



Instituto de Investigación
en Educación

REVISTA

Actualidades
Investigativas
en Educación

Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LOS PROGRAMAS QUE OFRECEN TRES UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y SIETE UNIVERSIDADES PRIVADAS EN LA CARRERA DE I Y II CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN COSTA RICA

COMPARATIVE STUDY BETWEEN DIFFERENT PRIMARY EDUCATION PLANS OF
STUDY OF SEVEN PRIVATE UNIVERSITIES AND THREE PUBLIC UNIVERSITIES IN
COSTA RICA

Volumen 10, Número 3
pp. 1-33

Este número se publicó el 15 de diciembre de 2010

Diego Chaverri Chaves
Marcela Sanabria Hernández

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



**ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LOS PROGRAMAS QUE
OFRECEN TRES UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y SIETE
UNIVERSIDADES PRIVADAS EN LA CARRERA DE I Y II CICLO DE
LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN COSTA RICA**

COMPARATIVE STUDY BETWEEN DIFFERENT PRIMARY EDUCATION PLANS OF
STUDY OF SEVEN PRIVATE UNIVERSITIES AND THREE PUBLIC UNIVERSITIES IN
COSTA RICA

Diego Chaverri Chaves¹
Marcela Sanabria Hernández²

Resumen: Este artículo presenta los resultados de un estudio documental y comparativo entre diez diferentes planes de estudio de universidades privadas y públicas que ofrecen la carrera de Educación Primaria, esto permite comprender un componente determinante en la formación de profesionales en la enseñanza. A partir de esto se discuten los vacíos y las preferencias en los planes de estudio de las universidades para diseñar un perfil específico de estudiante y de docente. Finalmente, se debate sobre el tipo de universidades disponibles en un contexto en donde la educación tiende, progresivamente, a la mercantilización e inflación de los títulos.

Palabras clave: FORMACIÓN DOCENTE, PERFIL, ENSEÑANZA PRIMARIA, PROGRAMAS DE ESTUDIO

Abstract: This article presents the results of a documentary and comparative study between ten different plans of study of private and public universities that offer the career of primary education, this allows us to understand a key component in the training of professionals. Hence the voids and preferences of the universities' plans of study to design a specific profile in students and teachers are discussed. Finally the type of universities available is debated in a context of ongoing mercantilization and inflation of the titles.

Key words: TEACHER TRAINING, PROFILE, PRIMARY EDUCATION, STUDY PROGRAMS

¹ Licenciatura en Sociología de la Universidad de Costa Rica (UCR). Actualmente, investigador en el Programa Agenda Joven de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), de Costa Rica. Dirección electrónica: barrabask@gmail.com

² Máster en Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo de la Universidad de Costa Rica (UCR). Máster en Psicopedagogía de la Universidad de la Salle, Costa Rica. Actualmente, Encargada de Cátedra de Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), de Costa Rica. Dirección electrónica: sanabriamh@gmail.com

Artículo recibido: 9 de setiembre, 2010

Aprobado: 6 de diciembre, 2010

1. Introducción

1.1 La necesidad de conocer sobre la formación docente

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

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

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

2. Referente teórico

2.1 La Educación Costarricense y su Cuerpo Docente

En diversos momentos de la historia, la educación ha sido objeto de severas críticas con diversos motivos, actualmente no es la excepción, teniendo como catadura que se trata de una de las principales instituciones sociales que lidia con malestares y sojuzgamientos a

nivel nacional. Usualmente, la demanda más popular es la deficiencia estructural del sistema educativo en su conjunto, pero para el caso que interesa aquí, se trata de estudiar la formación que reciben los y las docentes en las instancias universitarias.

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

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

Para Astrid Fischel (1988), el desarrollo de la educación en Costa Rica está relacionado directamente con lo vivido durante el período colonial, donde la educación se brinda de forma exclusiva solo a unos sectores y se niega a otros la posibilidad del derecho a la educación; la autora plantea la instrucción de exclusividad para los españoles y sus descendientes. A partir de 1821 y con la consolidación del Estado Nacional, también se cimentan las bases de la instrucción pública en el país.

