créditos	N. de Materias
Universidad del Valle	124	32
Universidad Hispanoamericana	116	29
Universidad Libre de Costa Rica	75	35
Universidad de las Ciencias y el Arte	130	32
Universidad Católica	120	38
Universidad San Isidro Labrador	128	40
Universidad de San José	123	20*
Universidad de Costa Rica	142	51
Universidad Nacional	138	39
Universidad Estatal a Distancia	130	43

\*20 materias de un tronco común y 19 de especialización por áreas (español, matemática, estudios sociales y ciencias)

Para el caso de la Universidad de Costa Rica, los y las estudiantes que ingresen al nivel de Bachillerato a la Carrera de Educación en I y II Ciclo, deberán llevar como parte del plan curricular: 1 curso Integrado de Humanidades, el cual se imparte en 2 semestres; además de la Actividad Deportiva, Curso de Arte, 2 Seminarios de Realidad Nacional y 1 Repertorio. Por su parte aquellos (as) que ingresen a la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II Ciclo de la Universidad Nacional, deberán matricular 4 cursos optativos, 4 cursos que conforman el Ciclo de Generales, y 1 curso de inglés instrumental, además de los cursos propiamente de carrera.

La Universidad Estatal a Distancia plantea como requisitos en su propuesta curricular, el que se tienen que matricular 1 curso de Técnicas de Estudio, 1 curso de Comunicación Oral, 1 curso de Historia de la Cultura, 1 curso de Perspectivas Filosóficas del Hombres y 3 cursos optativos a escogencias del estudiante, de una lista de cursos previamente definida por la institución. La Universidad Católica por su enfoque religioso incluye como parte de su programa cursos relacionados a esta área de interés; específicamente: Cultura Cristiana 1 y 2; y Seminario de Pastoral Universitaria.

Algunas instituciones públicas y privadas solicitan como requisito de graduación el cumplir con cierto número de horas como parte del Trabajo Comunal Universitario (TCU); éste es considerado como un componente primordial para algunas universidades porque busca ser una experiencia de formación integral y de proyección social, algo así como un aprendizaje desde diversas realidades.

**Cuadro N.4**  
**Universidad que solicitan el TCU como requisito para graduarse por obtener el título de Bachiller en Educación en I y II ciclo a nivel de Bachillerato**

Universidad	Requisito TCU	Horas solicitadas
Universidad del Valle	No	-
Universidad Hispanoamericana	Si	150
Universidad Libre de Costa Rica	Si	150
Universidad de las Ciencias y el Arte	No	-
Universidad Católica	No	-
Universidad San Isidro Labrador	No	-
Universidad de San José	No	-
Universidad de Costa Rica	Si	300
Universidad Nacional	No	-
Universidad Estatal a Distancia	No	-

Los planes y programas de estudio surgen de un interés superior con aprobación de entidades educativas y según demandas de los gobiernos. Su construcción suele ser realizada por organismos o instancias centrales, definiéndolos como una norma a seguir y por ende fortaleciendo el hecho de que cada estudiante

(en este caso de Educación en I y II Ciclo) cumplan, al mismo compás el programa.

Los programas de estudio deberían constituirse como un espacio para que cada estudiante pueda conocer su realidad y desarrolle las habilidades y destrezas necesarias que le permitan incorporarse de forma satisfactoria a su práctica pedagógica. Pero al revisar los programas de estudio, queda la impresión de la no existencia de espacios académicos para el análisis de las necesidades reales y de la valoración propia de la tarea docente.

No puede perderse de vista que la definición o el establecimiento de los planes y programas de estudio tienen como implicación, la previa definición de una posición ideológica, según su nivel de adecuación pasiva a los lineamientos del mundo laboral. No obstante, el reto estaría en que dentro de cada propuesta de programa se le permitiera al estudiante disentir sobre los contenidos; esto a través de espacios de análisis y reflexión.

Aquellos que tienen la tarea de diseñar los planes de estudio deberán tener la luminiscencia necesaria para conjuntar todos los referentes conceptuales con los intereses, que desde el planteamiento ideológico sutilmente quedan expuestos. No puede perderse de vista que el o la docente no solo ejecutan un programa, en el acto educativo desarrollan un ejercicio altamente intelectual. De alguna manera es buscar un equilibrio, para articular teoría y prácticas.

De tal manera, cuando se analizan los programas de estudio, se puede determinar un eje común de la siguiente forma, un primer bloque de Currículo, Didáctica y Pedagogía; todos los programas revisados ofrecen estas materias y ocupan los primeros lugares dentro del grupo de asignaturas por llevar. Se logra identificar además que aquellas universidades que no ofrecen Pedagogía con este nombre, lo hacen refiriéndose al curso como Filosofía de la Educación.

