

Panorama general de la formación docente

Hallazgos

- En el período 1996-2006 la titulación del sector universitario estatal aumentó un 26%, en tanto que en el privado se multiplicó 4,6 veces.
- Tanto en primaria como en secundaria se presenta una tendencia hacia el ascenso de los educadores en el escalafón docente.
- En el 2007 se experimentó una reducción del cuerpo docente, lo que no ocurría desde 1984.
- No existe una relación cercana entre los docentes contratados en propiedad y el número de graduados por universidad. De las tres universidades cuyos graduados obtuvieron más plazas, solo una está entre las tres que más títulos otorgaron.
- En el país únicamente siete carreras de Educación han sido acreditadas.
- De las seis universidades que más títulos otorgan, una realiza pruebas específicamente diseñadas para seleccionar a quienes optan por una carrera de Educación.
- El Ministerio de Educación Pública no cuenta con perfiles específicos ni pruebas de entrada para la contratación de docentes, salvo en el caso de los educadores de idioma extranjero.
- Los educadores perciben salarios menores que los otros profesionales. Un licenciado en Educación recibe el 60% del ingreso que el promedio de otros profesionales con grado similar.
- La inestabilidad laboral continúa afectando a gran parte de las y los educadores; en el 2006 el 44,7% de los contratados eran interinos.
- En el país solo existe un programa dedicado exclusivamente a formar docentes para áreas rurales y otro para territorios indígenas.
- El tema de la violencia intra-escolar está ausente en los currículos de formación docente, a diferencia de la disciplina y las adecuaciones curriculares.
- La Universidad Nacional es la institución que tiene el programa de formación docente para la educación primaria más coherente con las políticas educativas y las tendencias internacionales.

Valoración

El papel del docente es fundamental en una sociedad. Los educadores tienen el potencial de influir en los niños y jóvenes en su proceso de desarrollo y facilitarles el acceso a oportunidades presentes y futuras para vivir vidas más gratificantes y promover el desarrollo humano del país. Es por este rol crucial que los docentes deben ser formados y seleccionados de manera cuidadosa.

En las últimas décadas Costa Rica ha experimentado una reconfiguración de la oferta de planes de formación docente, con la entrada a este campo de nuevos actores de la educación superior: las universidades privadas. Esto ha tenido efectos importantes. En primer lugar, ha aumentado la titulación, ayudando a suplir al país de más educadores y actualizar a otros mediante títulos de posgrado. Sin embargo, también ha configurado una oferta dispersa de programas cuya calidad se desconoce. Al mismo tiempo está suscitando una migración hacia puestos más altos del escalafón docente, sin que esté claro si ésta es sinónimo de mayores capacidades para la docencia y una mejor formación.

Los pocos controles de calidad que se aplican en los planes de formación de educadores, unidos a la debilidad de los procesos de selección de docentes para los centros educativos públicos y los escasos incentivos para atraer y retener a los buenos profesionales, dejan

un gran espacio para que se contraten personas que no reúnen las características mínimas para una enseñanza de calidad.

Ante esta realidad, es necesario comenzar a conocer, pese a la escasez de datos y la poca investigación que se ha realizado en esta materia, algunos aspectos acerca de la formación de los docentes. Los planes de estudio y los programas de los cursos constituyen un buen punto de partida. Su revisión encuentra que no son pocas las áreas donde hay espacios para mejorar, entre ellas el fortalecimiento de la coherencia entre los planes y los lineamientos de política educativa, así como entre estos y la realidad del aula. También se requiere acercar estos elementos a las mejores prácticas derivadas de las experiencias internacionales exitosas y la investigación reciente sobre el tema. La débil presencia de la tríada teoría-investigación-práctica en la mayor parte de los planes de formación es un vacío clave que debe superarse, dada su gran importancia para el desarrollo de educadores autónomos y críticos, capaces de actualizarse y adaptarse a contextos diversos.

Los cambios para mejorar la docencia en el país requieren acuerdos sociales básicos sobre el tipo de educación y de docentes que la sociedad costarricense prefiere y necesita.

Panorama general de la formación docente

A hondar la comprensión de la formación de las y los docentes, como recurso fundamental del sistema educativo, es un buen punto de partida en el camino hacia la exploración de la calidad de la educación costarricense. Este ejercicio también resulta útil para identificar aspectos que podrían estar constituyéndose en impulsores o barreras para alcanzar mejores resultados en este ámbito.

Este capítulo brinda un panorama general de la formación inicial de los docentes en Costa Rica. Se basa en una amplia revisión de literatura nacional e internacional sobre el tema, documentos que contienen lineamientos de política educativa, planes y programas de estudio, y estadísticas del MEP, el Servicio Civil, OPES, Conesup y el INEC.

Es preciso señalar que el análisis de la formación docente a partir de los planes y programas de estudio tiene ventajas y limitaciones. Es valioso en tanto revela la visión de quienes los formularon acerca de lo que debiera ser la preparación de educadores, y en tanto tales lineamientos constituyen una guía oficial para la implementación de la carrera y los cursos. La desventaja es que estos planes y programas no siempre se ejecutan tal como lo expresa el papel. Sin embargo, esta es una opción para comenzar a entender cómo se forman los docentes, en un contexto en el que existe un gran vacío de investigación con respecto a la docencia universitaria y las condiciones en que ésta se desarrolla. Esta aproximación deberá ser complementada en el futuro por estudios que permitan comprender mejor estos temas.

La primera parte del capítulo expone los principales cambios históricos y las tendencias recientes en la formación de educadores en Costa Rica. Le sigue un análisis sobre los controles de calidad y los incentivos para atraer y retener talento en la profesión. Posteriormente se presentan las percepciones acerca de la docencia, y se termina con un examen de los planes de estudio a la luz de la realidad nacional, las políticas educativas y las tendencias internacionales.

Evolución y tendencias de la formación docente

Evolución histórica

En las últimas décadas del siglo XVIII y las primeras del siglo XIX el país mostró indicios de un proceso de secularización docente, en contraposición al período colonial, en el que la mayor parte de los educadores eran sacerdotes. En esa época la docencia era una ocupación exclusiva de los varones, algunos de los cuales eran graduados de las escuelas elementales de entonces (Molina, 2007).

Después de la independencia surgió una nueva generación de maestros, algunos formados primero en la Casa de Enseñanza de Santo Tomás y luego en la Universidad del mismo nombre, ya fuera en la sede central en San José, o en sus sedes provinciales (González, 1978). La llegada de las maestras ocurrió en la década de 1850, posibilitada por la apertura de las primeras escuelas para niñas. En poco menos de quince años, las educadoras alcanzaron una importante inserción en el sistema; según el censo

nacional de 1864, las mujeres representaban casi el 38% del total de docentes, proporción que ascendió a casi 44% en 1883 (Molina, 2007).

Entre 1830 y 1860 las autoridades públicas realizaron varios intentos por establecer centros de formación docente para varones y, en menor medida, para mujeres. Sin embargo muchos de estos tuvieron una vida muy corta. La enseñanza ofrecida por estas escuelas normales no era muy diferente a la brindada por los colegios primario-secundarios, lo cual, unido a las limitaciones del país en el campo del personal docente, hacía que personas que hubieran cursado algunos estudios más allá de los elementales tuvieran la posibilidad de fungir como maestro o maestra, sobre todo en las áreas rurales. La inestabilidad de las escuelas normales llevó al Gobierno, en enero de 1878, a crear academias de formación docente que funcionarían en cada capital provincial durante los tres meses de receso escolar (Muñoz, 2002). El limitado impacto de estos esfuerzos antes de 1885 se aprecia en los datos de 1884: de 118 maestros, 80 carecían de algún título, y de 101 maestras, 75 no eran tituladas (Fischel, 1987).

A raíz de la reforma educativa de 1886, propiciada por Mauro Fernández, se fundaron dos centros estables para la formación de maestras y maestros: las secciones normales del Colegio Superior de Señoritas y el Liceo de Costa Rica. Ambas desaparecieron en 1915, tras la creación, en noviembre de 1914, de la Escuela Normal de Costa Rica, con sede en la ciudad de Heredia. La Normal asumió la formación de educadores de secundaria, que antes correspondía al clausurado Liceo de Heredia, y heredó la política de becas que había caracterizado a las secciones normales ante citadas, cuyo objetivo era facilitar la preparación docente de estudiantes de escasos recursos o de lugares lejanos (Dengo, 2004).

La feminización de la enseñanza, en primaria, fue progresiva y decisiva: en 1892 las mujeres representaban el 44,1% del total de docentes, proporción que ascendió a 57% en 1896, a 62,4% en 1904, a 72% en 1915 y a 79% en 1928. Las educadoras jugaron un papel fundamental en las tempranas políticas sociales de la época, particularmente en la promoción de la higiene y la salubridad pública, y en la vigilancia e inspección sanitaria de las familias pobres (Molina y Palmer, 2003).

A diferencia de la primaria, la reforma de 1886 no previó la creación de una entidad para la formación de profesores de secundaria, un vacío explicable por la limitada cobertura de este nivel educativo. Por esta razón, se combinó la práctica, existente desde antes de 1886, de contratar profe-

sores extranjeros, con una nueva política de becar a costarricenses para que se capacitaran en el exterior, principalmente en el Instituto Pedagógico de Chile y en la Escuela Normal de Preceptores de Santiago. En 1916 se estableció la Junta de Directores de los Colegios de Educación Normal y Secundaria, con la participación de los directores de los cinco colegios públicos y con el fin de acreditar a quienes aspiraban a laborar en la segunda enseñanza, pero no fue sino hasta 1936 que se llevó a cabo una reforma en la Escuela Normal, que abrió la posibilidad de formar profesores de colegio en el país (Dengo, 2003).

En 1940, la formación magisterial adquirió el carácter de disciplina universitaria, al crearse la Universidad de Costa Rica. La Escuela Normal fue adscrita a la nueva institución como Escuela de Pedagogía, en lo que fue un hecho único en América Latina. Se abrió también la Licenciatura en Filosofía y Letras, con especialidades en Castellano y Literatura y en Geografía e Historia, con el propósito de graduar profesores de educación secundaria en esas áreas. Esto marcó el fin del monopolio estatal en la formación de docentes, aunque posteriormente el Estado de nuevo asumiría de modo parcial esta función. En 1947 el gobierno de Teodoro Picado estableció el Instituto de Perfeccionamiento del Magisterio Nacional, así como la Escuela de Perfeccionamiento y Profesionalización del Personal Docente Primario, la cual sería integrada al Instituto de Formación Profesional del Magisterio, fundado en 1955. A estas entidades, cuyo fin era mejorar la preparación de los educadores en servicio (sobre todo de zonas rurales), se unió en 1950 la reabierta Escuela Normal y, en años posteriores, las escuelas normales creadas en San Ramón, Liberia y Pérez Zeledón. Finalmente, en 1968 inició labores la Escuela Normal Superior, orientada a la formación de profesores de segunda enseñanza (Dengo, 2003).

Fue con la fundación de la Universidad Nacional (UNA), en 1973, que el Gobierno Central perdió definitivamente su injerencia en la formación de educadores para la primaria y la secundaria académica, ya que la nueva institución absorbió las escuelas normales y el Instituto de Formación Profesional del Magisterio. La Escuela de Educación de ese centro de estudios fue convertida, en 1988, en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). Esta transformación, en parte, seguía los pasos de lo ocurrido en la Universidad de Costa Rica (UCR), donde la Escuela de Pedagogía fue la base de la Facultad de Educación, establecida en 1957, y donde en 1979 se fundó, a raíz de un convenio entre esa Universidad y el Ministerio de

Educación, el Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (Dengo, 2003), rebautizado como Instituto de Investigación en Educación a partir del 2004.

En contraste con lo ocurrido en la preparación de profesores para la secundaria académica, el Gobierno Central sí debió asumir un papel más activo en la formación de docentes para la enseñanza técnica (un área dejada de lado por las universidades), con la fundación del Cipet en 1976 y del Cefof en 1989 (Molina, 2007).

La expansión de la formación de nuevos educadores

A partir de la década de los setenta, tres cambios importantes en el ámbito educativo dieron lugar a una fuerte expansión de la formación de educadores en el país. El primero de ellos fue la fundación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), en 1978, que tuvo un impacto significativo en la provisión de estos profesionales. En el conjunto de las universidades estatales, la UCR y la UNA perdieron terreno en la formación de docentes frente a la nueva institución, y en 1990 el 34% de quienes se graduaron en esta carrera lo hizo en cursos a distancia (Misión Piloto, 1997).

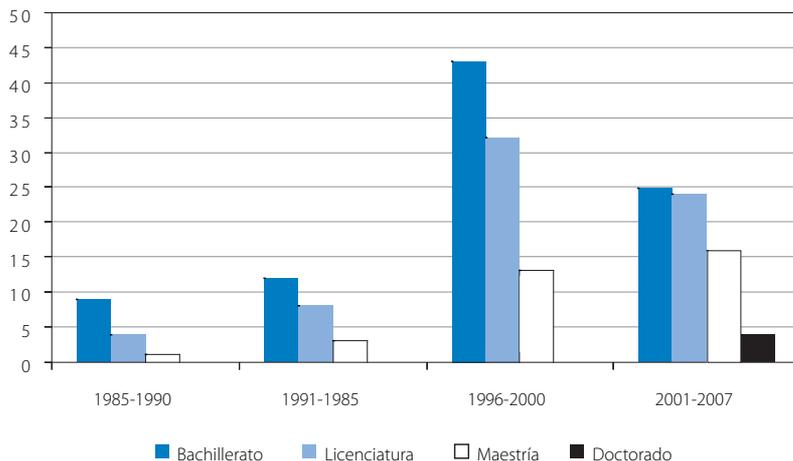
El segundo cambio se originó por el déficit de docentes detectado a finales de la década de 1980. Para subsanar esta “emergencia”, en 1986 las universidades estatales (UCR, UNA, UNED) firmaron un convenio con el MEP (conocido como el “Plan de Emergencia”), conducente a la formación de educadores (de primero y segundo ciclos) en dos años. Para estos graduados se bajaron los estándares, no se exigió el examen de admisión ni la aprobación de un núcleo básico de materias y se levantaron requisitos para el otorgamiento del título académico. El único requisito de ingreso fue el bachillerato en educación media o la conclusión de estudios de la enseñanza diversificada. El déficit de profesores para el tercer ciclo y la educación diversificada fue atendido por bachilleres o egresados de enseñanza media, por profesores de primero y segundo ciclos de la educación general básica con alguna capacitación en el área específica, o por profesionales que carecían de formación en el campo de la educación (Molina, 2007).