Entre los años de 1858 y en 1862, se decreta la condición de obligatoriedad la educación para todas las clases sociales y para los niños y niñas del país, logrando así afianzar la estrategia de expansión del sistema educativo, especialmente en 1869, cuando Costa Rica incorpora en su legislación la enseñanza primaria gratuita, obligatoria y costeadada por el Estado y, más aún, con la reforma al sistema educativo para lograr implantar una hegemonía ideológica a través del sistema educativo nacional (Fischel, 1988).

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

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

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

Fuente: Elaboración de los autores

En 1914 se crea la Escuela Normal de Heredia. Dicha institución inicialmente estuvo a cargo de educadores icónicos tales como D. Omar Dengo Guerrero y D. Joaquín García Monge. Posteriormente, con la creación de la Universidad de Costa Rica, en 1941, se brinda

una oportunidad para que el sector social acceda a la formación educativa superior. Ahora bien, para la década de 1970, se crean tres nuevas universidades estatales, el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR)³, la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Con todo esto, se remarca que los tres primeros cuartos del siglo XX atestiguan el proceso en donde el Estado, mediante estas instituciones de instrucción superior, asume la formación del cuerpo docente en particular y del sector profesional en general.

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

2.2 Los Planes de Estudio y el Conocimiento Ideológico

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

El diseño curricular y por lo tanto los resultantes planes de estudio están fuertemente determinados por la hegemonía neoliberal, y el rasgo distintivo es diseñar un conocimiento oficial (Miranda, 2007, p. 26) que permita obviar o manipular otros conocimientos, mediante una estrategia reaccionaria y autoritaria.

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

³ Esta institución no forma docente en el área de I y II ciclo de la Educación General Básica.

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

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

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

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

De cualquier manera, la posible resistencia de cada docente para poder redefinirse como profesional autónomo es muy poco frecuente y depende de su nivel de conciencia, de su proceso de escolarización y su identificación profesional no sólo con sus estudiantes, sino

también con sus colegas; allí rompería la tendencia a la individualización, que es una constante durante toda la escolarización formal (Chaverri, 2008).

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

2.3 Docentes de Educación Primaria en Costa Rica

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

Actualmente, según datos del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública, hay poco más de 4,000 planteles educativos de educación primaria en el país, primordialmente públicos, pero también privados y subvencionados; entre estos planteles se reparten 27,593 trabajadores con funciones estrictamente docentes, quienes representan la mayoría absoluta del gran total de 39,218 funcionarios en educación primaria, pues en este segundo dato se incluyen funcionarios administrativos; mientras tanto, si la fracción de docentes se contempla según el género se cuentan 21,069 profesoras de I y II ciclo, que supera en aproximadamente 4 veces a los 5,394 profesores de estos ciclos. Esto ilustra la fortísima tendencia en educación formal de captar mujeres, y de las reminiscencias de la

división social del trabajo según criterios patriarcales que asociaban los primeros años de escolarización con una continuación del hogar y, por lo tanto, las mujeres suelen ser consideradas ficticiamente como idóneas para reproducir los valores domésticos en la escuela.

Otro dato significativo es que un 58%, es decir, 16,077 docentes, laboran en zonas urbanas y el restante 42%, o sea, 11,516 en zona rural. Lo más llamativo de este aspecto es que esta colocación laboral es disonante con la oferta universitaria, pues las sedes principales de todas las Universidades están en las cabeceras de las provincias que conforman el Valle Central, dicho de otro modo, la oferta de estudios es accesible preferencialmente para aquellos que puedan realizar estudios en el centro del país; además, históricamente, las universidades estatales fueron las que asumieron, con mayor vigor, una presencia de múltiples sedes y recintos en zonas desconcentradas y rurales incluso (Estado de la Nación, 2006, p. 96); mientras tanto, la tendencia de las universidades privadas es saturar la oferta en el Gran Área Metropolitana (GAM), aunque hayan casos con sedes descentralizadas, pues el criterio que prima es la competencia por captar matrículas.