Estas tres asignaturas son elementos comunes e infaltables en los programas de estudio. Desde la pedagogía se propone el conocer la formación de los individuos como fenómeno social y en su interrelación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte el currículo hace referencia a los

objetivos, contenidos, metodología y evaluación de un programa de estudio; así como el resolver qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar y qué, cómo cuándo evaluar; es en el diseño curricular donde cada institución define su concepción de educación. La didáctica se orienta a conceptualizar las prácticas pedagógicas; desde los sistemas y la metodología; pero también se establecen los cursos de didáctica asociados al desarrollo de teoría y metodología de asignaturas específicas; tales como: español, matemática, estudios sociales y ciencias.

En 3 de los programas estudiados se solicita aprobar 2 cursos de didáctica con énfasis en estas asignaturas. En el curso inicial suele trabajarse la teoría en la que se sustentan y en el siguiente la metodología que se plantea para la enseñanza de los contenidos de dichas asignaturas. El cuadro que a continuación se presenta, nos permite identificar la importancia que se le da a estas materias dentro de los programas de estudio; inclusive algunas solicitan llevar hasta dos cursos por asignatura.

**Cuadro N.5**  
**Cursos de Pedagogía, Currículo y Didáctica en los programas de estudio de Educación en I y II Ciclo a nivel de Bachillerato**

Universidad	Pedagogía # de Cursos	Currículo # de Cursos	Didáctica # de Cursos	Didáctica por asignatura # de Cursos
Universidad del Valle	1	2	1	1
Universidad Hispanoamericana	1	2	2	1
Universidad Libre de Costa Rica	2	1	2	1
Universidad de las Ciencias y el Arte	1	2	2	1
Universidad Católica	1	1	2	2
Universidad San Isidro Labrador	2	-	2	2
Universidad de San José	1	1	2	1
Universidad de Costa Rica	1	1	1	2
Universidad Nacional	1	1	-	1
Universidad Estatal a Distancia	1	1	2	1

El segundo bloque de materias sería sobre Evaluación Educativa y Psicología Infantil. Otro elemento común entre los programas que se analizaron, corresponde a dos materias que se brindan en todas las universidades, ya sea en 1 o 2 cursos. La evaluación suele estar asociada directamente al ámbito educativo. Pero dentro del mismo, se pierde la perspectiva del término, castigándolo de alguna forma con su descontextualización e inclusive propiciando que de forma errónea se le atribuyan muchas de las fallas del Sistema Educativo, justamente por los prejuicios y prácticas mecánicas que surgen cuando se intenta definir atropelladamente evaluación, como una valoración que acaba un proceso de aprendizaje; así el término evaluación esta asociado con la medición del rendimiento y con exámenes, considerándose más como una forma de comprobar resultados y disciplina que como un factor más, integrante del proceso educativo.

Como primer punto, se debe tener presente que la evaluación no puede separarse del currículo, porque ambos son parte del proceso educativo. Ralph W. Tyler (1949)<sup>1</sup> indica, que existen cinco dimensiones fundamentales para el desarrollo de un programa o curso y entre éstas ve la evaluación como una de las más fundamentales. Estas cinco dimensiones las presenta mediante cinco interrogantes ¿Qué se espera lograr? ¿Qué contenido o materia se va a enseñar? ¿Qué actividades o experiencias deben llevarse a cabo? ¿Qué recursos son necesarios para facilitar la experiencia de aprendizaje? Y ¿Qué medios, instrumentos o procedimientos se contemplan para determinar la efectividad del programa?

La evaluación debe ser concebida como parte del proceso educativo, totalmente vinculada a la propuesta curricular. La evaluación conlleva a establecer un juicio de valor de un objeto; como proceso integrador, continuo, no es una acción terminada que atiende sólo los resultados, es una acción permanente que se desarrolla a todo lo largo del proceso educativo.

---

1 Red Maestros de Maestros (2003).



Michael Foucault concibe la educación como la formalización del saber (Foucault, 2001), que es simultáneamente una de las formas de poder que produce sujeciones y sujetos. En el acto educativo e inmerso en él, el proceso de evaluación conlleva discursos y prácticas que aseguran la hegemonía de aquellos que poseen el poder, brindado por el dominio de los saberes. Si ya de por sí en el acto educativo existe una legitimización de poderes, para este autor se acentúa aún más cuando se llega a la evaluación.

Para el docente, la evaluación debe estar revestida de criterios, de actitudes y habilidades de investigación, que procuren siempre tener como motor principal a los y las estudiantes. La evaluación debe darle importancia al proceso, debe también tener ciertas características o condiciones que permitan un mayor acercamiento y un mayor grado de información del proceso que se evalúa, para la idónea toma de decisiones, lo que en algunos se ha escuchado decir como una actitud más objetiva frente al proceso evaluativo.

En cuanto a los cursos de Psicología del Niño (a) o bien de Desarrollo del Niño (a), estos buscan conocer las características principales que desde las etapas del desarrollo y las necesidades particulares de la población escolar diferencian y marcan el desenvolvimiento de los niños y las niñas. De igual forma conllevan el análisis de todas aquellas estructuras que favorecen o afectan, desde lo biológico, social y emocional, el aprendizaje de los y las estudiantes.