El tercer cambio se dio en el marco de la incursión de las universidades privadas en la formación de educadores. En 1997 los centros privados que otorgaron diplomas en Educación fueron 10 y para el año 2006 su número había llegado a 26. Paralelamente se presentaron nuevos programas de formación, sobre todo en la segunda mitad

de los años noventa, y con especial énfasis en los niveles de bachillerato y licenciatura. Entre 2001 y 2007, además de los programas de grado, creció la oferta en las áreas de maestría y doctorado (gráfico 3.1).

Gráfico 3.1

Programas de formación de educadores en universidades privadas. 1985-2007



Fuente: Conesup, 2007.

Actualmente la oferta de los programas aprobados por el Conesup para la formación de docentes en las universidades estatales y privadas revela que algunas entidades han tendido a especializarse en la educación primaria, preescolar, o ambas. Entre estas se encuentran: USJ, UVA, Unife, Fidelitas, Hispanoamericana, Ulacit, Magíster, UPA y USL. Otras entidades más bien han optado por ofrecer carreras en los distintos niveles educativos y áreas de especialidad; son los casos de las tres universidades estatales y de las privadas Unadeca, Unica, Católica, UMCA, UAM y Latina (cuadro 3.1).

La educación secundaria presenta el mayor número de programas, dado que los educadores de este nivel requieren mayor especialización que los otros. Sin embargo llama la atención que, si bien la formación docente en primaria es considerada de carácter “generalista”, las carreras ofrecen distintos énfasis por disciplina: Ciencias, Español, Estudios Sociales e Inglés. En el campo de la educación especial, la Unica, la UMCA y la UNA son las universidades que poseen una mayor cantidad de énfasis y especialidades (cuadro 3.1).

Cuadro 3.1

Oferta de carreras en formación docente en universidades estatales y privadas^{a/}

	Preescolar	Primaria	Secundaria	Educación especial	Materias especiales	Educación técnica
Privadas						
Unadeca	1	2	6	0	1	2
UAM	1	1	5	0	1	0
UACA	0	0	0	0	2	0
Católica	1	3	5	3	2	0
UC	2	2	8	0	0	0
UCEM	1	1	0	0	0	0
Uccart	0	0	0	0	2	0
UCA	1	2	1	0	1	0
Unica	1	5	1	7	7	0
USJ	0	4	0	0	0	0
UVA	0	1	0	0	0	0
Unife	1	2	0	0	0	0
Fidélitas ^{b/}	4	0	0	0	0	0
Hispanoamericana ^{b/}	4	2	0	0	0	0
Unicor	1	2	0	0	0	2
Interamericana	0	0	0	6	0	0
UIA	3	0	1	0	0	0
Uisil	3	4	4	2	0	0
La Salle	1	2	0	1	0	0
Latina ^{b/}	4	6	13	2	1	0
Ulacit	1	0	0	0	0	0
Ulicori	0	1	0	0	1	0
Magíster	3	0	0	0	0	0
UMCA ^{b/}	4	8	9	2	10	4
UPA	1	0	0	0	0	0
USL	0	1	0	0	0	0
Estatales						
UCR ^{c/}	2	5	11	2	3	0
UNA ^{d/}	3	5	8	1	14	1
UNED	3	5	2	1	3	1
ITCR	0	0	1	0	0	2
Total	46	65	75	27	48	12

a/ Se incluyen solo las carreras de Educación orientadas al ejercicio de la docencia. Las carreras se cuantifican tomando en cuenta el grado y la denominación con la cual están registradas, de tal forma que muchas carreras de una misma área, como preescolar, corresponden a diversos énfasis, menciones o concentraciones.

b/ Las ofertas en el caso de la educación preescolar corresponden a énfasis, concentraciones o menciones en idioma, integración, administración de centros preescolares, problemas de aprendizaje.

c/ La oferta de la UCR en educación media corresponde a las diversas disciplinas de enseñanza, como Español, Ciencias, Química, Biología, Física, Filosofía, Matemática e Idioma.

d/ En el área de Música la UNA ofrece varios énfasis, de acuerdo con la enseñanza específica de cada instrumento.

Fuente: Elaboración propia con información de Conesup.

A raíz de este crecimiento en el número de centros y programas, en el país se produjo una importante expansión en la titulación de educadores. En el período 1996-2006 la titulación del sector universitario estatal aumentó un 26%, en tanto que en el sector privado se multiplicó 4,6 veces. En el 2006, las razones de títulos en Educación entregados por entidades privadas con respecto a los otorgados por las universidades estatales fueron de 1,6 en bachillerato, 2,9 en licenciatura y 5,3 en maestría.

Actualmente la carrera de Educación es la que genera el mayor número de graduados en Costa Rica. En 2005 y 2006 la titulación en esta disciplina estuvo por encima de los 8.000 títulos anuales. En el análisis de las áreas con más graduados destacan seis especialidades: primaria, preescolar, educación general, administración educativa, inglés y educación especial.

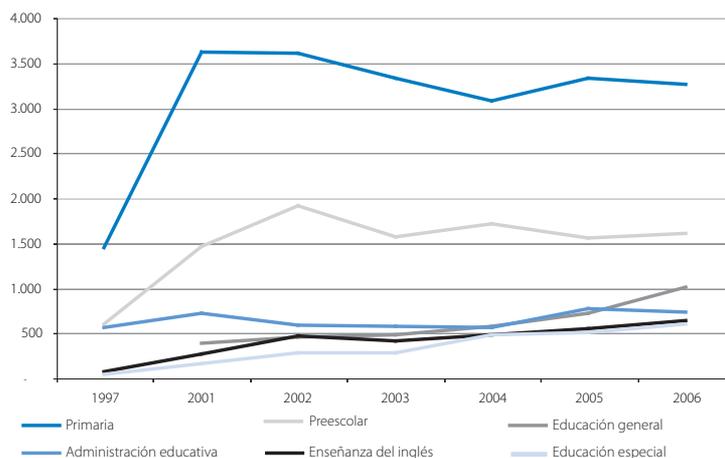
La educación primaria sigue siendo la que aporta más graduados. Entre 1997 y 2001 la titulación más que se duplicó, al llegar a 3.610 títulos en ese último año. A partir de entonces ha decrecido, pero se ha mantenido por encima de los 3.000 títulos por año. En segundo lugar se ubica la educación preescolar; ésta se multiplicó por tres entre 1997 y 2002, para luego estabilizarse en más de 1.500 títulos al año. La enseñanza del inglés y la educación especial presentan una tendencia creciente a partir de una base muy baja. Por su parte, la administración educativa muestra un comportamiento estable desde finales de los noventa hasta la actualidad; en el 2006 se otorgaron 725 títulos en esta carrera (gráfico 3.2).

En el año 2006, en casi todas las disciplinas educativas predominó la titulación originada en las universidades privadas, con excepción de especialidades como la enseñanza de las Matemáticas, las Ciencias y el Francés, así como la educación técnica.

Los posgrados en Educación se concentraron en el período 2001-2006 en dos áreas: administración educativa y educación general (cuadro 3.2).

Gráfico 3.2

Títulos otorgados en especialidades educativas con mayor titulación. Sectores público y privado. 1997-2006



Fuente: Conesup y OPES-Conare.

Cuadro 3.2

Titulación de posgrados en Educación. Sectores público y privado. 2001-2006

	2 001	2 002	2 003	2004	2005	2006
Administración educativa	432	292	373	346	303	450
Educación general ^{a/}	171	178	163	177	159	408
Primaria	6	2	7	57	53	92
Preescolar	2	60	35	24	43	52
Enseñanza del Inglés	12	53	30	55	61	45
Enseñanza de las Ciencias				10	3	1
Enseñanza de la Computación		13		22	18	16
Educación primaria y secundaria ^{b/}				4	12	2
Educación Física	2	5	18	21	16	11
Educación técnica		61	9	18	9	0

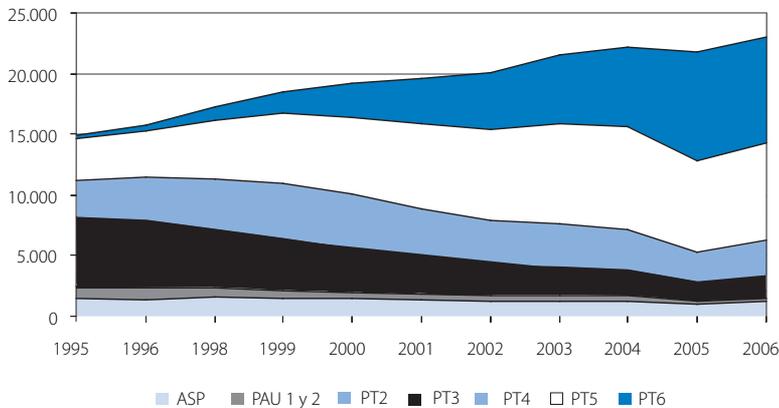
a/ Agrupa carreras orientadas a una formación teórica y práctica general sobre Educación, sin especificar un área disciplinaria (Lenguaje, Ciencias, Cívica, etc.) o un nivel específico (primaria, secundaria, universitaria). Por lo general incluye algunos énfasis de posgrado, como evaluación, currículo, e investigación.

b/ Incluye carreras que por lo general no tienen énfasis especial para primaria y secundaria como: Enseñanza de la Música, Orientación, Enseñanza de la Religión, Educación para el Hogar y otras.

Fuente: Conesup y OPES-Conare.

Gráfico 3.3

Docentes de educación primaria, por categoría^{a/} profesional. 1995-2006 (cifras absolutas)

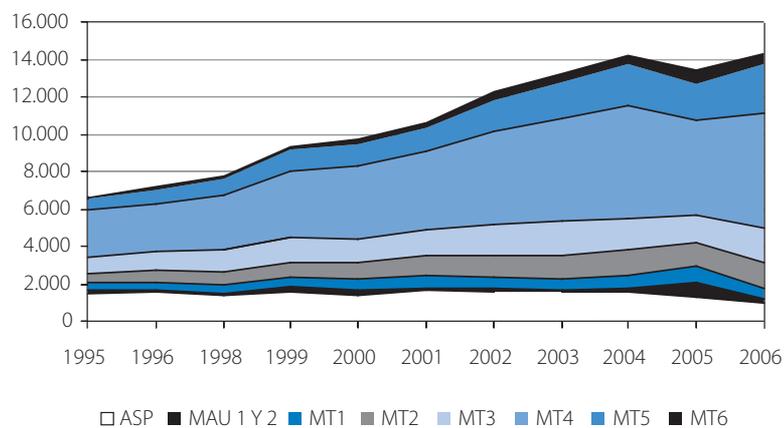


a/ Los aspirantes (ASP) solo cuentan con la educación secundaria aprobada. La categoría PAU 1 y 2 corresponde a profesores autorizados para enseñar en la educación primaria, que no tienen un título de bachillerato universitario pero cuentan con otros títulos o certificados que los acreditan para la función docente, tal como lo establece el Título II del Estatuto del Servicio Civil.

Fuente: Departamento de Estadística del MEP.

Gráfico 3.4

Docentes de educación secundaria académica, por categoría^{a/} profesional. 1995-2006 (cifras absolutas)



a/ Los aspirantes (ASP) solo cuentan con la educación secundaria aprobada. La categoría MAU 1 y 2 corresponde a profesores autorizados para enseñar en la educación secundaria, que no tienen un título de bachillerato universitario en Educación pero cuentan con otros títulos o certificados que lo acreditan para la función docente, tal como lo establece el Título II del Estatuto del Servicio Civil.

Fuente: Departamento de Estadística del MEP.

En las áreas de educación preescolar y primaria la titulación de posgrado ha experimentado un crecimiento sostenido; la primera pasó de 2 títulos en el 2001 a 52 en el 2006, y la segunda de 6 a 92 títulos en el mismo lapso (cuadro 3.2). Esta tendencia puede mantenerse, al menos por un tiempo, si continúa el ritmo de aumento de graduados de bachillerato para la educación primaria, ya que a mayor competencia por las plazas de docentes, mayor es el grado académico que buscarán tener los aspirantes a un puesto. Por el contrario, y de acuerdo con las tendencias demográficas (mencionadas en el capítulo 1) que apuntan a la disminución de la población menor de 18 años de edad, en el futuro se deberá reducir la titulación en las carreras de grado, tanto en preescolar como en primaria.

El ascenso profesional del cuerpo docente

El crecimiento en la titulación parece estar asociado a la tendencia del cuerpo docente a ascender hacia categorías superiores del escalafón. En los ciclos primero y segundo se evidencia cierta “migración” de los nombramientos hacia las categorías PT5¹ y PT6², particularmente en los años 2005 y 2006 (gráfico 3.3). No obstante, persiste casi un 6%³ de docentes en las categorías de aspirantes y autorizados⁴, lo cual indica que existe la tarea pendiente de dotar en un 100% a la educación primaria de maestros y maestras con al menos un grado de bachillerato universitario.