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

Otro aspecto importante, es que el reclutamiento en centros escolares reproduce esta lógica de las universidades cuando se trata de la oferta de empleo en centros educativos privados, pues de los 4,086 que trabajan en esta modalidad de educación primaria privada, sólo el 11% se emplea en zonas rurales, en contraste, de los 23,214 docentes de primaria pública, el 49% trabaja en escuelas rurales; esto refleja un claro interés de competencia en la ubicación de los centros educativos privados que se colocan desproporcionalmente en las urbes, mientras la educación pública debe asumir con mucha mayor presencia la educación en zonas rurales.

Un dato sugestivo es que hay en ejercicio 1,807 docentes en educación unidocente, y 183 de lengua indígena, cantidad marginal respecto a los 16,006 docentes que enseñan el convencional programa de educación general básica.

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

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

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

Un rasgo que marca una diferencia entre universidades privadas y estatales es que las primeras, no tienen cursos de humanidades en sus planes de estudio de grado para estudiantes de educación (Estado de la Educación, 2008, p. 140), esto se confirmó con la información recopilada en este trabajo. Además, entre todas las universidades, sólo existe 1 programa para áreas rurales y 1 para territorios indígenas, ambos impartidos por universidad pública, entonces, sigue habiendo un vacío para cubrir temas como violencia intra-escolar en los currículos de formación docente, pero temas como disciplinamiento y adecuación curricular sí se contemplan (Estado de la Educación, 2008, p. 123).

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

el contexto en donde están presentes los planes de estudio contemplados en esta investigación.

3. Metodología

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

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

Incluso, debe tenerse presente que él o la docente no va a estar aislada y, por lo tanto, su formación debe brindar los elementos que favorezcan su integración en los espacios institucionalizados, cuando menos a los ambientes de interrelación entre profesionales.

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

Para el proceso investigativo, se plantearon los siguientes objetivos, que fueron marcando el accionar y el trabajo del equipo investigador.

Como objetivo general, se procuró analizar el contexto histórico de la formación docente en I y II Ciclo de la Enseñanza General Básica, así como los programas actuales que brindan algunas universidades públicas y privadas para esta carrera profesional; esto se

incorporó en otros objetivos específicos: conocer el referente que permita la contextualización histórica de la formación docente en I y II Ciclo en el país; conocer los componentes de los programas de formación docente en I y II Ciclo que ofrecen las universidades públicas y privadas; determinar las principales fuentes de reclutamiento del personal docente de educación primaria pública, y definir las características de la formación docente para la educación primaria en general

El estudio, en su conjunto, se desarrolló por etapas, lo que permitió un análisis continuo de la información obtenida a la luz de la referencia teórica, enmarcada por los objetivos de la investigación. Inicialmente, se procedió a la revisión bibliográfica, que estuvo direccionada en tres grandes áreas: la educación costarricense, la educación primaria en Costa Rica y los antecedentes de la Formación Docente de I y II Ciclo en Costa Rica. Paralelo a la revisión bibliográfica se consultaron bases de datos del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública (MEP) y consultas con el Departamento de Selección de Personal, con el objetivo de tener información relacionada con el lugar de procedencia y nivel de formación de los profesionales contratados por dicha entidad, reclutamiento de los y las docentes, e identificar si se conoce de dónde viene formado cada docente y la concentración de docentes a nivel nacional.

Luego, se procede a realizar visitas a las universidades privadas, así como búsquedas en la internet para poder obtener los planes de estudio actualizados que ofrecen dichas instituciones, además de contar con algunos otros elementos como requisitos de ingreso y graduación. A partir de la información recolectada, el equipo investigador define las categorías para el análisis de datos y para la comparación entre los programas de estudio; se tomaron en cuenta los contenidos de los planes de estudio, tal y como son proveídos por cada universidad estudiada en calidad de documento oficial, específicamente, la cantidad de ciclos lectivos, diversidad de la oferta académica, el número de créditos, el número y tipo de materias, los requisitos de ingreso a carrera y los requisitos de graduación. Después, de la revisión bibliográfica, de la información obtenida cuantitativa y cualitativa y del análisis, el equipo investigador procedió a la formulación de conclusiones y recomendaciones.