Un tercer bloque de materias se puede localizar en Cursos de Investigación y Prácticas Profesionales. Estas últimas constituyen un espacio, dentro de la carrera, que favorece la concretización de la teoría aplicada a situaciones reales. Suelen ser guiadas y supervisadas por docentes de la misma carrera y posibilitan a cada estudiante la inserción en un espacio que conjuga situaciones problemáticas y reales a las cuales deberá hacer frente en su ejercicio profesional. Por su parte los cursos de investigación, desde el marco de la formación de docentes, se conceptualizan en términos generales como una forma de construir conocimiento.

Desde esta perspectiva de importancia en el contexto de formación de docentes, dichos cursos deberían ser experiencias casi de carácter obligatorio en la carrera de educación en I y II ciclo; no obstante esto no sucede así; sobre todo con los cursos de investigación. De los 10 programas que se analizaron, 9 solicitan como requisito de graduación el llevar una práctica profesional. Por otra parte, 6 de las 10 universidades establecen dentro de su propuesta curricular el tener que llevar cursos de investigación.

**Cuadro N.6**  
**Cursos de Investigación y Práctica Profesional en los programas de estudio de Educación en I y II Ciclo a nivel de Bachillerato.**

Universidad	Investigación de Cursos	Práctica Profesional # de Cursos
Universidad del Valle	1	1
Universidad Hispanoamericana	1	1
Universidad Libre de Costa Rica	-	2
Universidad de las Ciencias y el Arte	1	1
Universidad Católica	2	1
Universidad San Isidro Labrador	-	-
Universidad de San José	-	1
Universidad de Costa Rica	2	1
Universidad Nacional	1	1
Universidad Estatal a Distancia	-	1

Continuando con el análisis comparativo entre programas, se puede observar como existen áreas comunes o temáticas de interés que se ven reflejadas en los cursos planteados en cada programa. Dichos tópicos marcan la identidad o dan peculiaridad a cada programa; lo cual puede llegar a propiciar un énfasis o área de concentración en futuros profesionales. Por otra parte en cada programa los cursos son planteados con nombres o nomenclaturas muy variadas. No obstante, para objeto de esta investigación, se ha realizado un agrupamiento según el enfoque de curso hacia áreas de interés comunes.

**Cuadro N.7.1**  
**Variedad en las asignaturas que se ofrecen como parte de la oferta académica de los programas de estudio de Educación en I y II Ciclo a nivel de Bachillerato**

Universidad	Aprendizaje y Cognición	Relaciones ***	Administración y Supervisión	Temáticas varias****	Arte*****	Educación Básica*****
Universidad del Valle	-	1	1	-	-	-
Universidad Hispanoamericana	-	1	1	-	-	-
Universidad Libre de Costa Rica	-	-	-	-	1	-
Universidad de las Ciencias y el Arte	-	-	1	-	-	-
Universidad Católica	1	1	-	1	2	1
Universidad San Isidro Labrador	-	-	-	1	-	2
Universidad de San José	1	-	2	1	-	-
Universidad de Costa Rica	-	-	-	1*	2	1
Universidad Nacional	1	1	-	1	1	2
Universidad Estatal a Distancia	1	2	-	1	2	-

\* Se ofrece como cursos optativos

\*\* Se utiliza término genérico para aquellos cursos relacionados con actividades lúdicas del aprendizaje, construcción pedagógica, aprendizaje y cognición

\*\*\* Se utiliza término genérico para aquellos cursos relacionados con dinámica grupal, relaciones interpersonales y psicología de la motivación

\*\*\*\* Incluye cursos relacionados con educación ambiental, desarrollo sostenible, educación vial y educación sexual

\*\*\*\*\* Incluye cursos relacionados con educación artística, y expresión creadora

\*\*\*\*\* Incluye cursos relacionados con Educación básica, metodología para la escuela primaria, aprendizaje en el aula escolar y proyecto educativo de aula

Están los cursos relacionados con actividades lúdicas, aprendizaje desde el aula y cognición, son ofrecidos en 4 universidades; 2 de ella públicas y 2 privadas. También aparecen los temas de administración educativa, supervisión y legislación costarricense, los cuales son abordados en su mayoría por las universidades privadas; a excepción de la Universidad de Costa Rica que plantea cursos relacionados tanto con administración y con supervisión. Por otro lado, las temáticas relacionadas a educación ambiental y desarrollo sostenible; que tienen una vigencia trascendental en todo el concepto de desarrollo actual; quedan relevados en los programas de formación de educadores en I y II ciclo,



de las universidades escogidas para este estudio. Se puede observar como 3 de las universidades privadas ofrecen estos cursos. En el caso de las universidades públicas 2 de ellas lo tienen como parte de la malla curricular y en otra se encuentra como curso optativo.

Se plantean en los programas cursos cuyas nomenclaturas les vinculan a áreas relacionadas con la educación costarricense, fundamentos históricos, teorías de la educación, y sociología de la educación. Su énfasis está asociado a conocer bases del objeto de estudio, como es la educación; en su dinámica de fenómeno social interrelacionado a los procesos de enseñanza y aprendizaje. De las 10 universidades seleccionadas para este estudio, todas ofrecen cursos en estas líneas de estudio.