En lo que respecta al personal docente en tercer ciclo y educación diversificada, diurna y nocturna, se observa también que en el período 2005-2006 más educadores pudieron ascender en el escalafón profesional, tal como lo muestra la tendencia creciente en las categorías MT4⁵ y MT5⁶ (gráfico 3.4).

La migración del cuerpo docente hacia las categorías más altas del escalafón plantea una interrogante crucial en torno a la calidad de la educación: ¿es esta una señal de una mejor calificación de las y los educadores o, por el contrario, es solo una acumulación de títulos producto de la competencia por obtener plazas en el MEP.

La demanda por educadores

La cantidad de docentes que trabajan en la educación regular⁷ tiende a estabilizarse tras un largo período de crecimiento continuo que se inició en 1985. La incorporación anual de nuevos profesionales alcanzó su punto máximo en el 2002, con 4.122 educadores, y a partir de entonces se observa un proceso de desaceleración en las contrataciones. En el 2007 se registró una disminución en el cuerpo docente, lo que no ocurría desde 1984; el descenso fue de 348 puestos, por lo cual ese año el total llegó a 57.587⁸

(gráfico 3.5). La mayor caída se experimentó en primaria (232 puestos) y la segunda en importancia correspondió a preescolar (197). Este parece ser el resultado de una menor matrícula, producto a su vez de la transición demográfica, y la mayor dificultad de las pruebas para el ingreso temprano, comentada en el capítulo 1.

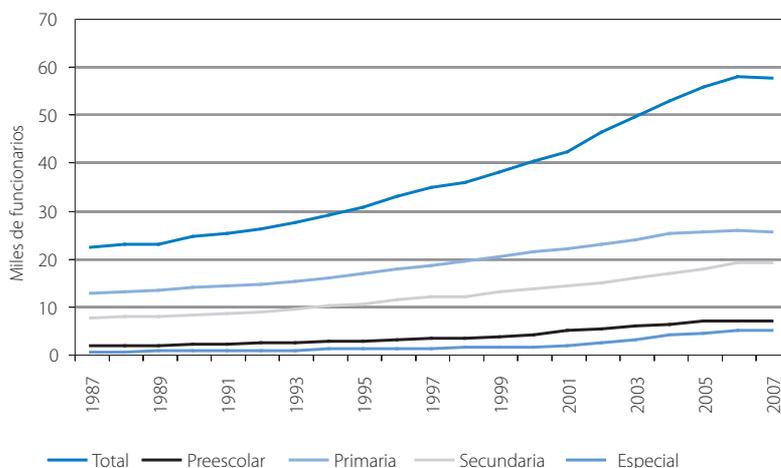
La menor demanda de educadores es una oportunidad para elevar la calidad del cuerpo docente en ejercicio, a través de una mayor selectividad y la utilización de los recursos liberados para su formación continua. También plantea retos importantes a los actuales y futuros profesionales en esta disciplina y a las instituciones encargadas de formarlos, debido a que, si la titulación se mantiene a los ritmos actuales, habrá una gran sobreoferta de docentes, empezando por los de primaria y preescolar, y esto obligará a reorientar sus especialidades hacia aquellas en las que exista escasez.

De acuerdo con la información más actualizada que fue posible obtener sobre el tema (del 2005) se puede inferir que, pese a la evidencia de exceso de oferta, todavía hay áreas en las que se carece de docentes calificados. En el 2005 cerca de un 20% de las plazas que salieron a concurso para contratar docentes en propiedad no fueron cubiertas.

Las plazas para profesores de Lengua Extranjera y de Religión fueron las más difíciles de cubrir, tanto en educación primaria como en secundaria (cuadro 3.3). En lo que se refiere a la enseñanza de

Gráfico 3.5

Personal docente en educación regular, por nivel de enseñanza. 1982-2007



Fuente: Departamento de Estadística del MEP.

la Religión, existe una tensión, todavía por superar, entre dos de las tres universidades formadoras y la Conferencia Episcopal de la Iglesia Católica. Para poder ejercer, los docentes graduados en este campo deben contar con la *Missio Canonica* o autorización de la Iglesia Católica; solamente los graduados de la Universidad Católica Anselmo Llorente y La Fuente la tienen.

Cuadro 3.3

Plazas no cubiertas en el concurso para la contratación de docentes en propiedad. 2005

Área	Plazas
Enseñanza general básica	327
Inglés	167
Religión	76
Educación indígena	47
Francés	37
Educación secundaria académica	159
Francés	86
Religión	61
Filosofía	5
Ciencias	3
Español	2
Matemática	2
Enseñanza especial	112
Educación técnica	12

Fuente: Dirección General del Servicio Civil.

En el caso de la Educación Especial, la especialización en diversas ramas (audición, retardo mental, terapia de lenguaje) repercute en que sigan vacantes puestos en esta área, pese a que ha crecido la titulación; así por ejemplo, un bachiller o licenciado en Educación Especial no podría acceder a una plaza en el ámbito de retardo mental, aun cuando posea herramientas para trabajar con personas excepcionales. Por un lado, la inflexibilidad de las categorías de la Ley de Carrera Docente no permite cubrir las plazas y, por otro, las universidades se ven obligadas a especializar cada vez más sus títulos, para que sus estudiantes tengan oportunidad de concursar por un puesto en el MEP.

En cuanto a las universidades donde estudiaron las personas que fueron contratadas en plaza para ejercer cargos de educadores en instituciones públicas, en el 2005 los primeros tres lugares fueron obtenidos por las universidades Internacional San Isidro Labrador (Uisil), Florencio del Castillo y Latina. Al comparar estas posiciones con los primeros lugares en términos de los títulos otorgados en el mismo año, se observan incoherencias. La única entidad que guarda relación entre los dos parámetros es la Universidad Latina, que se situó en el tercer lugar en ambos casos. La Uisil, que ocupó la primera posición en cuanto a los contratados en plaza, obtuvo el sexto lugar en la titulación del 2005 y el séptimo en la del 2004. Por su parte, la UNA se colocó de segunda en cuanto a titulación en el 2005 y de primera en el 2004, pero se ubicó en el cuarto lugar en la contratación (3.4). Comprender mejor esta situación requiere un análisis más detallado de las características de los contratados y los graduados de las universidades, entre ellas los grados académicos, los años de experiencia laboral

(los cuales afectan el puntaje para ser contratados) y la ubicación geográfica.

La atracción de talento y los controles de calidad

La poca selectividad de los programas

En Costa Rica, a diferencia de países donde el estatus social del educador es alto, los requisitos para entrar a la gran mayoría de las carreras de formación docente no presentan la especificidad ni la selectividad necesaria para atraer a los estudiantes más talentosos y aptos para la profesión.

En naciones como Corea del Sur, Singapur, Hong Kong, Holanda, Inglaterra, Gales, Escocia, Irlanda del Norte, Finlandia y Canadá, los requisitos de ingreso a la carrera docente son parte de las estrategias para alcanzar la excelencia en la preparación, atraer a los mejores candidatos e impactar positivamente la calidad de la educación. Además del requisito fundamental de haber aprobado los exámenes de salida de la educación secundaria, en algunos casos se pide que el candidato tenga una carrera previa a nivel de bachillerato universitario, pues esto le agrega madurez personal y profesional; en Canadá se solicita que el o la postulante tenga experiencia en el mundo laboral, sin importar en qué área (Paniagua, 2007). La selectividad también se manifiesta en la escogencia de los mejores estudiantes de la cohorte; tal es el caso de Corea del Sur, donde se admite en la carrera docente a los alumnos que tuvieron el 5% de calificaciones más altas del sistema educativo. En Finlandia el ingreso está reservado a los estudiantes del 10% superior, y en Singapur y Hong Kong tiene acceso el 30% superior (McKinsey, 2007). Algunos países

Cuadro 3.4

Universidades cuyos graduados ocuparon los primeros lugares en el número de contratados en plaza y los títulos otorgados en Educación

	Contratados en plaza 2005		Títulos otorgados en Educación 2005		Títulos otorgados en Educación 2004	
	Absoluto	Lugar	Absoluto	Lugar	Absoluto	Lugar
Uisil	220	1	575	6	291	7
UCA	200	2	713	5	836	4
Latina	191	3	914	3	1.010	3
UNA	188	4	1.722	2	1.558	1
UNED	150	5	1.779	1	1.520	2
Católica	63	6	239	11	233	9
UCR	51	7	786	4	745	5

Fuente: Dirección General de Servicio Civil y Conesup, citados por Arias, 2007.

de América Latina han establecido procesos de selección que incluyen pruebas para evaluar distintas características de los postulantes (cuadro 3.5).

En el caso costarricense, de las seis universidades que más graduados en Educación generaron en el período 2004-2006, la UNA es la que cuenta con un proceso más selectivo; este consta de pruebas específicas para la entrada a la carrera, además del examen de admisión. En la UCR el ingreso se decide a partir de un concurso basado en la nota obtenida en el examen de admisión, que evalúa el razonamiento verbal y matemático del estudiante; también se considera el rendimiento o excelencia académica, si se trata de un traslado, pero no se hacen pruebas específicas. En la Universidad Florencio del Castillo no se realiza examen de entrada, pero sí una entrevista. En las otras tres universidades no existen mecanismos de selección y el único requisito para matricularse en la carrera es presentar el título de conclusión de estudios secundarios⁹ (cuadro 3.6).

En cuanto a la selectividad con respecto a otras carreras ofrecidas por la misma institución, solo se contó con información sobre la UCR. La comparación de las notas promedio de corte de admisión del 2007 revela que la Facultad de Educación se encuentra entre las menos selectivas de la Universidad, después de la de Bellas Artes (gráfico 3.6).

Un sistema de formación de educadores poco selectivo, como el que prevalece en las instituciones costarricenses, hace menos probable que se elija o atraiga a las personas más talentosas, con las repercusiones esperadas en la calidad de la educación y en el prestigio de la

Cuadro 3.5

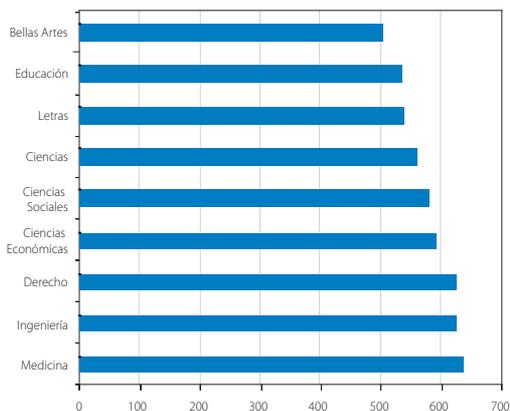
Tendencias internacionales en la selección de estudiantes para el ingreso a la formación docente

América Latina	Otros países con alto estatus social de la profesión docente
<ul style="list-style-type: none"> ■ Bolivia: Pruebas objetivas escritas. Selección con propósito diagnóstico. Se evalúa: aptitudes académicas y docentes, razonamiento verbal y matemático. ■ Brasil: Pruebas objetivas escritas. Evaluación de competencias genéricas y específicas. ■ Cuba: Pruebas objetivas escritas. Se evalúa: aptitudes académicas, razonamiento verbal y matemático, cultura general y áreas curriculares formales. También se evalúa la vocación y otros aspectos complementarios, mediante entrevista individual. ■ México: Pruebas objetivas escritas. Selección con propósito diagnóstico. Se evalúa: aptitudes académicas, razonamiento verbal y matemático. ■ Paraguay: Se evalúa: aptitudes académicas, razonamiento verbal y matemático, cultura general, áreas curriculares formales y desarrollo personal. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Requisito de estar entre los mejores estudiantes de la cohorte que ingresa. ■ Pruebas estandarizadas de conocimientos, actitudes y aptitudes (resolución de problemas, matemáticas, lenguaje, etc.). ■ Prueba de buen rendimiento académico en estudios universitarios anteriores. ■ Examen sobre la base de algunos textos especialmente seleccionados. ■ Examen de admisión a la universidad. ■ Expediente de estudios secundarios. ■ Ensayo de admisión y presentación de un perfil autobiográfico. ■ Carrera previa a nivel de bachillerato universitario. ■ Madurez personal y profesional. ■ Destrezas de comunicación e interacción social. ■ Motivación e inteligencia emocional. ■ Experiencia acumulada en el trabajo con niños. ■ Experiencia en el mundo laboral. ■ Entrevista. ■ Antecedentes policiales (certificado de delincuencia). ■ Cartas de recomendación. ■ Tener calificaciones en uno de los percentiles superiores.

Fuente: Elaboración propia con base en Paniagua, 2007 y Mckinsey, 2007.

Gráfico 3.6

Universidad de Costa Rica: notas promedio de corte de admisión, por facultad, 2007



Fuente: UCR, 2008.

Cuadro 3.6

Requisitos de admisión en planes vigentes en universidades seleccionadas que forman docentes. 2007

Universidad	Requisitos de admisión
Florencio del Castillo	Bachillerato en educación secundaria y entrevista.
UCR	Bachillerato en educación secundaria y examen de admisión.
Uisil	Bachillerato en educación secundaria.
Latina	Bachillerato en educación secundaria.
UNA	Bachillerato en educación secundaria, examen de admisión y prueba específicamente diseñada para quienes estudian Educación.
UNED	Bachillerato en educación secundaria.

Fuente: Hernández y Montenegro, 2007.

profesión docente. De acuerdo con Molina (2007), en Costa Rica se observa una tendencia creciente a que quienes se matriculan en las carreras de Educación se encuentren educativa, cultural y socialmente “menos equipados” para la docencia¹⁰.