Debe señalarse que el estudio contempla el análisis comparativo de la oferta curricular, en las categorías anteriormente citadas; no se analizan los cursos a los interno (objetivos, metodología, material bibliográfico, recursos); esta clarificación es pertinente para la interpretación de los resultados de la investigación.

El proceso investigativo inició con el interés planteado por el Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica (UCR), como parte del Programa para el Mejoramiento de los Procesos de la Enseñanza y Aprendizaje. Se trabajó con una muestra de 10 universidades que ofrecen carreras de educación en I y II Ciclo. Específicamente, con el nivel de bachillerato que, en algunos casos, contempla como salida lateral un diplomado.

No se trabaja con niveles de licenciatura, porque existe una división hacia áreas de especialización, lo que dificulta el ejercicio comparativo. Dicha muestra estaba compuesta por 7 universidad privadas y 3 universidades públicas; todas reconocidas por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP).

Para el caso de las universidades públicas, en particular el caso de la Universidad de Costa Rica, se procede a trabajar con el programa que se ofrece en la Sede Rodrigo Facio, y en la Universidad Nacional con el programa que ofrece la división de Educación Básica.

4. Resultados de la Investigación

Comparaciones en la oferta curricular

La transición entre las décadas de 1990 y 2000 despunta por un aumento en la oferta de carreras de Educación Primaria, esto con la incursión de las universidades privadas al mercado educativo, aunado a las 3 universidades estatales que venían ofreciendo el programa, como la Universidad de Costa Rica, con la oferta específicamente de la Sede Rodrigo Facio, Universidad Nacional, del Programa de la División de Educación Básica, y la Universidad Estatal a Distancia. Tal y como lo indica el Segundo Informe del Estado de la Educación (2008), la carrera de Educación Primaria es la que aporta más graduados, frente a otras carreras como pueden ser: Preescolar, Educación Especial, o bien, algunas especialidades tales como: Evaluación, Psicopedagogía o Currículo.

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

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

Universidad	Requisito de ingreso
Universidad del Valle	Bachillerato en Educación Secundaria
Universidad Hispanoamericana	Bachillerato en Educación Secundaria
Universidad Libre de Costa Rica	Bachillerato en Educación Secundaria
Universidad de las Ciencias y el Arte	Bachillerato en Educación Secundaria
Universidad Católica de Costa Rica	Bachillerato en Educación Secundaria
Universidad San Isidro Labrador	Bachillerato en Educación Secundaria
Universidad de San José	Bachillerato en Educación Secundaria
Universidad de Costa Rica	Bachillerato en Educación Secundaria y Prueba de admisión
Universidad Nacional	Bachillerato en Educación Secundaria, Prueba de admisión y <u>prueba específica</u>
Universidad Estatal a Distancia	Bachillerato en Educación Secundaria

Fuente: Programas y requisitos de ingresos de las Universidades

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

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

Cuadro N° 2

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

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

Fuente: Programas y requisitos de ingresos de las Universidades

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

Cuando se realiza la comparación utilizando el criterio de la cantidad de créditos, que como requisito deben completarse para obtener el grado de bachillerato en la carrera de Educación en I y II Ciclo, existen diferencias que están asociadas específicamente a aquellos cursos de servicio que se deben llevar, como por ejemplo, los seminarios, los repertorios, las humanidades, los idiomas, entre otros. Si se plantea el hecho de que se quiere tener docentes altamente preparados y calificados para llevar a cabo la tarea pedagógica, con altos estándares de calidad, indiscutiblemente la formación integral durante la etapa de preparación cobra un alto valor, y por ello, la importancia de los cursos de servicio en pro de brindar insumos más allá de un plan de estudios básicos, preparando al estudiante para insertarse en la sociedad, con un panorama y con criterios mucho más amplios.

Cuadro N° 3
Cantidad de créditos de la carrera de
Educación en I y II Ciclo en el nivel de Bachillerato

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

Fuente: Programas y requisitos de ingresos de las Universidades

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

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

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

Algunas instituciones públicas y privadas solicitan como requisito de graduación el cumplir con cierto número de horas como parte del Trabajo Comunal Universitario (TCU); éste es considerado como un componente primordial para algunas universidades, porque

busca convertirse en una experiencia de formación integral y de proyección social, algo así como un aprendizaje desde diversas realidades.