Los cursos de educación artística y expresión creadora son ofrecidos en 3 de los programas de las universidades privadas y en los 3 programas de las universidades públicas. Por otra parte, asignaturas relacionadas a estrategias para innovar el aprendizaje, son abordadas por 1 universidad privada y 1 universidad pública; en este último caso; más asociado a las tendencias actuales de la enseñanza. Adicionalmente, cuando se mencionan los procesos de alfabetización, suele hacerse un vínculo directo al aprender a leer y escribir; esto queda evidenciado en los programas de estudio, en un espectro más amplio, donde se busca el desarrollo de las competencias básicas de estudiantes en los procesos comunicativos; este, podría decirse, es el objetivo primordial de la lectoescritura. De los 10 programas definidos para este análisis comparativo, se propone en 6 de ellos el que como parte de sus formación, los estudiantes deberán llevar un curso de lectoescritura (corresponden a universidades privadas), en las 3 universidades estatales deben cumplirse con 2 cursos en esta área, al igual que en 1 de las universidades privadas.



**Cuadro N.7.2**  
**Variación en las asignaturas que se ofrecen como parte de la oferta académica de los programas de estudio de Educación en I y II Ciclo a nivel de Bachillerato**

Universidad	Educación costarricense	Innovación	Ética profesional	Expresión corporal	Teoría de la educación*	Informática	Literatura
Universidad del Valle	-	-	-	-	-	1	1
Universidad Hispanoamericana	1	-	-	-	-	-	-
Universidad Libre de Costa Rica	-	-	1	1	1	2	1
Universidad de las Ciencias y el Arte	-	-	-	-	1	1	1
Universidad Católica	-	-	1	-	1	1	-
Universidad San Isidro Labrador	2	2	1	1	1	2	1
Universidad de San José	-	-	1	-	1	1	-
Universidad de Costa Rica	1	1	1	1	1	1	1
Universidad Nacional	-	-	-	-	1	1	1
Universidad Estatal a Distancia	1	-	1	1	1	-	1

\* Cursos relacionados con Estrategias para innovar el aprendizaje y tendencias actuales en la enseñanza

\*\* Se utiliza término genérico para aquellos cursos relacionados con fundamentos históricos y filosóficos de la educación; así como teoría de la educación

El tema de problemas de aprendizaje, educación especial y necesidades educativas especiales es abordado por los diferentes programas como un elemento requisito en la formación de los futuros docentes de I y II ciclo, de tal forma se evidencia como 9 de las 10 universidades tienen por requisito el cumplir con estos cursos. Solo 1 de las universidades privadas no lo incluye en su malla curricular. Luego, la informática educativa o computación como es llamada en algunos programas, emerge de la interdisciplinariedad entre educación e informática; dirigida a que niños y niñas puedan utilizar los recursos tecnológicos en la construcción del conocimiento. Es así como en 9 de los programas de las universidades se ofrece este curso, queda exento un programa de universidad pública, que a nivel de bachillerato no brindan dicho curso.

Cuando se analiza y determina la importancia del o la docente y su influencia directa en el desarrollo de otro ser humano, queda al descubierto la necesidad de que el profesional logre una sólida preparación para ofrecer educación de calidad, tanto a nivel de técnica como de pedagogía; pero también del conocimiento de la población con la cual va a trabajar. Desde esta perspectiva pareciera que cursos relacionados con ética y valores, deberían ser un requisito de la formación de maestros. No bastante, esto no es lo que se evidencia en la práctica, solo 6 de los programas analizados contemplan esta formación. De ellas solo 2 de las universidades estatales lo tienen planteado en su plan curricular. 1

**Cuadro N.7.3**  
**Variedad en las asignaturas que se ofrecen como parte de la oferta académica de los programas de estudio de Educación en I y II Ciclo a nivel de Bachillerato**

Universidad	Material y recursos	Orientación	Ortografía y redacción	Problemas de aprendizaje*	Diversidad de poblaciones	Agricultura	Derechos
Universidad del Valle	1	1	-	2	-	-	-
Universidad Hispanoamericana	2	1	-	1	-	1	-
Universidad Libre de Costa Rica	1	-	1	1	-	-	-
Universidad de las Ciencias y el Arte	1	-	1	-	-	-	-
Universidad Católica	-	1	-	1	-	-	-
Universidad San Isidro Labrador	-	1	-	2	1	-	-
Universidad de San José	-	-	-	1	2	-	-
Universidad de Costa Rica	1	1	2	1	1***	1	-
Universidad Nacional	1	-	-	2	-	-	1
Universidad Estatal a Distancia	-	1	1	-	-	-	2

\* Cursos relacionados con problemas de aprendizaje, necesidades educativas especiales, adecuaciones curriculares y educación especial

\*\* Se utiliza término genérico para aquellos cursos relacionados con procesos de enseñanza en escuelas unidocentes y marginales