La acreditación como control de calidad durante la formación

La acreditación es un mecanismo que busca mejorar la calidad de las carreras, pero en el país solamente ha llegado a una pequeña porción de los programas de Educación, lo que limita su impacto sobre la generalidad de las instituciones que forman docentes.

La aplicación de controles externos sobre la calidad del proceso de formación de docentes adquiere modalidades diversas, que van desde el establecimiento de instituciones que facilitan la coordinación de los procesos de acreditación entre países, como es el caso de la Unión Europea, hasta situaciones en las que se presenta una alta dispersión y delegación de dicha tarea en el sector privado, como en los Estados Unidos. También hay modelos en los que se da un control central, como el ejercido por el Ministerio de Educación de El Salvador (recuadro 3.1).

En Costa Rica, el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes) es el encargado, por la Ley 8256 de mayo del 2002, de acreditar la calidad de las carreras, los planes y programas que se ofrecen en las instituciones de educación superior, públicas y privadas, que

voluntariamente quieran someterse a ese proceso. La acreditación es una de las estrategias que se utiliza para corroborar la coherencia interna de los programas de formación y, de este modo, ofrecer cierto aseguramiento sobre la calidad, tal como lo establece la citada ley en su artículo 1:

Artículo 1º- ...El SINAES, cuyas actividades se declaran de interés público, tendrá 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, y salvaguarde la confidencialidad del manejo de los datos de cada institución.

Nacido a la luz de un crecimiento de la oferta universitaria vertiginoso, desregulado y, por ende, sin criterios uniformes y con escasos controles de calidad (Sol, 2004), el Sinaes ha acreditado un total de 37 carreras, de sus cuales solo ocho son del área de Educación. La UNA goza de acreditación en cinco de sus siete carreras en esta disciplina y, de ellas, tres han sido reacreditadas; actualmente cinco carreras se encuentran en proceso de autoevaluación para efectos de reacreditación, en tres de los casos para una segunda reacreditación¹¹. La UNED tiene acreditado el Bachillerato en la Enseñanza de las Matemáticas y dos carreras en proceso de autoevaluación con miras a la acreditación; además, cinco carreras se están autoevaluando y tres están en “plan de mejoras,” tal como se consigna en el sitio *web* de la institución¹². En la UCR la Escuela de Educación Física y Deportes tiene acreditada su carrera, y la Escuela de Orientación y Educación Especial está llevando a cabo una autoevaluación de su quehacer académico con miras al mejoramiento y revisión de los planes y programas que administra. En el año 2003 la Escuela de Formación Docente se sometió a un proceso similar (Chacón, 2004). Actualmente, la Facultad de Educación de esta universidad está siendo evaluada externamente y se encuentra en un proceso de autoevaluación.

La Universidad Católica Anselmo Llorente y La Fuente es la única entidad privada, de las 26 que ofrecen aproximadamente 48 programas de formación docente, que tiene acreditada una carrera en Educación, específicamente la de Educación Especial.

Recuadro 3.1

La acreditación y los controles de salida de la formación docente en El Salvador

En El Salvador el Ministerio de Educación, por mandato constitucional, es el organismo rector de la formación docente y junto con el Consejo de Educación Superior, es el encargado de definir los planes de estudio para la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación, en los niveles de “educación parvularia, básica, media y otros”. Como organismo rector, el Ministerio establece “las exigencias académicas de los docentes formadores, la forma de evaluación, los requisitos de ingreso y de egreso de los estudiantes y los requerimientos mínimos de las instituciones que ejecutan dichos planes y programas”. Existe un perfil único de egreso compuesto por ocho competencias, referidas “al dominio de las disciplinas del área de especialización y actitud positiva para la investigación y uso del conocimiento científico (...) y además, un perfil que aborda dos áreas: la que se genera de la condición docente miembro de una comunidad, y la de facilitador en el aula, ámbitos en los cuales se define un conjunto de funciones que debe realizar”. Cabe anotar que, previa aprobación de los cursos y como requisito de egreso de la carrera, el estudiante debe aprobar la “evaluación de competencias académicas y pedagógicas (ECAP)”, un examen comprensivo diseñado por el Ministerio de Educación.

Fuente: Elaboración propia con base en Venegas, 2006.

Los controles de calidad al ingreso al Magisterio

La debilidad de los controles de calidad comentada en los apartados anteriores, no constituiría un problema tan importante como lo es en la actualidad, si a la entrada al ejercicio docente existieran mecanismos de selección que permitieran discriminar entre los docentes bien preparados y los mal preparados. Tal procedimiento generaría incentivos para que los estudiantes se preocuparan más por formarse en programas de calidad, que aumentarían sus probabilidades de obtener empleo. Esta preocupación, a su vez, se vería reflejada en la matrícula de las instituciones educativas, lo cual las estimularía a mejorar la calidad de sus programas.

Sin embargo, en las instituciones públicas de Costa Rica tales controles de calidad son escasos. La selección del personal docente para instituciones educativas públicas y su reclutamiento, las efectúan el Departamento de Selección Docente de la Dirección General del Servicio Civil y el Departamento de Personal del MEP, de manera centralizada. La persona interesada entrega su “oferta de servicios” en el formulario que suministra el citado Departamento¹³, y como requisitos para la postulación debe presentar los títulos académicos, un certificado de salud y uno de delincuencia. No se realizan entrevistas ni exámenes de entrada que permitan medir de alguna forma las aptitudes, actitudes, conocimientos y competencias de las y los candidatas para ejercer la docencia, salvo en el caso de los docentes de Inglés y Francés, que desde el 2006 hacen un examen que verifica su dominio del idioma.

No existe un perfil profesional de ingreso al ejercicio de la docencia que haya sido aprobado por el Consejo Superior de Educación. Si bien hay propuestas al respecto (MEP, 1995; Molina, 2005), ninguna de ellas ha sido sancionada para su ejecución. Rojas y Barahona (2006), en vez de un perfil, proponen la adopción de criterios de calidad que conduzcan al establecimiento de un sistema nacional de oposiciones¹⁴. Lo que se tiene en la actualidad, en el Manual Descriptivo de Puestos del Servicio Civil Docente, son tareas comunes para las quince diferentes clases de puestos docentes, independientemente del ciclo de enseñanza. Para los docentes de educación especial, escuela y colegio laboratorio y los de educación bilingüe, se agrega cierta especificidad. El Manual también define una serie de

características personales que, al igual que las tareas, con muy ligeras variantes son comunes a todos los puestos.

La ausencia de perfiles profesionales en el MEP limita la posibilidad de realizar una verificación basada en parámetros que establezcan lo que se espera de las y los educadores que egresan de las universidades. El Título II de la Ley de Servicio Civil, mejor conocida como Ley de Carrera Docente, es el que regula el ejercicio profesional y, a criterio de algunas autoridades universitarias, necesita ser revisado y ajustado a las exigencias de calidad y al dinamismo que hoy caracterizan a la profesión docente (Amaya, 2002; Venegas, 2006; E¹⁵: Carballo, 2007).

Incentivos para la atracción y retención del talento

La aplicación de controles de calidad en momentos clave, esto es, al ingreso, durante y al egreso de la formación docente, son estrategias utilizadas internacionalmente para fortalecer la preparación de educadores competentes. Sin embargo, el establecimiento de controles no es suficiente para garantizar el ejercicio de una docencia eficaz. Queda pendiente la tarea de diseñar otras estrategias para atraer a la profesión a los mejores estudiantes, y la de implementar mecanismos de evaluación que midan no solo al docente, sino al sistema en general. Entre las tendencias internacionales para la atracción de candidatos y candidatas de excelencia figuran, principalmente, la mejora de los salarios, un régimen de incentivos atractivo, condiciones de trabajo satisfactorias, oportunidades de desarrollo profesional supeditadas a la evidencia de excelencia en el desempeño y políticas de revaloración social de la carrera docente (Vaillant y Rossel, 2006).

En Costa Rica, en lugar de incentivos para atraer y retener el talento, las condiciones actuales más bien hacen que esta profesión se torne poco atractiva. Así por ejemplo, los ingresos de los docentes son menores a los de otros profesionales. Datos de los años 2004, 2005 y 2006 evidencian esta situación, ya que los educadores con grado de bachillerato recibían, en promedio, el 74% de lo que percibían otros profesionales con un grado similar. En los casos de la licenciatura y el posgrado, la relación era del 60% y el 54%, respectivamente. En el 2006, mientras un educador con posgrado ganaba en promedio 484.000 colones mensuales, otros profesionales devengaban 860.000 colones (cuadro 3.7).

Entre los profesionales menores de 30 años las diferencias son menores. Un promedio de los ingresos reportados entre 2004 y 2006 revela que, ese grupo de edad, los educadores recibían un monto equivalente al 69% de lo que percibían otros profesionales. Entre los 30 y los 39 años el porcentaje era de 57% y entre los 40 y los 49 años de 55%. Después de los 50 años el ingreso de los educadores era de alrededor del 60% del correspondiente a los otros profesionales. Esto puede indicar menores oportunidades para el desarrollo de una carrera profesional ascendente en la docencia, en comparación con otras actividades.

Cuadro 3.7

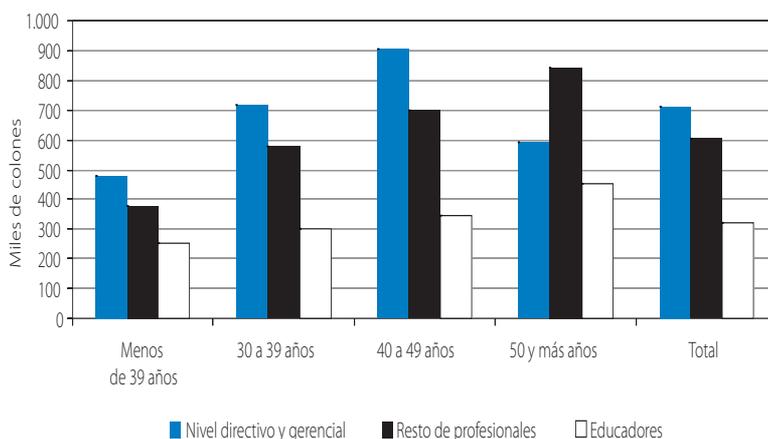
Ingresos promedio de educadores y otros profesionales asalariados. 2004-2006

Especialidad	Grado académico		
	Bachillerato	Licenciatura	Posgrado
Ingresos promedio de los educadores, año 2006	297.627	320.355	484.128
Ingresos promedio del resto de profesionales, año 2006	400.707	595.836	860.395
Brecha en ingreso (educadores/ otros profesionales x 100)			
Promedio 2004-2006	74	60	54
2004	67	63	56
2005	82	63	51
2006	74	54	56

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Hogares del INEC, años 2004, 2005 y 2006.

Gráfico 3.7

Ingresos promedio de educadores y otros profesionales asalariados. 2006



Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Hogares del INEC, año 2006.

Otro factor que desmotiva la entrada a la profesión docente es la inestabilidad laboral. El alto porcentaje de maestros y profesores interinos limita el desarrollo de trabajo más continuo en los centros de enseñanza y la identificación entre los educadores y la comunidad educativa. La proporción de personal interino en el 2006 fue de 44,7%, más baja que en el 2004, cuando registró un 46,1%. Los niveles que tienen los menores porcentajes de docentes interinos son los ciclos primero y segundo, así como preescolar (32%), en tanto la educación para adultos tiene el 78%. En el medio se encuentran el tercer ciclo, el ciclo diversificado académico y técnico, y la educación especial, con cifras que oscilan entre 54% y 59%.

Percepciones sobre la docencia

Artistas, profesionales o artesanos

Las percepciones (o creencias) sobre la docencia repercuten en la definición del perfil del educador que se requiere, el abordaje de la formación inicial, el desarrollo profesional y el ejercicio mismo de esta actividad. La docencia puede ser concebida como arte o como profesión, y es posible analizar el impacto de estos enfoques sobre la formación y el desarrollo docente (Mata, 2004; Adams y Pierce, 2007; Wiener et al., 2007). En el primer caso, los educadores son vistos ante todo como artistas que nacen con esa inclinación, vocación o habilidad, cuya evolución es natural. Desde esta perspectiva, entonces, muy poco pueden hacer los programas de formación. Quienes sostienen esta posición afirman que la docencia depende de variables indeterminadas y que en ella existen facetas que son tácitas e implícitas de su quehacer.

Por otra parte, concebir la docencia como una profesión implica adentrarse en un debate el que se plantean dos dicotomías: profesión/ocupación y profesión/oficio artesanal (*craft*). La concepción del docente como un trabajador que desempeña una ocupación indicaría que se trata de una labor que puede ser desempeñada por cualquier persona, sin importar su formación. En tanto oficio, la preparación es menos estructurada y la preparación la ofrecen educadores en ejercicio, expertos en la materia y no necesariamente en ambientes universitarios; el estudiante aprende a través de la práctica y el trabajo de campo. En tanto profesión, existe un cuerpo teórico que el estudiante debe conocer mediante programas estructurados, con la guía de docentes universitarios (Wiener et al., 2007).

En el ámbito internacional la tendencia apunta a sustituir la concepción del educador o educadora como “trabajador, artista o artesano”, por una que lo considera “profesional”. En la nueva perspectiva existen un balance y un vínculo entre la teoría y la práctica; se visualizan la de formación docente y el desarrollo profesional como una sola entidad y como tarea de toda la vida, que pone fin a la visión coyuntural y de corto plazo del término “capacitación”. El profesional de la docencia es intelectualmente autónomo, se autoevalúa de modo permanente y está dispuesto a rendir cuentas de su labor; crea, construye y media los procesos de enseñanza de acuerdo con las circunstancias de aprendizaje, sociales, culturales, económicas y de contexto general de los estudiantes a su cargo (Koster y Korthagen, 2001; Villegas, 2003; Adams y Pierce, 2007).