Cuadro N° 4

Universidad que solicitan el TCU como requisito para graduarse para obtener el título de Bachiller en Educación en I y II ciclo a nivel de Bachillerato

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

Fuente: Programas y requisitos de ingresos de las Universidades

Los planes y programas de estudio surgen de un interés superior con aprobación de entidades educativas y según demandas de los gobiernos. Su construcción suele ser realizada por organismos o instancias centrales, definiéndolos como una norma a seguir y, por ende, fortaleciendo el hecho de que cada estudiante (en este caso de Educación en I y II Ciclo) cumpla, al mismo compás el programa.

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

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

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

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

Estas tres asignaturas son elementos comunes e infaltables en los programas de estudio. Desde la pedagogía se propone conocer la formación de los individuos como fenómeno social y en su interrelación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, el currículo hace referencia a los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de un programa de estudio, así como resolver qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar y qué, cómo cuándo evaluar; es en el diseño curricular donde cada institución define su concepción de educación. La didáctica se orienta a conceptualizar las prácticas pedagógicas, desde los sistemas y la metodología; pero también se establecen los cursos de didáctica asociados con el desarrollo de teoría y metodología de asignaturas específicas, tales como: español, matemática, estudios sociales y ciencias.

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

Cuadro N° 5

Cursos de Pedagogía, Currículo, Didáctica y Psicología del Niño en los programas de estudio de Educación en I y II Ciclo a nivel de Bachillerato

Universidad	Pedagogía # de Cursos	Currículo # de Cursos	Didáctica # de Cursos	Didáctica por asignatura # de Cursos	Psicología del Niño *
Universidad del Valle	1	2	1	1	1
Universidad Hispanoamericana	1	2	2	1	2
Universidad Libre de Costa Rica	2	1	2	1	1
Universidad de las Ciencias y el Arte	1	2	2	1	2
Universidad Católica de Costa Rica	1	1	2	2	1
Universidad San Isidro Labrador	2	-	2	2	1
Universidad de San José	1	1	2	1	1
Universidad de Costa Rica	1	1	1	2	1
Universidad Nacional	1	1	-	1	1
Universidad Estatal a Distancia	1	1	2	1	3

Fuente: Programas y requisitos de ingresos de las Universidades

* Es el nombre genérico que también abarca psicología educativa, desarrollo del niño, psicopedagogía del escolar, desarrollo y aprendizaje.

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

Como primer punto, se debe tener presente que la evaluación no puede separarse del currículo, porque ambos son parte del proceso educativo. Ralph W. Tyler (1949) indica que

existen cinco dimensiones fundamentales para el desarrollo de un programa o curso y entre éstas ve la evaluación como una de las más fundamentales. Estas cinco dimensiones las presenta mediante cinco interrogantes: ¿Qué se espera lograr? ¿Qué contenido o materia se va a enseñar? ¿Qué actividades o experiencias deben llevarse a cabo? ¿Qué recursos son necesarios para facilitar la experiencia de aprendizaje? y ¿Qué medios, instrumentos o procedimientos se contemplan para determinar la efectividad del programa?

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

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

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

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

Un tercer bloque de materias se puede localizar en Cursos de Investigación y Prácticas Profesionales. Estas últimas constituyen un espacio, dentro de la carrera, que favorece la concretización de la teoría aplicada a situaciones reales. Suelen ser guiadas y supervisadas por docentes de la misma carrera, y posibilitan a cada estudiante la inserción en un espacio

que conjuga situaciones problemáticas y reales a las cuales deberá hacer frente en su ejercicio profesional. Por su parte, los cursos de investigación, desde el marco de la formación de docentes, deberían conceptualizarse en términos generales como una forma de construir conocimiento.

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

Cuadro N° 6

Cursos de Investigación y Práctica Profesional en los programas de estudio de Educación en I y II Ciclo a nivel de Bachillerato

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

Fuente: Programas y requisitos de ingresos de las Universidades

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

Cuadro N° 7.1

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

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

Fuente: Programas y requisitos de ingresos de las Universidades

* Se ofrece como cursos optativos.