\*\*\* Se ofrece como curso optativo

\*\*\*\* Se utiliza término genérico para aquellos cursos relacionados con Niñez y derechos, familia, género, sociedad, elementos sobre violencia

Al igual que en el punto anterior, se debe plantear la necesidad de que el docente en formación debe conocer la realidad en la cual va a estar circunscrita su práctica profesional. No puede estar ajeno (a) a los diferentes entornos, necesidades y situaciones particulares de la población que tendrá a su cargo. Desde esta perspectiva, se podría pensar que en los programas de estudio deben desarrollarse temáticas y experiencias vinculadas a escuelas unidocente, escuelas de atención prioritaria, temas de violencia y de derechos; lamentablemente esto no sucede así. Solo en 2 de los programas de universidades estatales se plantean temas de derechos y violencia (y en uno de ellos de forma optativa). Para el caso de tener un conocimiento de experiencias en escuelas unidocente y de atención prioritaria, 2 de las universidades privadas seleccionadas para este estudio, solicitan cumplir con cursos asociados a estos tópicos y 1 de los programas de una universidad estatal lo tiene incorporado, pero de forma optativa.

El cuadro que a continuación se presenta, muestra algunos cursos que son parte de la malla curricular de los programas de educación con énfasis en I y II ciclo; y que al igual que los tres cuadros anteriormente planteados, parecieran marcar esa especificidad o línea de interés de cada institución educativa.

**Cuadro N.7.4**  
**Cursos específicos de programas de estudio**  
**de Educación en I y II Ciclo a nivel de Bachillerato**

Universidad	Agricultura	Idioma	Salud y nutrición	Literatura infantil	Estadística
Universidad del Valle	-	1	1	1	-
Universidad Hispanoamericana	1	-	1	-	-
Universidad Libre de Costa Rica	-	2	-	1	1
Universidad de las Ciencias y el Arte	-	2	1	1	1
Universidad Católica	-	-	-	1	1
Universidad San Isidro Labrador	-	-	1	1	2
Universidad de San José	-	1	-	-	-
Universidad de Costa Rica	1	1	-	1	1
Universidad Nacional	-	-	-	1	-
Universidad Estatal a Distancia	-	-	1	1	-

\* Se utiliza término genérico o bien que sintetice el nombre del curso

\*\* Inglés o Idioma optativo

\*\*\* Análisis paramétrico, cualitativo o cuantitativo

## Conclusiones y Recomendaciones

### Planes de Estudio y Control Educativo

Así como la historia de la educación no es uniforme en su proceso de institucionalización, y muchas de las políticas, desde sus orígenes, atendían problemas emergentes pero la planificación vino hasta bien entrado el siglo XX, tampoco es estable, no se puede hablar de un progreso lineal y ascendente como aparece en lecturas oficialistas de la historia, esto igualmente se refleja en que ha sido fluctuante el prestigio del magisterio. Pero lo que más resalta en este trabajo de recuperar la historia, es que la preocupación histórica de las políticas educativas ha sido por ampliar o mejorar la infraestructura y la disponibilidad de mano de obra para expandirse por el territorio nacional y sumar credibilidad a la administración del Estado; es decir, los planes de estudio han sido un aspecto históricamente marginal.

Es fuerte la incongruencia en la formación de docentes de primaria, precisamente porque los planes de estudio analizados no son del todo afines con la realidad laboral, no asumen la relación entre lo urbano y lo rural como factores modeladores de los procesos educativos, a pesar de que ambos deberían ser parte de la formación de base de los profesionales de la enseñanza, porque aún un profesor de zona urbana puede terminar migrando a zona rural, o a la inversa, esto debería ser contemplado a nivel de bachillerato, y no sólo como especialización, justamente porque la realidad educativa muestra la gran cantidad de reclutamiento en zonas rurales.

La presencia de lo privado y lo público es otro aspecto llamativo, pues el auge de las universidades privadas y su mayor presencia en la titulación de docentes no es paralela a la oferta de trabajo en escuelas privadas, la educación pública sigue siendo, por mucho, el mayor reclutador de docentes de primaria, y la diversidad entre educación pública y privada tampoco se asume a nivel del plan de estudios, así como otras modalidades de educación son de mínima presencia, como la enseñanza en lengua indígena, y algunas no se plasman en

los planes del todo, como la enseñanza en modalidad nocturna o para adultos mayores, por ejemplo.

Con esto se puede concluir que la formación docente no cuenta con una educación advertida de las condiciones específicas de la situación educativa nacional, el plan tiende a ser generalista y concentrado en los aspectos técnicos y operativos de la profesión, dejando de lado la diversidad y el estudio de los conflictos y las alternativas de solución, es decir, se busca la igualación de la escolaridad, para justificar la expansión del sistema educativo en su conjunto, y así legitimar la escolaridad y evitar el impacto de los conocimientos locales que no se apegan al conocimiento oficial.