La percepción de la formación docente como un proceso de desarrollo profesional de largo plazo se considera una revolución y un nuevo paradigma. Su sustento teórico es el constructivismo, cuyos resultados se traducen en docentes dedicados, reflexivos y efectivos. Sin embargo Villegas (2003) previene que, antes de adoptar este modelo en países en vías de desarrollo, debe tenerse en cuenta que algunos estudios han demostrado su efectividad exclusivamente entre educandos de clase media, o cuando se aplica en contextos muy específicos, cercanos a la realidad del aula, del centro educativo y de la comunidad, en interacción con otros colegas, procesos de investigación dinámica y actividades de evaluación por portafolio.

El “buen docente”

Más allá de concebirlas como artistas o profesionales, los educadores pueden ser caracterizados a partir de lo que la sociedad opina que es un “buen docente” en un momento histórico determinado. Esto es lo que se conoce como enfoque normativo (Mata, 2004). Desde esta perspectiva, existe un imaginario social que construye y define al “buen docente”, no necesariamente al docente “eficaz”, de acuerdo con características vinculadas, sobre todo, a una vocación innata basada en “nobles ideales” de bondad, sacrificio y altruismo, entre otros (Venegas, 1996; Mata, 2004).

En el contexto costarricense, la investigación realizada por León y otros en el 2006, que buscaba identificar elementos para una reforma educativa desde la perspectiva de los estudiantes, docentes, padres y madres de familia, encontró coincidencias en cuanto a condiciones personales deseables en el perfil del “buen docente”, tales como: respeto, cariño, amor, paciencia, responsabilidad preparación

académica, buena comunicación y tolerancia. Es interesante notar la discrepancia que existe entre estudiantes y docentes acerca del criterio “respeto.” Mientras el 19% de las y los estudiantes lo menciona como característica de un buen maestro, entre los educadores solo es señalado por un 2,5% (León et al., 2006). En este estudio se manifiesta la relevancia que tienen para la sociedad los aspectos vinculados a la vivencia de valores y rasgos de personalidad del docente. Son relativamente bajos los porcentajes otorgados a criterios que se asocian de manera directa al trabajo académico.

El docente eficaz

En contraposición al enfoque normativo se encuentra el enfoque prescriptivo, que caracteriza al docente desde una perspectiva de efectividad o éxito, poniendo énfasis en las condiciones que marcan una “actuación correcta del profesor como respuesta al conjunto de condicionantes que influyen en la interacción profesor-alumno, lo que plantea diferentes modelos de eficacia para diversas situaciones educativas”. Así, de acuerdo con este enfoque, la formación de educadores debe generar competencias relacionadas con el desarrollo y aplicación de estrategias de pensamiento, estrategias de percepción u observación, capacidad para la toma de decisiones, consideración del contexto e individualización de las tareas (Mata, 2004).

Dentro de la visión prescriptiva se puede catalogar la tendencia que se ha venido presentando en los últimos años en Europa y en países de América Latina como Chile y Brasil, a identificar un conjunto de competencias que debe dominar un docente. En línea con ese esfuerzo se encuentra el trabajo realizado por el proyecto Tuning-América Latina, del cual Costa Rica es partícipe. Este se ha concebido como “un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina” (Beneitone et al., 2007). Este proyecto tiene cuatro grandes líneas de trabajo, entre las que destaca la identificación de competencias genéricas, comunes a doce disciplinas y específicas en cada una de ellas, incluida la Educación (cuadro 3.8).

Otra destacada iniciativa, que ha aportado un marco de referencia sobre lo que el docente debe saber (base de conocimientos) y lo que debe poder hacer (capacidades requeridas) la llevó a cabo en Chile el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

En el 2003 esta entidad desarrolló el “Marco para la Buena Enseñanza” (MBE), con el objetivo de convertirlo en una guía que ayude a los docentes a contestar tres preguntas cruciales sobre su labor: ¿qué es necesario saber?, ¿qué es necesario saber hacer? y ¿cuán bien se debe hacer aquello? Para responder a estas interrogantes se establecen cuatro dominios, con sus respectivos criterios de evaluación (cuadro 3.8). A su vez, cada uno de los

criterios tiene una fundamentación teórica y una amplia gama de descriptores.

El MBE fue creado para contribuir a regular los procesos de formación y determinar con claridad meridiana lo que se espera del docente en ejercicio, pero además para que el educador, como profesional autónomo, sea capaz de evaluar su propio trabajo y así rendir y rendirse cuentas, con base en una lista clara de criterios e indicadores.

Cuadro 3.8

Competencias específicas de las y los docentes según el proyecto Tuning-América Latina y los dominios y criterios de evaluación del Marco para la Buena Enseñanza (MBE)

Competencias específicas según Tuning-América Latina

1. Domina la teoría y la metodología curriculares para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).
2. Domina las áreas de conocimiento de la disciplina de su especialidad.
3. Diseña y desarrolla estrategias de enseñanza y aprendizaje según diversos contextos.
4. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
5. Conoce y aplica en el quehacer educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.
6. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
7. Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados.
8. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
9. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes en su contexto.
10. Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
11. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de las y los educandos.
12. Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
13. Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
14. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
15. Educa en valores, formación ciudadana y democracia.
16. Investiga sobre temas de Educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
17. Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
18. Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
19. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
21. Analiza críticamente las políticas educativas.
22. Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad sociocultural.
23. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
24. Conoce los procesos históricos de la Educación de su país y Latinoamérica.
25. Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la Educación: Lingüística, Filosofía, Sociología, Psicología, Antropología, Política e Historia.
26. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
27. Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dominios y criterios de evaluación del MBE

Preparación para la enseñanza

1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.
2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.
3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.
4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.
5. Utiliza estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña y el marco curricular nacional, a la vez que permite a todos los alumnos y alumnas demostrar lo aprendido.

Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

6. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
7. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.
8. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
9. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

10. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.
11. Emplea estrategias de enseñanza desafiantes, coherentes y significativas para las y los alumnos.
12. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.
13. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.
14. Promueve el desarrollo del pensamiento.
15. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Responsabilidades profesionales

16. Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.
17. Construye relaciones profesionales y de equipo con colegas y propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y madres.
18. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.
19. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

Tuning-América Latina, por su parte, nació de la necesidad de hallar “suelo común” para la diversidad de programas de formación académica en Latinoamérica y apuntar hacia un lenguaje y una visión compartidos y comparables, no solo en Educación sino también en otras disciplinas de interés para la región.

Pese a sus distintos propósitos, ambos marcos muestran similitudes en cuanto a las competencias o dominios que se esperan de quien ejerza la docencia. Entre ellas se encuentran el conocimiento en profundidad de la disciplina que se imparte y sus didácticas, la posibilidad de adecuar su enseñanza a diversos contextos, la interacción con padres, madres y otros actores de la comunidad, y la reflexión sobre la práctica docente. La principal diferencia estriba en que el MBE precisa más las estrategias del aula, tales como construir estrategias desafiantes, significativas y coherentes, o comunicarse claramente, en tanto que Tuning-América Latina expande el rol del docente a otras áreas incluyendo su función como impulsor de proyectos de desarrollo comunitario.

La conformación del perfil del docente es particular a cada sociedad, pero se puede nutrir de lo que ya otras naciones han aprendido sobre el tema. En el caso de Costa Rica, para formularlo y llevarlo a la práctica es necesario un acuerdo cooperativo, y especialmente político, entre las instituciones formadoras y el Ministerio de Educación Pública, tal como ya aconteció en 1986, cuando en respuesta a la escasez de docentes se formuló un plan común de formación.

Los planes y programas de formación docente

Características generales

Dado a la diversidad de programas de Educación existentes en el país, y ante la dificultad de analizarlos todos, para este capítulo se seleccionaron los planes de formación docente para la enseñanza en primero y segundo ciclos de las universidades estatales y las privadas que más títulos otorgaron entre 2004 y 2006. Los casos estudiados corresponden a las universidades Florencio del Castillo, Latina, UNED, Uisil, UAM, UNA y UCR.

Todas las entidades analizadas tienen planes y programas de bachillerato y licenciatura, y las estatales (UCR, UNED y UNA) mantienen las salidas laterales de profesorado y diplomado, con la aprobación del 50% de los créditos del bachillerato. En todas se otorgan certificados acordes con las categorías que establece la Ley de Carrera Docente.

La organización de los planes de estudio, en la mayoría de las universidades, se basa en ocho cuatrimestres; solamente la UNA y la UCR tienen ocho ciclos semestrales, y los de la UNA son los de mayor duración. En general el desarrollo de los programas de las universidades estatales es más prolongado (cuadro 3.9).

En cuanto al tiempo de trabajo supervisado del estudiante, medido por el número de créditos¹⁶, se encontraron planes de estudio mucho más intensivos que otros. La mayoría tiene entre 128 y 132 créditos. Si se compara el programa un mayor número de créditos (142) con el de menor número (120) se obtiene una diferencia de 22 créditos,

Cuadro 3.9

Créditos, peso porcentual por área y duración de los planes de bachillerato en enseñanza para primero y segundo ciclos de la educación básica, por universidad

Universidad	Créditos	Organización y duración
Florencio del Castillo	128	8 cuatrimestres
Latina	130	8 cuatrimestres 7 cuatrimestres
UNED	130	9 cuatrimestres
Uisil	Computación: 132 Inglés: 28 I y II ciclos: 120	8 cuatrimestres
UNA	140	8 semestres
UCR	142	8 semestres

a/ No fue posible el cálculo.

Fuente: Hernández y Montenegro, 2007.

que equivalen a 66 horas de trabajo supervisado (cuadro 3.9).

En los distintos perfiles se aprecia un énfasis en los aspectos técnicos y el dominio del conocimiento, aunque en algunos programas se mencionan características personales o actitudes (cuadro 3.10).

La distribución de los contenidos por áreas ofrece una perspectiva del énfasis de los planes de estudio de cada universidad. Esta distribución varía de una entidad a otra, pero todas siguen el esquema de tres o cuatro áreas. Debido a que los programas clasifican las materias de manera diferente, para compararlos se reclasificaron en cuatro áreas: el área de asignaturas básicas¹⁷, la pedagógica,¹⁸ la instrumental¹⁹ y la de las Humanidades²⁰. El ámbito pedagógico generalmente tiene el mayor porcentaje de créditos, seguido por los cursos relacionados con el área de asignaturas básicas (cuadro 3.11).

Las Humanidades se encuentran presentes sobre todo en las universidades estatales, y en la UNA son integradas en varios cursos. De las universidades privadas analizadas, la Latina es la única con cursos en esta área.

La estrategia didáctica predominante en los planes de estudio se fundamenta en el enfoque constructivista. En la UCR se alude a las estrategias participativas, el trabajo grupal, los talleres y los estudios de casos. En la Uisil se apunta a una responsabilidad compartida del proceso de aprendizaje entre los docentes y los estudiantes, lo que sugiere el uso del trabajo participativo; además se señala el empleo de procedimientos y técnicas individuales y grupales. En la Universidad Latina se menciona el constructivismo, la importancia de las experiencias previas y los aprendizajes significativos. En la UNA también se consideran estos aspectos y la interactividad en la mediación pedagógica. En la UNED la metodología de enseñanza-

Cuadro 3.10

Énfasis de los rasgos del perfil docente en los planes de bachillerato en enseñanza para primero y segundo ciclos de la educación básica, por universidad.

Universidad	Rasgos del perfil
UCR	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis pedagógico en conocimientos y habilidades. • Compromiso profesional.
Uisil	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos, actitudes y destrezas con énfasis en el conocimiento general y en la especialidad. • Formación integral y reflexión sobre la acción.
Latina	<ul style="list-style-type: none"> • Docente crítico y gestor del cambio.
UNA	<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas y saberes conceptuales, procedimentales y relacionados con las actitudes.
UNED	<ul style="list-style-type: none"> • Rasgos deseables: personales y profesionales. • Eficiencia en la conducción del proceso educativo.
Florencio del Castillo	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de destrezas para el ejercicio de la docencia y la administración educativa. Conocimiento y trato de los educandos y desarrollo de actitudes hacia el trabajo docente.

Fuente: Hernández y Montenegro, 2007.

Cuadro 3.11

Valor porcentual de las áreas temáticas en los planes de formación docente para primero y segundo ciclos

Universidad	Peso porcentual de áreas temáticas			
	Asignaturas básicas	Pedagógica	Instrumental	Humanidades
Uisil	47,5%	40%	12,5%	0%
Florencio del Castillo	44%	50%	6%	0%
UCR	28%	53%	4%	14%
Latina	28%	50%	16%	6%
UNA	No es posible hacer el cálculo porque hay cursos integrados.			
UNED	31%	50%	5%	14%

Fuente: Hernández y Montenegro, 2007.

aprendizaje es apoyada por recursos informáticos y tutoría presencial. En la Universidad Florencio del Castillo se destaca el uso de la exposición, en primer lugar, acompañada de la realización de lecturas, investigaciones breves y la ejecución de tareas (Hernández y Montenegro, 2007).

En los planes analizados, la evaluación se centra en las pruebas escritas y es predominantemente sumativa; además es complementada con la evaluación de diversas actividades que tienen menor valor porcentual, incluyendo proyectos de investigación, estudios de caso y trabajos grupales (Hernández y Montenegro, 2007).

Los planes de formación docente y la realidad del aula

Un tema fundamental en la formación docente es que ésta debe preparar al estudiante para enfrentar la realidad que vivirá cuando se incorpore a su práctica profesional. Existe evidencia de que el docente en Costa Rica no se siente preparado para lidiar con la realidad del aula y de la comunidad en la que está inmerso su centro educativo (León et al., 2006). Asimismo, varias investigaciones efectuadas en el país recomiendan mejorar la coherencia entre los contenidos y procesos de los programas de formación de docentes y el ejercicio cotidiano de la enseñanza (Mata, 2004; Chacón, 2004; Zúñiga, 2005).