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

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

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

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

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

Están los cursos relacionados con actividades lúdicas, aprendizaje desde el aula y cognición, son ofrecidos en cuatro universidades, dos de ellas públicas y dos privadas. También, aparecen los temas de Administración Educativa, supervisión y legislación costarricense, que son abordados, en su mayoría, por las universidades privadas, a excepción de la Universidad de Costa Rica que plantea cursos relacionados tanto con administración y como con supervisión.

Por su parte, las temáticas relacionadas con educación ambiental y desarrollo sostenible, que tienen una vigencia trascendental en todo el concepto de desarrollo actual,

quedan relevados en los programas de formación de educadores en I y II ciclo, de las universidades escogidas para este estudio. Se puede observar cómo tres de las universidades privadas ofrecen estos cursos. En el caso de las universidades públicas, dos de ellas lo tienen como parte de la malla curricular y en otra se encuentra como curso optativo.

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

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

Cuadro N° 7.2

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

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

Fuente: Programas y requisitos de ingresos de las Universidades

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

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

El tema de problemas de aprendizaje, educación especial y necesidades educativas especiales es abordado por los diferentes programas como un elemento requisito en la formación de los futuros docentes de I y II ciclo, de tal forma se evidencia cómo nueve de las diez universidades tienen por requisito cumplir con estos cursos. Solo una de las universidades privadas no lo incluye en su malla curricular.

Luego, la informática educativa o computación como es llamada en algunos programas, nace de la interdisciplinariedad entre educación e informática, dirigida a que niños y niñas puedan utilizar los recursos tecnológicos en la construcción del conocimiento. Es así como en nueve de los programas de las universidades se ofrece este curso, queda exento un programa de universidad pública, que a nivel de bachillerato no brindan dicho curso.

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

Cuadro N° 7.3

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

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

Fuente: Programas y requisitos de ingresos de las Universidades

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

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

*** Se ofrece como curso optativo.

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

Al igual que en el punto anterior, se debe plantear la necesidad de que el docente en formación debe conocer la realidad en donde va a estar circunscrita su práctica profesional. No puede estar al margen de los diferentes entornos, necesidades y situaciones particulares de la población que tendrá a su cargo. Desde esta perspectiva, se podría pensar que en los

programas de estudio deben desarrollarse temáticas y experiencias vinculadas con escuelas unidocentes, escuelas de atención prioritaria, temas de violencia y de derechos; lamentablemente, esto no sucede así, solo en dos de los programas de universidades estatales se plantean temas de derechos y violencia (y en uno de ellos de forma optativa). Para el caso de tener un conocimiento de experiencias en escuelas unidocentes y de atención prioritaria, dos de las universidades privadas, seleccionadas para este estudio, solicitan cumplir con cursos asociados a estos tópicos, y uno de los programas de una universidad estatal lo tiene incorporado, pero de forma optativa.

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

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

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

Fuente: Programas y requisitos de ingresos de las Universidades

* Se utiliza término genérico o bien que sintetice el nombre del curso; en la UCR se ofrece como curso optativo.

** Inglés o Idioma optativo.

*** Análisis paramétrico, cualitativo o cuantitativo.

5. Conclusiones

5.1 Planes de Estudio y Control Educativo

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

a la administración del Estado; es decir, los planes de estudio han sido un aspecto históricamente marginal.

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

La presencia de lo privado y lo público es otro aspecto llamativo, pues el auge de las universidades privadas y su mayor presencia en la titulación de docentes no es paralela a la oferta de trabajo en escuelas privadas, la educación pública sigue siendo, por mucho, el mayor reclutador de docentes de primaria, y la diversidad entre educación pública y privada tampoco se asume a nivel del plan de estudios, en tanto las condiciones infraestructurales y la disponibilidad de recursos puede cambiar radicalmente entre uno y otro tipo, así como otras modalidades de educación son de mínima presencia, como la enseñanza en lengua indígena, y algunas no se plasman en los planes del todo, como la enseñanza en modalidad nocturna o para adultos mayores, por ejemplo.