Incluso la noción de competencia (o de "carrera") marca una diferencia clara, se trata de la segmentación de los cursos; hay un común criterio de aproximadamente 8 bloques, pero la UCR y la UNA trabajan por semestres, es decir, dos bloques por año, lo cual añade un mayor tiempo para asimilar y madurar los contenidos, e incluso plantearse con precisión áreas de interés o afinidad dentro de las opciones de trabajo en educación, pues la carrera estaría diseñada para ser aprobada en 4 años, y las universidades privadas trabajan por cuatrimestres, que se traducen en 3 bloques por año, para aprobar el grado en 3 años. Así, las universidades privadas se adecúan al criterio de competencia, asumen con mayor velocidad la carrera.

Más aún, a pesar de algunos cursos adicionales y específicos de un área temática cualquiera, los planes de estudio de las universidades aquí revisadas son muy similares, esto se traduce que entre tantas universidades no se puede hablar de la misma cantidad de opciones, los planes de estudio uniforman con elementos generalistas y técnicos a los estudiantes de enseñanza primaria, y partiendo de esta premisa no se puede sostener entonces que se esté formando un gremio con diversidad de conocimientos y fuentes de información diversa, ni que se produzca conocimiento susceptible de ser confrontado o enriquecido por distintas formaciones profesionales. La escolarización de la enseñanza redundará en la homogeneización del estudiantado.

No se trata de sostener aquí que la educación en una universidad pública o estatal es indiferente, es importante reconocer primero el mayor tiempo que lleva la carrera, por el distinto acomodo de bloques lectivos, y además porque en las universidades estatales el número de créditos suele ser mayor, en algunos casos con diferencias significativas en el número final de cursos acreditados que aprueban el grado en comparación con algunas universidades privadas. Lo que sí se quiere discutir es que esto no es suficiente, porque a pesar de estas diferencias, de orden formal, hay similitudes de mucho peso en el diseño de los planes de estudio como una estrategia para controlar al estudiantado; dicho de otra forma, no hay diferencias radicales en los planes de estudio en términos de la participación activa de los estudiantes.

Para superar esto es necesario no sólo avanzar en los criterios de reclutamiento como en casos muy particulares entre las universidades comparadas, sino también en aumentar mucho más la diversidad de los planes de estudio, las posibilidades de explorar distintas temáticas, por ejemplo bajo la modalidad de seminarios, y además la mayor flexibilidad en el plan de estudios no para ablandar los criterios de excelencia o profesionalismo, sino para incentivar el involucramiento entre cada estudiante y su plan de estudio, ya que si tiene un mayor repertorio de opciones sobre el cual escoger se verá continuamente bajo la necesidad de tomar decisiones sobre su formación profesional, y por tanto involucrarse a un nivel mucho mayor con su proceso de estudios de grado.

En continuidad con lo anterior, se pueden cuestionar entonces los criterios estudiantiles para preferir una universidad por encima de otra, para distinguir si priman criterios estrictamente educativos o temas de afinidad, o si por el contrario, al no haber diversidad, lo definitorio son los requisitos de ingreso y egreso de la carrera, los costos, la velocidad para aprobarla, y la colocación laboral en términos del prestigio de la institución, aunque esto último en reclutamiento público no tiene injerencia identificada. Estas son las sospechas que surgen al ver tanta semejanza en múltiples planes de estudio.





Quizá lo más determinante para quienes estudian enseñanza es que el diseño de los planes de estudio es innegociable para los estudiantes, en ese sentido no pueden elegir temas o áreas de concentración por afinidades, especialmente porque los principales bloques de cursos son de carácter obligatorio, sin muchas opciones, y que incluso en algunas universidades suponen una continuidad lineal, consecuentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje está regulado previo al ingreso del estudiante, no hay constructivismo posible en este diseño, el modelo en sus raíces sigue siendo conductista. La única y ligera excepción estaría en aquellas universidades que ofrecen cursos de humanidades, que justamente suelen ofrecer un mayor rango de elección, y amplían los horizontes de la formación profesional al evitar la sobreespecialización y la reducción al puro conocimiento técnico, lo cual sería finalmente un correlato de la tendencia a la individualización. Ningún plan de estudios contempla ni evalúa el trabajo estudiantil, ni mucho menos el trabajo gremial, es decir, forma profesionales preparados para lidiar con los conflictos o situaciones de la educación de manera aislada y para ser luego evaluados individualmente, no se promueve el trabajo en equipo en ninguna modalidad en los planes de estudio que, irónicamente, son diseñados de igual manera para el estudiantado, pero evaluados en cada estudiante por separado, es decir, el plan de estudios es unívoco para el grupo de estudiantes, luego este no evalúa logros grupales (ni suele ser puesto bajo evaluación estudiantil de manera sistemática o al menos similar a la rigurosidad del plan de estudios), y tampoco hace ninguna distinción entre las diversidades posibles entre sus estudiantes.