¿Cuáles son las circunstancias a las que se enfrentan las y los docentes en las aulas de los centros educativos? Una investigación reciente (Martínez, 2007) señala que la realidad del aula costarricense presenta varios retos primordiales para los educadores, a saber:

- **Heterogeneidad:** la diversidad de la oferta y los contextos educativos abre el rango de las realidades a las que se enfrentan los docentes y plantea a las instituciones formadoras el reto de prepararlos para tal heterogeneidad. El educador puede llegar a laborar en una escuela donde impartirá un grado, o bien puede hacerlo en un centro unidocente y multigrado, en el que estará a cargo de niños de distintas edades y niveles educativos en forma simultánea y con el deber de enseñar todas las materias básicas del currículo. También podría llegar a trabajar en un centro educativo que imparte un modelo diferente al regular, como el indígena, las telesecundarias o la educación para adultos. A todo lo anterior se suma, además, la variedad de contextos socioculturales.
- **Indisciplina y situaciones de violencia:** los docentes deben estar preparados para afrontar

situaciones cotidianas de indisciplina y, en ocasiones, manejar hechos violentos, especialmente quienes trabajen en lugares considerados riesgosos. El Departamento de Estadística del MEP reporta los distritos de Alajuela (15), Bolívar en Grecia (6), Pital en San Carlos (3) y Veintisiete de Abril en Santa Cruz (3) como las localidades donde se encontraron más alumnos con armas de fuego en el año 2006. En Alajuela se presentaron 57 casos de tenencia de arma blanca, en Los Chiles 40 y en Liberia 23. En otros 11 distritos se descubrieron armas blancas en manos de estudiantes en algún momento del curso lectivo (Martínez, 2007).

- **Aumento de las adecuaciones curriculares:** la aplicación de la Ley de Igualdad de Oportunidades y su reglamento ha generado mayor carga de trabajo para los docentes, que deben documentar cada caso y apoyar a los estudiantes mediante una atención más individualizada. Entre 1999 y el 2006 el total de adecuaciones de acceso pasó de 8.314 a 11.679, las adecuaciones no significativas de 50.013 a 113.666 y las adecuaciones significativas de 2.665 a 11.095 (Martínez, 2007). Los educadores han señalado una serie de problemas surgidos a raíz de este incremento (recuadro 3.2).
- **Fracaso escolar:** los bajos rendimientos académicos señalados en el capítulo 1 provocan la desmotivación de los alumnos e inciden en su expulsión del sistema antes de que concluyan la educación secundaria. Esta realidad plantea un reto para la formación de educadores, ya que estos deben contar con herramientas para

Recuadro 3.2

Problemas surgidos a raíz del incremento de las adecuaciones curriculares según educadores de la ANDE

- Los estudiantes con adecuaciones curriculares significativas requieren atención individualizada.
- No se ha disminuido la cantidad de estudiantes en las aulas.
- Los documentos que se debe elaborar son numerosos.
- Se deben explicar y divulgar los criterios para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema regular.
- No existen programas ajustados a las necesidades y habilidades especiales.
- Los educadores han sido formados en cada especialidad, no en enseñanza especial.
- Al investigar y preparar documentos para ayudar al niño con necesidades educativas especiales, se está disminuyendo la calidad de la educación que deben recibir los alumnos de aula regular.

Fuente: Martínez, 2007.

ayudar a los estudiantes que se encuentran en esa situación.

- Carencia de una mediación atractiva, que lleve a la construcción de aprendizajes significativos: existen indicios de limitaciones en la mediación pedagógica por parte de los docentes, lo cual está influido no solo por su preparación, sino por la escasez de equipo y material didáctico, así como por la falta de tiempo (MEP, 2006).
- Abultada carga de trabajo “extra horario”: aparte de su labor en el aula, a menudo el docente debe participar en una gran cantidad de actividades extracurriculares que le consumen tiempo. Al analizar el calendario escolar, las leyes y decretos ejecutivos de diferentes ministerios e instituciones y algunos programas de organizaciones no gubernamentales, se encuentra que hay muchas actividades extracurriculares que obligan al educador a integrar en su planeamiento asuntos que veces no guardan relación con el programa de estudios que se está desarrollando en el momento. El calendario escolar menciona al menos 70 fechas conmemorativas que deben abordarse en las aulas (Martínez, 2007).

¿Preparan las universidades a los futuros educadores para enfrentar con éxito las situaciones con las que tendrán que lidiar en los centros educativos? Una primera aproximación para responder esta pregunta se realiza a partir del análisis de los planes

de bachillerato y licenciatura en la formación de docentes para primero y segundo ciclos en tres universidades estatales (UCR, UNA y UNED) y las tres privadas que en el período 2004-2006 otorgaron más títulos en esta carrera (Latina, Mísil y UCA).

En contraste con la diversidad cultural y socioespacial de la realidad educativa costarricense, el análisis de la oferta de programas de formación evidencia que estos preparan al docente como si éste, en su trabajo, fuera a encontrar una realidad homogénea, con pocas excepciones. Solamente la UNA, mediante su programa de Educación Rural, cuenta con un plan completo enfocado en la formación de profesionales para atender estas zonas, en tanto la Uisil ofrece algunos cursos sobre educación en centros unidocentes. Por otra parte, las universidades analizadas carecen de cursos que aborden las especificidades de la docencia en instituciones urbano-marginales²¹. En relación con la diversidad étnica, en el país existe solo un programa de Educación Indígena ofrecido por la UNA (Martínez, 2007). Debe resaltarse, sin embargo, que en un esfuerzo de cooperación entre las universidades estatales, está por aprobarse el “Programa intercultural bilingüe en el territorio indígena Chirripó-Cabécar”.

En cuanto al manejo de la indisciplina, todas las universidades estudiadas tienen cursos que tratan el tema, como los relacionados con la Psicología del niño y el adolescente. (cuadro 3.12).

Cuadro 3.12

Universidades que ofrecen cursos de bachillerato o licenciatura sobre temas atinentes al manejo de la disciplina en primero y segundo ciclos

Universidad	Curso
UNED	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología del niño en edad escolar, cuyo objetivo es que el docente tenga “conocimiento de las características del crecimiento físico, del desarrollo intelectual, social y emocional de niños de 7 a 12 años y de los factores (psicológicos, sociales y académicos) que interfieren en su formación, para determinar acciones preventivas y orientar los casos que requieran tratamiento especial. • Psicología del adolescente y aprendizaje.
UCR	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad temática dentro del curso “Procesos de desarrollo y su relación con el aprendizaje”, en la cual se indica que se abordará el manejo de la disciplina en el aula.
UNA	<ul style="list-style-type: none"> • En los componentes del perfil del núcleo pedagógico común incluye un área de desarrollo humano integral, en la cual se señala como competencia del educador la promoción de una cultura de paz, tolerancia, solidaridad y otros valores como habilidad para el manejo de grupos humanos.
USJ	<ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagogía para el escolar.
Latina	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología de la Educación.
Uisil	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología Infantil, en la que se hace énfasis en los trastornos de la conducta infantil y la disciplina en la escuela.
UCA	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de Psicodesarrollo del niño que trata la escuela, el educador y su influencia en la personalidad del niño.

Fuente: UNED, 1984; UCR, 2007; UNA, 2006 y Uisil, 1999, citadas por Martínez, 2007.

Un tema asociado al de la disciplina es la violencia intraescolar, que no es abordada por ninguna universidad, aunque se tratan asuntos similares en los cursos sobre derechos y violencia intrafamiliar de la UNA y la UCR, y con menor énfasis en la UNED y la Uisil. Se requiere estudiar si estos programas satisfacen las necesidades de formación del docente que se presentan cuando la violencia entra en el aula y en el centro educativo. Es, ciertamente, una temática nueva y compuesta por muchas variables, en la cual el sistema educativo comparte la responsabilidad formativa no solo con la familia y sus valores, sino también con otras instituciones directamente vinculadas con el problema (Martínez, 2007).

Es posible que la implementación de adecuaciones curriculares sea uno de los mayores retos en el quehacer cotidiano del aula. El que actualmente todas las universidades analizadas tengan cursos que tratan el tema es señal de que ha habido una preocupación en este sentido (cuadro 3.13). No obstante, si bien una adecuada formación puede ayudar a los docentes, también es preciso que los centros educativos tomen medidas para evitar los problemas que se derivan de la aplicación de adecuaciones. Para ello se necesitan estudios que profundicen sobre los requerimientos de los docentes en cuanto a conocimiento y recursos, incluidos el tiempo y los procesos que supone la debida atención de los estudiantes en este ámbito. Asimismo, dada la relativa novedad del tema, la preparación de los educadores sobre el particular debe ser una de sus áreas de formación continua.

El reto de lograr que la mediación pedagógica conduzca al logro de aprendizajes significativos y a mantener la atención y el interés de los estudiantes, es otro problema fundamental que debe ser ampliamente tratado por cualquier programa de formación docente. Si bien en los planes de estudio existen cursos sobre esta temática, el análisis efectuado no revela si ésta es abordada con propiedad. Es conocido el hecho de que el docente repite los modelos de enseñanza a los que fue expuesto durante su formación, por lo que se requiere una evaluación de la práctica de los docentes universitarios, a fin de obtener una mejor comprensión de este tema. Aun cuando los enfoques teóricos que sustentan los planes de estudio se orienten a lograr aprendizajes significativos y a hacer de la educación un proceso interesante para los alumnos, en la docencia universitaria podrían estarse dando estrategias didácticas no óptimas, aunque la ausencia de estudios al respecto no permite conocer a ciencia cierta lo que ocurre en las aulas de la educación superior. La supervisión

Cuadro 3.13

Universidades que ofrecen cursos en bachillerato o licenciatura con temas atinentes al manejo de las adecuaciones curriculares en primero y segundo ciclos

Universidad	Curso
UNED	• Detección de problemas de aprendizaje.
UCR	• Necesidades educativas especiales de los niños y las niñas.
UNA	• Introducción a la educación especial. • Educación para la diversidad en la educación rural.
USJ	• Problemas de aprendizaje.
Latina	• Problemas de aprendizaje. • Dificultades de aprendizaje.
Uisil	• Adecuaciones curriculares.
UCA	• Problemas de aprendizaje I y II.

Fuente: Martínez, 2007.

de la docencia en ambientes universitarios como manera de confrontar la teoría con la práctica es objeto de discusión desde los años ochenta en la literatura internacional y, sin duda, un tema que se debe explorar más a fondo (Wiener et al., 2007; E: Zúñiga, 2007). Es necesario trascender la evaluación que se realiza como parte de los procesos institucionales, la cual es esencialmente sumativa y con propósitos de ascenso en el escalafón académico. Se requiere una evaluación más formativa, que incentive la práctica reflexiva y la autocrítica, mediante procesos como la evaluación por portafolio y la observación entre iguales (*peer supervision*). Esta última se enmarca dentro del paradigma de “supervisión clínica” propuesto por Robert Goldhammer en 1983, la cual parte de las necesidades de mejoramiento identificadas por el profesional, con la colaboración, en este caso, de un colega.

En términos generales, la formación del docente requiere el establecimiento de vínculos más cercanos con la realidad que caracteriza al sistema educativo, el aula y el centro de enseñanza. De ahí que sea perentorio que los programas aseguren la exposición controlada de los estudiantes a esa realidad, mediante la implementación de prácticas progresivas desde el inicio de la carrera, como lo recomiendan las investigaciones y prácticas de varios países del mundo. Los planes de formación que se relacionan estrechamente con la realidad que enfrentará el profesional cuando ejerza su cargo tienen el potencial de generar mejores docentes.

Si bien los programas de formación pueden dotar al docente de más recursos para hacer frente a algunas de las situaciones que encontrará en las aulas, es evidente que otros aspectos de esa realidad

deben ser abordados desde el MEP. El quehacer del aula responde también, entre otras múltiples variables, a los planes y programas diseñados por las autoridades del sistema educativo, a los cuales debe ajustarse el educador.

La formación a la luz de las políticas educativas

A partir de las directrices de política educativa adoptadas en Costa Rica, a saber, la Ley Fundamental de Educación, la Política Educativa

hacia el Siglo XXI y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT), Arias (2007) elaboró un perfil docente basado en los contenidos, habilidades y destrezas, valores y actitudes establecidos en esos instrumentos (cuadro 3.14). De acuerdo con ellos, para implementar los lineamientos de política educativa del país se requieren docentes con una amplia gama de conocimientos y que, aparte de ser educadores, tengan rasgos de filósofos, sociólogos, orientadores y administradores educativos.