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

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

este modo, las universidades privadas se adecúan al criterio de competencia, asumen con mayor velocidad la carrera.

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

No se trata de sostener aquí que la educación en una universidad pública o estatal es indiferente, es importante reconocer primero el mayor tiempo que lleva la carrera en comparación a las privadas, por el distinto acomodo de bloques lectivos y, además, porque en las universidades estatales el número de créditos suele ser mayor, en algunos casos con diferencias significativas en el número final de cursos acreditados que aprueban el grado en comparación con algunas universidades privadas. Lo que sí se quiere discutir es que esto no es suficiente, porque a pesar de estas diferencias, de orden formal, hay similitudes de mucho peso en el diseño de los planes de estudio como una estrategia para controlar al estudiantado; dicho de otra forma, no hay diferencias radicales en los planes de estudio en términos de la participación activa de los estudiantes, pues la mayoría de los cursos son obligatorios, no hay mayor rango de opciones ni de materias electivas, de nuevo las universidades públicas compensan por la oferta mucho mayor del área de humanidades, pero lo propio sobre educación es mucho más controlado en ambos casos.

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

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

Quizá lo más determinante para quienes estudian enseñanza es que el diseño de los planes de estudio es innegociable para los estudiantes; en ese sentido, no pueden elegir temas o áreas de concentración por afinidades, especialmente porque los principales bloques de cursos son de carácter obligatorio, sin muchas opciones, y que incluso en algunas universidades suponen una continuidad lineal, consecuentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje está regulado previo al ingreso del estudiante, no hay constructivismo posible en este diseño, el modelo en sus raíces sigue siendo conductista. La única y ligera excepción estaría en aquellas universidades que ofrecen cursos de humanidades y seminarios sobre distintos temas, y esta diferencia favorece a las universidades públicas, que justamente suelen ofrecer un mayor rango de elección, y amplían los horizontes de la formación profesional al evitar la sobre especialización y la reducción al puro conocimiento técnico, lo cual sería finalmente un correlato de la tendencia a la individualización. Los planes de estudio, irónicamente, son diseñados de igual manera para el conjunto de estudiantes, y su rigidez impide hacer distinciones entre las diversidades posibles del estudiantado.

A cada estudiante se le estimula a individualizarse, en términos de competencia en la consecución de su título, que acumule créditos aprobados y cumpla con sus requisitos, pues toda su titulación obvia cualquier criterio grupal en el plan de estudios, pero el mismo plan de estudios no reconoce su individualidad, sus afinidades, temas de preferencia, competencias destacadas, o necesidades especiales, es decir, el plan de estudios se asume individualmente, y esto contrasta con que simultáneamente está homogeneizado, para cualquier estudiante sin distinción, y se refleja en los laxos protocolos de reclutamiento en la gran mayoría de las universidades contempladas, que no muestran interés en conocer aptitudes, la vocación, inquietudes o expectativas de sus estudiantes, quizá porque esto significaría readecuar y flexibilizar sus planes de estudio.

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

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

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

Un elemento más difuso y complejo, por el planteamiento de este trabajo, es que esta situación de la formación docente se complejiza por la subyacente tendencia de la escolarización de abarcarlo todo. Debe quedar claro que a nivel individual queda un margen, aunque muchas veces estrecho, para que los profesionales complementen su formación con experiencias educativas no formales, por los aprendizajes de la vida cotidiana, sumados por la postura que tomen frente al plan de estudios, a los efectos del currículum oculto y, finalmente, ante el ejercicio mismo de su profesión. No se debe caer en la ingenuidad de conceder que el sistema educativo es el único garante de educación mediante la escolaridad, lo que sí se debe procurar es la vigilancia sobre la oferta del conocimiento que se pretende oficial, y mantener la alerta sobre las arbitrariedades y limitaciones en que incurriera.