A cada estudiante se le estimula a individualizarse, en términos de competencia en la consecución de su título, que acumule créditos aprobados y cumpla con sus requisitos, pues toda su titulación obvia cualquier criterio grupal de evaluación; pero el mismo plan de estudios no reconoce su individualidad, sus afinidades, temas de preferencia, competencias destacadas, o necesidades especiales, es decir, la evaluación está individualizada, y esto contrasta con que el plan de estudios está homogeneizado, para todos sin distinción, y se refleja en los laxos protocolos de reclutamiento en la gran mayoría de las universidades

contempladas, que no muestran interés en conocer aptitudes, la vocación, inquietudes o expectativas de sus estudiantes, quizá porque esto significaría readecuar y flexibilizar sus planes de estudio.

Y a pesar de las sutiles diferencias entre los planes de estudio, los procesos de reclutamiento deberían paralelamente evaluar aptitudes, capacidades, áreas de afinidad y expectativas antes de reclutar, e incluso evaluar la pertinencia de la formación ofrecida por cada universidad, según se adecue a la necesidad específica de la demanda de docentes, y esto a nivel público debe mejorar, pero en los centros privados la situación es más extrema, pues no existe ninguna uniformidad en el reclutamiento, queda a la discreción de cada centro educativo, y esto puede variar considerablemente entre una y otra escuela privada.

No obstante quedaría aún por estudiar la dinámica en las aulas, en cada curso, para analizar cómo se implementa el plan de estudios, y si a nivel de trabajo en clase se ofrece alguna resistencia a éste dominante modelo educativo conductista, e igualmente con los cursos suplementarios (como repertorios y humanidades) para poder precisar su impacto en la formación profesional.

Adicionalmente se puede pensar en regular la oferta de títulos, pues actualmente la situación tiende a la inflación titularía, en donde los estudios de grado perderían importancia frente a los estudios de posgrado, y esto exigiría necesariamente repensar la nomenclatura y dinámica de la titulación, para tener bien claro que se espera de cada perfil, pero sin perder de perspectiva la determinante formación de base que representa el bachillerato o en general los estudios de grado.

Un elemento más difuso y complejo, por el planteamiento de este trabajo, es que esta situación de la formación docente se complejiza por la subyacente tendencia de la escolarización de abarcarlo todo. Debe quedar claro que a nivel individual queda un margen, aunque muchas veces estrecho, para que los profesionales complementen su formación con experiencias educativas no formales, por los aprendizajes de la vida cotidiana, e incluso por la postura que tomen frente al plan de estudios, a los efectos del currículum oculto, y finalmente

Instituto de Investigación  
para el Mejoramiento de la  
Educación Pública (IIMEC)  
Facultad de Educación

ante el ejercicio mismo de su profesión. No se debe caer en la ingenuidad de conceder que el sistema educativo es el único garante de educación mediante la escolaridad, lo que sí se debe procurar es la vigilancia sobre la oferta del conocimiento que se pretende oficial, y mantener la alerta sobre las arbitrariedades y limitaciones en que incurriera.

## Bibliografía

Aguilar Zamora, Laura (2005). **Maestros y Maestras Universitarios Gestores de la Educación Costarricense**. Memoria del Seminario de Graduación de la Universidad de Costa Rica para optar por el grado de Licenciatura en Educación Primaria. Costa Rica.

Badilla Saxe, Eleonora; Doryan Garrón, Eduardo (1999). "El cambio histórico y las implicaciones para la educación". En: Gurdíán, Alicia (compiladora) **Política social y educación en Costa Rica**. UNICEF; Costa Rica.

Bernstein, Basil (1998). **Pedagogía, Control Simbólico e Identidad**. Ediciones Morata; España.

Blat Gimeno, José; Marín Ibañez, Ricardo (1980). **La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional**. Editorial Teide; España. Editorial de la UNESCO; Francia.

Càceres, José A (1976). **Sociología y Educación**. Editorial de la Universidad de Puerto Rico. Puerto Rico.

Chaverri, Diego (2008). **Poder y Docencia: Profesoras y Profesores de Secundaria en la Gran Área Metropolitana en el año 2007**. Universidad de Costa Rica; Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Sociología. Costa Rica, 2008.

CIDEP (2000). **Sistematización de la experiencia de la formación de maestros y maestras populares de las comunidades rurales de Chalatenango**. CIDEP; El Salvador.

Dengo Obregón, María Eugenia (2006). **Educación Costarricense**. EUNED, Costa Rica.

De Azevedo, Fernando (1992). **Sociología de la educación: introducción al estudio de los fenómenos sociales y de sus relaciones con otros fenómenos sociales**. Fondo de Cultura Económica; México.

Departamento de Estadística, Ministerio de Educación Pública [MEP]. Costa Rica.

Estatuto de Servicio Civil. Alcance No. 20, "La Gaceta" No. 121; 31 de mayo de 1953, reproducida en "La Gaceta" No. 128; 10 de junio de 1953. Costa Rica.

Fischel, Astrid. (1988) **Consenso y represión: una interpretación socio-política de la educación costarricense**. Editorial Costa Rica. Costa Rica.

Foucault, Michel (2001). **Vigilar y Castigar**. Editorial Siglo Veintiuno; México.