Cuadro 3.14

Perfil del docente que emana de los lineamientos de política educativa costarricense

Contenidos	Habilidades y destrezas	Actitudes y valores
<p>Contexto universal</p> <ul style="list-style-type: none"> Historia de la humanidad. Literatura universal. Bases del pensamiento filosófico. Conceptos sobre ética, estética y religiosidad humana. Historia y bases conceptuales del humanismo, el racionalismo y el constructivismo. <p>Contexto mundial moderno</p> <ul style="list-style-type: none"> Tendencias: globalización, revolución tecnológica. Retos: sustentabilidad ambiental, social y económica. <p>Contexto nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> Realidad económica y social. Deberes, derechos y libertades fundamentales. Herencia cultural, recursos naturales, patrimonio histórico y artístico. <p>Contexto educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> Política educativa y correspondencia entre planes y programas, métodos y materiales didácticos, ciclos educativos. Fuentes de recursos para la educación. Pensamiento pedagógico en Costa Rica y América Latina. Desarrollo de los seres humanos. <p>Práctica educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> Escuelas pedagógicas, sus enfoques filosóficos, metodologías y recursos didácticos. Teorías y metodologías para diseño curricular, evaluación, producción de material didáctico y mediación educativa. TIC aplicadas a la pedagogía. Valores educativos. Investigación pedagógica e investigación social. Bases de administración educativa. Técnicas de orientación vocacional y profesional. Mecanismos de participación de la sociedad civil. 	<p>Mediación pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar planeamiento educativo de acuerdo con distintos enfoques pedagógicos. Dominar la mediación pedagógica. Identificar y explotar diferentes tipos de inteligencias y capacidades. Promover el desarrollo físico, intelectual y moral de las y los estudiantes. Desarrollar pensamiento reflexivo, valores éticos, estéticos y sociales, así como soluciones inteligentes a los problemas. Desarrollar habilidades básicas del aprendizaje y elegir técnicas pedagógicas adecuadas a estudiantes. Manejo de TIC aplicadas a la pedagogía. <p>Habilidades intelectuales</p> <ul style="list-style-type: none"> Visión ilustrada, crítica, inteligente y autónoma. Pensamiento racional. Aplicación coherente de planteamientos teóricos en la práctica. Comprensión y aprehensión de los conceptos de transdisciplinariedad e interculturalidad. Apreciación, interpretación y creación de la belleza. Actualización constante. Liderazgo social. Comunicación asertiva. <p>Interacción con el contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> Uso de teorías de desarrollo social según el contexto. Capacidad de trabajo con: población pobre, personas con necesidades especiales, diferentes grupos étnicos. Promover participación y compromiso comunitario con la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> Respeto y tolerancia ante las diferencias y aprecio por la identidad cultural. Compromiso con el desarrollo de los estudiantes y la comunidad, a partir de un enfoque participativo. Actitud positiva ante las asignaturas (explícitamente se mencionan las Matemáticas, la lectura y un segundo idioma).

Fuente: Arias, 2007.

La comparación de este perfil con las competencias específicas para la educación definidas para el proyecto Tuning-América Latina y con los dominios y criterios del Marco para la Buena Enseñanza de Chile, mencionados en este capítulo, revela un alto grado de traslape. Sin embargo, el perfil derivado de las políticas educativas costarricenses es menos preciso en términos de las competencias esenciales de los docentes; por ejemplo, no menciona la importancia de dominar la pedagogía específica de la materia que se imparte, y además se diferencia de los otros en que abarca mucho más aspectos, incluyendo los filosóficos y los sociológicos, entre otros.

Los programas de formación para la enseñanza en primero y segundo ciclos de las universidades que se han venido analizando (UCR, UNED, UNA, UCA, Latina, Uisil), se ajustan solo parcialmente a las directrices emitidas por el Ministerio de Educación y el Consejo Superior de Educación en las tres dimensiones valoradas: contenidos, habilidades y destrezas, actitudes y valores. La institución que más se acerca al perfil derivado de los lineamientos de política educativa es la UNA, y la que más se aleja es la Uisil.

Con respecto a los contenidos, las áreas en las que más programas se acercan al perfil deseado son las teorías de la Educación y la práctica educativa; siendo estos temas requisitos esenciales para los planes de formación docente, todas las universidades los incluyen. Cinco de las seis cuentan con cursos sobre tecnología de la información e informática aplicadas a la pedagogía. Una de ellas, la UNED, por la naturaleza de su función, utiliza la tecnología y los entornos virtuales como herramientas para propiciar la mediación de los aprendizajes. Todas presentan contenidos relacionados con el contexto nacional y todas también incluyen en alguna medida los aspectos filosóficos en los que se basa la Política Educativa hacia el Siglo XXI: humanismo, racionalismo y constructivismo.

Los contenidos medianamente presentes en la oferta educativa son los elementos del contexto humano universal y los retos de la época actual, incluidos en cierta medida en las tres universidades públicas y la Universidad Latina, pero ausentes en las otras dos.

Los contenidos prácticamente ausentes son los procesos pedagógicos relacionados con los valores educativos, los mecanismos de participación de la sociedad civil vinculados a las estrategias de fomento de la educación y el contexto educativo nacional. Estos temas son abordados únicamente por la UNA.

En relación con las habilidades y destrezas, las tres áreas que componen esta categoría (mediación pedagógica, habilidades intelectuales y relación con el contexto) se encuentran medianamente cubiertas. En la dimensión intelectual solo del programa de la UNA se infiere que se busca un docente autónomo, con visión ilustrada y capacidad crítica, aunque todos incluyen las habilidades de pensamiento racional. En todas las universidades, menos en la Uisil, están presentes en alguna medida las habilidades relacionadas con la apreciación, interpretación y creación de la belleza o el campo de la estética. En tres de las seis los planes de estudio ponen atención en la capacidad de actualizarse con respecto al progreso científico y artístico.

La mayoría de los puntos derivados de los lineamientos de política educativa, en lo que concierne a las habilidades y destrezas de la mediación pedagógica, están incorporados en todos los planes de estudio analizados. El principal vacío se encuentra en la habilidad para identificar y explotar distintos tipos de inteligencias.

En materia de liderazgo social, todos los programas incluyen de algún modo la capacidad de comprensión de características sociales y culturales de las comunidades donde se desempeñan los docentes. Sobre la promoción del desarrollo personal y social, y las habilidades de diseño y gestión de programas para el desarrollo cultural de la comunidad, hay mayor presencia de elementos en las universidades estatales y en la Latina, en contraste con su ausencia en la Uisil.

Pasando al campo de los valores y las actitudes, se observa que todas las universidades abordan el respeto por las diferencias, la valoración de la cultura y el compromiso con el desarrollo de los estudiantes y la comunidad. Sin embargo, ninguna trata de manera explícita el fomento de una actitud positiva hacia las asignaturas.

Los planes de formación a la luz de las tendencias internacionales

La revisión de literatura internacional²² en materia de formación de docentes revela que no existe un modelo que garantice totalmente la calidad del profesional en ejercicio. No obstante, la indagación realizada permitió identificar algunas características y tendencias que podrían tener un impacto positivo en la formación de educadores.

En las secciones iniciales de este capítulo se señaló que una de las prácticas de los programas exitosos es tener rigurosos procesos de selección de estudiantes de primer ingreso. Estos programas también utilizan

estrategias de evaluación y seguimiento de los egresados durante al menos los cinco primeros años de ejercicio profesional y ofrecen planes de educación continua que responden a las necesidades detectadas en los nuevos educadores. Asimismo, realizan procesos de evaluación continua de los programas de formación, con base en los resultados de investigaciones específicas. En cuanto a contenidos, brindan una amplia base de conocimiento académico y pedagógico de las materias que se imparten. Además preparan a los estudiantes para abordar asuntos de actualidad, tales como la tecnología, la diversidad de estilos de aprendizaje y el multiculturalismo. Utilizan procedimientos de evaluación que van más allá de las pruebas escritas y de carácter sumativo, mediante técnicas alternativas como los portafolios de educación de adultos. Cultivan en los alumnos una disposición a la reflexión, la rendición de cuentas, la resolución de problemas y el aprendizaje permanente. Por último, pero no menos importante, a lo largo de la carrera desarrollan una estrecha relación entre la teoría y la práctica. Este punto en particular es el que recibe el mayor énfasis en la literatura revisada, por lo cual será tratado con mayor detalle en la siguiente sección.

Aparte de lo mencionado, en distintas partes del mundo se observa una tendencia creciente a adoptar la formación con base en competencias. Su ventaja es que facilita la definición de los perfiles profesionales y académicos que deben generar los programas de estudio, lo cual constituye un principio orientador para fijar los objetivos de tales programas. Asimismo favorece el desarrollo de un paradigma educativo centrado primordialmente en el estudiante, y da respuesta a las demandas de aprendizaje permanente y a la necesidad de flexibilizar los procesos de enseñanza (Beneitón et al., 2007).

Al comparar los programas de formación docente centrados en la eficacia de sus graduados con los planes de estudios de las universidades costarricenses, se encuentran pocas características comunes. La UNA es la institución que más se acerca a ese enfoque, en virtud, por ejemplo, de que en su plan de estudios se menciona la formación basada en competencias y se incluyen mecanismos específicos de selección para la entrada a las carreras de Educación (cuadro 3.15)

La tríada teoría-investigación-práctica

Quizá el tema de mayor consenso en torno a la formación docente es que ésta debe incorporar la investigación aplicada, o “investigación-acción”, para conformar la tríada teoría-investigación-práctica. La interacción entre estos elementos estimula procesos de metacognición que, a su vez,

promueven el desarrollo autónomo y crítico del profesional en Educación. En Costa Rica, el análisis de los planes de formación de educadores para primero y segundo ciclos, a nivel de bachillerato, en las universidades públicas y las privadas que más gradúan docentes, revela que ésta tríada no es un factor central en los programas.

Existen experiencias de otras regiones y países que permiten visualizar distintas formas de implementar procesos de investigación-teoría-práctica. En la Comunidad Económica Europea, por ejemplo, la práctica y la investigación son cada vez más importantes en todas las materias. Los cursos, como tales, han evolucionado hacia acciones más interactivas y participativas, mediante el uso de tecnologías audiovisuales como el vídeo (técnicas de *microteaching*), seminarios, conferencias, resolución de problemas, estudios de casos, trabajo de campo, empleo de la informática, trabajo con estudiantes con dificultades de aprendizaje o discapacidades, trabajo con los padres de familia a quienes se connota como aliados y trabajo comunitario (Coolohan, 1999, citado por Paniagua, 2007).

Otra tendencia que parece ser el resultado del incremento de la práctica y los vínculos entre las universidades formadoras y los centros educativos en los que los estudiantes realizan su práctica profesional, es el redescubrimiento del rol del mentor en la formación docente. El mentor es un educador con experiencia, que guía al practicante para que éste establezca una relación significativa entre la teoría y la práctica, y adopte una actitud reflexiva y crítica con respecto a su trabajo.

En Finlandia, país reconocido por su alto nivel educativo, la tríada investigación-teoría-práctica constituye la base de los programas de formación de docentes (recuadro 3.3).

En América Latina, la Universidad de Chile ha apostado a las tendencias señaladas. En cuanto a la práctica, se incrementó su peso porcentual en los programas de formación de docentes, tanto de primaria como de secundaria. Además se incluyó esta actividad a lo largo de las carreras, en etapas cuidadosamente secuenciadas. Estas etapas son: observación inicial, participación guiada, participación con responsabilidad limitada y supervisión cercana, y responsabilidad plena como docente de aula por un período de entre doce y quince semanas. Se incorporó también el uso de herramientas didácticas de variada naturaleza, tales como estudios de casos, simulaciones entre pares, métodos para implementar, evaluar y comunicar resultados, diseño de proyectos, evaluación por portafolio, diarios de campo y un sistema de mentorías con encuentros con profesores universitarios de otras disciplinas, entre otros (Paniagua, 2007).

Cuadro 3.15

Comparación entre las características de los programas de formación docente basados en la eficacia de sus graduados y los planes de estudio costarricenses

Características de los programas de formación docente centrados en la eficacia de sus graduados	Características identificadas en los planes de estudio costarricenses
Formación con base en competencias.	No es adoptada por ninguno de los planes de estudio revisados, aunque se le menciona en el programa de la UNA.
Procesos rigurosos y pruebas de selección de estudiantes de primer ingreso.	Presente en las universidades públicas, mediante pruebas de razonamiento verbal y matemático, pero solamente la UNA utiliza pruebas específicas para los programas de Educación.
Teoría y práctica en desarrollo paralelo, como sustento la una de la otra, a lo largo de toda la carrera.	Ausente en los planes revisados, excepto en el de la UNA.
Extensa práctica supervisada en un ambiente clínico diseñado cuidadosamente (aula del centro educativo de práctica).	Ausente en todos los planes revisados.
Énfasis en el desarrollo de habilidades de autoevaluación y de investigación-acción.	Presente en la UNA, la UNED y la UCR. Se reconoce su importancia en todas las universidades.
Preparación de los estudiantes para utilizar la tecnología.	Presente en todos los planes, mediante cursos de informática educativa.
Atención a la diversidad.	La UNA cuenta con un plan completo de Educación Rural y otro enfocado a la Educación Indígena. La Uisil ofrece cursos sobre educación en centros unidocentes.
Utilización de procedimientos de evaluación como los portafolios de educación de adultos y cultivo en los estudiantes de una disposición a la reflexión, la rendición de cuentas, la resolución de problemas y el aprendizaje permanente.	El solo análisis de los planes no documenta este aspecto. Sin embargo, es coherente con el enfoque teórico explícito en los planes de formación de la UNA y la UCR.
Aplicación de estrategias de evaluación y seguimiento de los egresados durante al menos los cinco primeros años de ejercicio profesional.	Ausente.
Existencia de una oferta educación continua acorde con las necesidades detectadas en los egresados.	Ausente en la mayor parte de los programas.

Fuente: Chavarría, 2007; Hernández y Montenegro, 2007 y Paniagua, 2007.

Recuadro 3.3

La investigación y la práctica en la formación de docentes en Finlandia

La formación docente en Finlandia tiene una fuerte presencia de la investigación y la práctica. Ambas facilitan el desarrollo de habilidades para tomar decisiones educativas basadas en la argumentación racional, más que en la intuición.

La investigación constituye un eje que integra los cursos del currículo y las distintas áreas temáticas. A lo largo de todo el período de estudios, los alumnos escriben pequeños pero sistemáticos informes utilizando métodos cualitativos y cuantitativos. Los cursos sobre métodos de investigación culminan con la tesis de graduación, trabajo que todos los estudiantes deben hacer para obtener su grado de Maestría.