Giroux, Henry (2004). **Teoría y Resistencia en Educación**. Siglo Veintiuno Editores; España.

Gurdián, Alicia (1999). **Política social y educación en Costa Rica**. UNICEF; Costa Rica.

Gross, Neal (1968). Some contributions of sociology to the field of the education. En: **Readings in the socio-cultural foundations of Education**. Wadsworth Publishing Company; Estados Unidos.

Liston, D. y Zeichner, K. (1993). **Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización**. Ediciones Morata; España.

Méndez, María de los Ángeles; et al (1986). **Calidad del Profesional en Educación con Énfasis en Preescolar, I y II Ciclos del Centro Regional de Occidente de la Universidad de Costa Rica y Propuesta de la Reestructuración de los Planes de Estudio para la Formación de estos Profesionales**. Memoria del Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciado en Ciencias de la Educación con Énfasis en la Administración Educativa. Costa Rica.

Méndez, María de los Ángeles; et al (1992). **Evaluación del Plan de Formación de Profesores de Educación primaria de la Universidad de Costa Rica del primer Ciclo de 1987 al Primer Ciclo de 1991**. Memoria del Seminario de Graduación de la Universidad de Costa Rica para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Español. Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (1996). **Formación de Docentes de Educación Primaria o Básica**. MEP. Costa Rica

Miranda Camacho, Guillermo (2007). "Política curricular, crisis de legitimación y hegemonía neoliberal". **Revista de Ciencias Sociales** N° 115. Editorial de la Universidad de Costa Rica; Costa Rica.

Mongé, Carlos; Rivas, Francisco (1978). **La educación, fragua de una democracia**. Editorial de la Universidad de Costa Rica; Costa Rica.

Organización de Estados Iberoamericanos. **La educación en Iberoamérica**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; España.

Pacheco, Francisco A (1996). **Educación y sociedad en Costa Rica**. Editorial Fundación UNA; Costa Rica.

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2008). **Segundo Estado de la Educación**. Consejo Nacional de Rectores; Costa Rica.

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2006). **Estado de la Educación**. Consejo Nacional de Rectores; Costa Rica.

Quesada Camacho, Juan Rafael (1991). **Educación en Costa Rica 1821 - 1940**. Convenio UNA-UNED; Costa Rica.

Quesada Camacho, Juan Rafael (2003). **Estado y Educación en Costa Rica: del agotamiento del liberalismo al inicio del Estado Interventor, 1914 - 1949**. Serie Cuadernos de Historia de las Instituciones n. 5. Editorial de la Universidad de Costa Rica; Costa Rica.

Red Maestros de Maestros (2003). **El Modelo de Congruencia de Objetivos de Ralph Tyler**. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Chile.

Seligson, Mitchell; Martínez, Juliana; y Trejos, Juan Diego (1996). **Reducción de la pobreza en Costa Rica: el impacto de las políticas públicas**. IICE-UCR. Costa Rica.

Solano Alpízar, José (2001). **Educación y desarrollo en América Latina: un análisis histórico conceptual**. Editorial Universidad Nacional; Costa Rica.

Stinnett, T.M (1968). **La profesión de enseñar**. Editorial Troquel; Argentina.

UNED (2004). **Costa Rica en el siglo XX**. Editorial UNED; Costa Rica.

#### **Referencias Electrónicas**

Bazdresch, Miguel. (1997). **Las competencias en la formación de Docentes**. Recuperado el 30 de julio del 2009.  
<http://www.educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/basdresc.html>

Braslavsky, Cecilia. (1999). **Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores**. Recuperado el 1 de agosto del 2009.  
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>

Robalino, Magali (2006). **La formación de profesores en la sociedad del conocimiento. Recuperado el 16 de agosto del 2009.**

[http://www.comitenorte.org.mx/documento/24052006174232/magaly\\_robolino.pdf](http://www.comitenorte.org.mx/documento/24052006174232/magaly_robolino.pdf)

Robalino, Magali (2007). **Los docentes pueden hacer la diferencia. Apuntes a cerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. Recuperado el 16 de agosto del 2009.**

[http://www.ciep.fr/conferences/CD\\_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf\\_interv/Robalino\\_Magaly\\_es.pdf](http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magaly_es.pdf)

Cinde (2009). **Programa General de la Educación en Costa Rica.**

**Recuperado el 8 de noviembre del 2009.**

[www.cinde.org/attachments/079\\_Educacion%20en%20Costa%20Rica.pdf](http://www.cinde.org/attachments/079_Educacion%20en%20Costa%20Rica.pdf)

UNESCO. (1991). **Proyecto Principal para la Educación de America Latina y el Caribe. Documento de referencia. Reunión de PROMEDLAC IV.**

[www.cinde.org/attachments/079\\_Educacion%20en%20Costa%20Rica.pdf](http://www.cinde.org/attachments/079_Educacion%20en%20Costa%20Rica.pdf)



Instituto de Investigación y Desarrollo  
para el Mejoramiento de la  
Educación Costarricense (IIMEC)  
Facultad de Educación