Otro aspecto esencial en la formación es la interacción entre la práctica y los aspectos teóricos, lo cual también se enfatiza durante la carrera. La práctica se realiza durante el todo el año lectivo y en cada uno de los períodos de estudio. Desde el principio se llevan a cabo acciones de práctica

en instituciones aprobadas para este fin, para que los futuros educadores se familiaricen con las rutinas y las actividades de la escuela o colegio, con un enfoque secuencial. Los practicantes observan a los estudiantes de distintas edades, conocen el rol de los miembros del grupo e interactúan con el proceso educativo en diferentes clases y grados. Paulatinamente el contenido se extiende a distintas materias, métodos y aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el último nivel se busca que el practicante desarrolle una personalidad autónoma.

Quienes realizan su práctica para la docencia en educación primaria deben impartir varias asignaturas y prestar especial atención al logro alcanzado por cada uno de los estudiantes a cargo. Quienes se preparan para la enseñanza en educación secundaria deben dominar una materia y adecuarla al grupo de edad con el que efectúan su práctica. En ambos casos, el trabajo con los padres de familia complementa el proceso.

Fuente: Paniagua, 2007.

En las universidades costarricenses analizadas, en la enseñanza de primero y segundo ciclos la práctica se ubica al final de los programas de estudios (en el último semestre en las públicas o cuatrimestre en las privadas), con excepción de la UNA, que privilegia el desarrollo de la práctica a lo largo de toda la carrera (cuadro 3.16) y se acerca así a la tendencia internacional aquí comentada (Paniagua, 2007; Hernández y Montenegro, 2007).

En cuanto al número de asignaturas del área de investigación, tanto la UCR como la UNED y la UNA tienen una oferta de cursos conceptualizados como formación para resolver problemas del aula (cuadro 3.16). La primera imparte: “Investigación para el mejoramiento del aprendizaje” e “Investigación educativa en el aula de educación básica.” La segunda ofrece: “Métodos y técnicas de investigación”, “Investigación dirigida I” y “Taller de investigación.” En la tercera existen los cursos “Introducción a la investigación en Educación” e “Investigación en el aula”. En cuanto a las universidades privadas, la Florencio del Castillo ofrece un curso denominado “Investigación educativa” y la Uisil el curso “Investigación en el aula de primero y segundo ciclos”. Qué tanto se lleva a cabo, en los distintos cursos, procesos de investigación, práctica y reflexión acerca de las teorías aprendidas, es un tema pendiente de investigación.

En resumen, la tríada teoría-investigación-práctica es una de las carencias de los planes de estudio que alejan a las universidades formadoras, más que de las tendencias internacionales, de la posibilidad de generar docentes con criterio para la toma de decisiones curriculares y para enfrentar la realidad de las aulas. Aunque existen cursos que articulan

la investigación y la acción, particularmente en las universidades estatales, en tanto no estén integrados de manera directa con la práctica del estudiante a lo largo de la carrera y con el sustento teórico que explique el significado de dicha vivencia, tales cursos podrían ser vistos como requisitos, pero no como nichos de reflexión y elaboración de teoría curricular, lo cual es, precisamente, una de las características que distinguen al profesional autónomo y crítico, capaz de tomar decisiones informadas.

Agenda de investigación

En la elaboración de este capítulo se identificaron importantes vacíos de información que impiden conocer con mayor detalle el estado de la formación de docentes en el país, y que requieren ser atendidos por futuras investigaciones con el fin de sustentar la toma de decisiones en este ámbito. A continuación se presenta una lista de esos temas.

- Características profesionales de los docentes universitarios que forman a los futuros educadores: su preparación, experiencia profesional y experiencia académica.
- Recursos educativos con los que cuentan los programas de formación de docentes.
- Dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas donde se forman docentes.
- Características de las y los educadores contratados por el MEP, en términos de sus destrezas profesionales, aptitudes para la docencia, grados académicos, años de experiencia laboral y ubicación geográfica.
- Competencias adquiridas por los graduados de las universidades en los diversos grados académicos.
- Desempeño profesional de las y los educadores graduados de distintas universidades.
- Relación entre las categorías del escalafón profesional y las competencias requeridas para ser un “buen docente” y un “docente efectivo”.
- Papel de la educación a distancia en la formación docente.
- Efecto de la duración de las carreras de Educación en la formación que reciben los graduados.
- Papel de los Estudios Generales en los procesos de formación docente.
- Uso de las tecnologías de información y comunicación en la formación docente.

Cuadro 3.16

Número de cursos relacionados con la investigación y la práctica profesional. Planes de bachillerato para la formación de educadores de primero y segundo ciclos

Universidad	Cursos relacionados con la Investigación	Cursos relacionados con la práctica profesional
UCR	2	1
UNA	2	Se desarrolla a lo largo de toda la carrera. 2 cursos eje.
UNED	3	1
Florencio del Castillo	1	1
Uisil	1	0
Latina	0	1

Fuente: Paniagua, 2007.

Este capítulo fue elaborado por Soledad Chavarría.

Se prepararon los siguientes insumos: “Las decisiones en política educativa y la formación docente”, de Ronald Arias; “La formación de educadores en Costa Rica: una revisión de la literatura”, de Soledad Chavarría; “Panorama general de la formación de educadores en Costa Rica. Período comprendido entre los años 1996-2006”, de Soledad Chavarría y Geovanni Sánchez; “La formación de docentes en los últimos treinta años, una lectura desde los planes de estudio: el caso de la educación básica, I y II ciclos, y de la Enseñanza de las Ciencias”, de Ana Cecilia Hernández y María Luisa Montenegro; “Costa Rica. La respuesta de la formación docente a los principales problemas que enfrentan los educadores en su trabajo, año 2007”, de Carmen Martínez; “Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada)”, de Iván Molina; “La formación inicial de docentes: la perspectiva internacional y la perspectiva nacional”, de María Eugenia Paniagua, y “An Inquiry into Initial Teacher Preparation in Costa Rica”, de Daniela Wiener, Gwendolyn Casazza y Shannon Music.

El Aporte Especial fue elaborado por Viviana Carazo.

La edición técnica del capítulo la realizó Karol Acón.

La revisión de cifras la efectuaron Antonella Mazzei y Carlos Castro, con apoyo de Elisa Sánchez.

Se agradece por el apoyo a la investigación brindado por Katherine Arias, Ingrid Fuentes, Rosa Malavassi, Pablo Valverde y Rebecca Garro.

Se agradece la información provista por las siguientes entidades: el Centro Nacional de Didáctica, el Departamento de Estadística, el Despacho de la Viceministra Académica y la División de Control de Calidad y Macroevaluación del MEP; el Centro de Evaluación Académica, el Decanato de

la Facultad de Educación, las escuelas de Administración Educativa y de Formación Docente, así como el Instituto de Investigación en Educación de la UCR; el CIDE y la Escuela de Educación Rural de la UNA; el Centro de Información, Documentación y Recursos Bibliográficos y el Decanato de Educación de la UNED; las divisiones Académica y de Coordinación de OPES-Conare; el Consejo Superior de Educación, los departamentos de Estadística y de Archivo de Conesup, el Servicio Civil, el Sinaes, los colegios de Cedros, Francisca Carrasco, Gregorio José Ramírez, Máximo Quesada, Redentorista, Regional de Flores, de Santa Ana, de Tabarcia y Técnico Profesional Fernando Volio; las escuelas Juan Enrique Pestalozzi, de la Dirección Regional de Educación de San José, y La Gamba, de la Dirección Regional de Coto; el Liceo Laboratorio, la Escuela de Educación de la Universidad Latina, y las universidades Autónoma de Centroamérica, de Cartago Florencio del Castillo, Latina de Costa Rica, San Isidro Labrador y de San José.

Los talleres de consulta se llevaron a cabo el 12 de diciembre de 2006 y el 11 de octubre de 2007. Se agradece las lecturas, comentarios y participación en los talleres de: Leda Badilla, José Antonio Barquero, Xiomara Cambroner, Evelyn Chen, Carlos F. Echeverría, Juan Manuel Esquivel, Ida V. Fallas, Astrid Fischel, Leonardo Garnier, José María González, Milena Grillo, Ilse Gutiérrez, Miguel Gutiérrez, Arturo Jofré, Gabriel Macaya, Jose Andrés Masís, Jose Joaquín Meléndez, Eva Cristina Meza, Rosa María Monge, Jorge Mora, Víctor Manuel Mora, Rodolfo Sánchez, María Eugenia Paniagua, Olman Ramírez, Kenneth Rivera, Ana María Rodino, Yolanda Rojas, Ángel Ruiz, Olman Segura, José Luis Torres, Eugenio Trejos, María Eugenia Venegas, Renata Villers, Jesús Ugalde, Fernando Varela e Irma Zúñiga.

Notas

- 1 La categoría PT5 es la segunda más alta en el escalafón para la enseñanza primaria. Está conformada por los bachilleres en Ciencias de la Educación con especialidad en primaria así como por profesores de enseñanza primaria que hayan aprobado los estudios de especialidad en primaria que se exigen para el Bachillerato en Ciencias de la Educación, y que posean el certificado de idoneidad.
- 2 La categoría PT6 es la más alta para los profesores de primaria y está constituida por los doctores y licenciados en Ciencias de la Educación, con especialidad en primaria.
- 3 La cifra es de 5,6% si se suman los profesores autorizados (PAU) 1 y 2 y los aspirantes, de 6,4% si se agregan además los VAU 1 y 2, que corresponden a los docentes de materias especiales.
- 4 Los aspirantes y autorizados no poseen el título de bachiller universitario.
- 5 El grupo MT4 comprende a quienes poseen el título de profesor de enseñanza media o de profesor de Estado y que, además, son egresados o bachilleres de la facultad o departamento correspondiente, o profesores de enseñanza primaria.
- 6 La categoría MT5 es para quienes, además del título de profesor de enseñanza media o de Estado, tengan una licenciatura en la especialidad respectiva. Esta categoría es la segunda más alta para clasificar a los docentes de secundaria.
- 7 Educación regular es lo mismo que educación tradicional o formal. No incluye educación abierta y diversas modalidades para jóvenes y adultos (IPEC, Cindea, Nuevas Oportunidades).
- 8 Las cifras de personal que maneja el Departamento de Análisis Estadístico del MEP corresponden a la cantidad de funcionarios que atienden los diferentes servicios. Una sola persona puede atender más de un servicio, de manera que el total no es el número exacto de personas físicas.
- 9 La nota de admisión a carrera se define de acuerdo a demanda.
- 10 Esta misma tendencia ha sido señalada por Vaillant y Rossel (2006) en otros contextos.
- 11 Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar, Pedagogía con énfasis en Educación en primero y segundo ciclos, Educación Especial con énfasis

- en Integración, Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en enseñanza del Inglés, Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en la enseñanza de las Matemáticas.
- 12 En proceso de autoevaluación con miras a acreditación en programas de Educación: Bachillerato y Licenciatura en Informática Educativa. Autoevaluación: Licenciatura en Docencia, Diplomado, Bachillerato y Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Cívica, Profesorado y Bachillerato en la Enseñanza de las Ciencias Naturales, Bachillerato en Ciencias de la Educación con concentración en Educación Especial. En Plan de Mejoras: Diplomado y Bachillerato en Ciencias de la Educación en primero y segundo ciclos con concentración en la enseñanza del Inglés, Diplomado, Bachillerato y Licenciatura en primero y segundo ciclos, Bachillerato y Licenciatura en Administración Educativa. Tomado de <http://www.uned.ac.cr:80/paa/estadoactual.htm>
 - 13 En el 2007 el MEP implementó un sistema electrónico de reclutamiento, en busca de la transparencia en los nombramientos y la eliminación de filas poco dignas en el Departamento de Personal (Oviedo, 2007).
 - 14 Se entiende por oposición el proceso de selección en el que el criterio básico de discriminación, u ordenación, es la calificación obtenida en un examen o prueba de evaluación, en la cual los candidatos han de demostrar sus conocimientos y aptitudes para la docencia y para la materia o especialidad por la que se presentan, tal como se hace, por ejemplo, en España (Murillo et al., 2006).
 - 15 Las referencias que aparecen anteceditas por la letra "E" corresponden a entrevistas realizadas durante el proceso de elaboración del Informe. La información respectiva se presenta en la sección "Entrevistas", de la Bibliografía de este capítulo.
 - 16 Un crédito equivale a tres horas de trabajo supervisado.
 - 17 En el área de asignaturas básicas se incluyeron materias como Educación Musical, Literatura Infantil, Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias, Nutrición y Salud del Niño, Técnicas de Lecto-escritura, Destrezas del Idioma y Expresión Corporal.
 - 18 En la categoría pedagógica se incluyeron: Didácticas, Diseño curricular, Psicología, Práctica supervisada, Seminario de investigación, Medición y Evaluación Educativas, Orientación Educativa, Sociología de la Educación, Educación Costarricense y Dinámica de grupos en Educación.
 - 19 En la categoría instrumental se incluyeron: Impostación de la voz, Computación, Multimedia e Inglés.
 - 20 En Humanidades se incluyeron: curso integrado de Humanidades, actividad deportiva, repertorios, arte, Seminario de Realidad Nacional, Lengua y Literatura, Historia de la Cultura, Perspectivas filosóficas del hombre, Gramática Castellana, Fundamentos de la Ciencia.
 - 21 De acuerdo con la decana del CIDE la UNA sí aborda esta problemática.
 - 22 Los autores revisados fueron: Berenschot, 1999; Eurydice Finland, 2000; Koster y Korthagen, 2001; PREAL, 2005 y 2006; Esteve et al., citados por Mata, 2004; Zúñiga, 2005; Wiener et al., 2007; Beneitone et al., 2007; Saravia y Flores, citados por Paniagua, 2007, IRA, 2003.