Referencias

- Aguilar Zamora, Laura. (2005). **Maestros y Maestras Universitarios Gestores de la Educación Costarricense**. Memoria del Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Badilla Saxe, Eleonora y Doryan Garrón, Eduardo. (1999). El cambio histórico y las implicaciones para la educación. En: Gurdián, Alicia (compiladora) **Política social y educación en Costa Rica**. Costa Rica: UNICEF.
- Bazdresch, Miguel. (1997). **Las competencias en la formación de Docentes**. Recuperado el 30 de julio del 2009, de <http://www.educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/basdresc.html>
- Braslavsky, Cecilia. (1999). **Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores**. Recuperado el 1 de agosto del 2009, de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>
- Blat Gimeno, José y Marín Ibañez, Ricardo. (1980). **La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional**. España: Editorial Teide; Francia: Editorial de la UNESCO.
- CIDEP (2000). **Sistematización de la experiencia de la formación de maestros y maestras populares de las comunidades rurales de Chalatenango**. El Salvador: CIDEP.
- Cinde. (2009). **Programa General de la Educación en Costa Rica**. Recuperado el 8 de noviembre del 2009, de www.cinde.org/attachments/079_Educacion%20en%20Costa%20Rica.pdf
- Chaverri, Diego. (2008). **Poder y Docencia: Profesoras y Profesores de Secundaria en la Gran Área Metropolitana en el año 2007**. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Sociología de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Dengo Obregón, María Eugenia. (2006). **Educación Costarricense**. Costa Rica: EUNED.
- Departamento de Estadística, Ministerio de Educación Pública [MEP]. (1953). **Estatuto de Servicio Civil**. Alcance No. 20, "La Gaceta" No. 121; 31 de mayo de 1953, reproducida en "La Gaceta" No. 128; 10 de junio de 1953. Costa Rica: MEP.
- Fischel, Astrid. (1988). **Consenso y represión: una interpretación socio-política de la educación costarricense**. Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Foucault, Michel. (2001). **Vigilar y Castigar**. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Giroux, Henry. (2004). **Teoría y Resistencia en Educación**. España: Siglo Veintiuno Editores.

- López Avendaño, Olimpia. (1990). **Análisis contextual de los planes de estudio para la formación de docentes de enseñanza primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.** Tesis para optar por el grado de Magister en Sociología. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Méndez, María de los Ángeles; *et al.* (1986). **Calidad del Profesional en Educación con Énfasis en Preescolar, I y II Ciclos del Centro Regional de Occidente de la Universidad de Costa Rica y Propuesta de la Reestructuración de los Planes de Estudio para la Formación de estos Profesionales.** Memoria del Seminario de Graduación para optar por el grado de Licenciado en Ciencias de la Educación con Énfasis en la Administración Educativa. San José, Costa Rica.
- Méndez, María de los Ángeles; *et al.* (1992). **Evaluación del Plan de Formación de Profesores de Educación primaria de la Universidad de Costa Rica del primer Ciclo de 1987 al Primer Ciclo de 1991.** Memoria del Seminario de Graduación de la Universidad de Costa Rica para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Español. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (1996). **Formación de Docentes de Educación Primaria o Básica.** MEP. Costa Rica
- Miranda Camacho, Guillermo (2007). Política curricular, crisis de legitimación y hegemonía neoliberal. **Revista de Ciencias Sociales** (115). Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2008). **Segundo Estado de la Educación.** Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores (CONARE).
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2006). **Estado de la Educación.** Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores (CONARE).
- Quesada Camacho, Juan Rafael. (1991). **Educación en Costa Rica 1821 - 1940.** Convenio UNA-UNED, Costa Rica.
- Quesada Camacho, Juan Rafael (2003). **Estado y Educación en Costa Rica: del agotamiento del liberalismo al inicio del Estado Interventor, 1914 - 1949** (Serie Cuadernos de Historia de las Instituciones n. 5). Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Red Maestros de Maestros. (2003). **El Modelo de Congruencia de Objetivos de Ralph Tyler. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.** Chile. Recuperado el de http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_seccion=5884&id_portal=709&id_contenido=10090

Robalino, Magali. (2006). **La formación de profesores en la sociedad del conocimiento.** Recuperado el 16 de agosto del 2009, de http://www.comitenorte.org.mx/documento/24052006174232/magaly_robalino.pdf.

Robalino, Magali. (2007). **Los docentes pueden hacer la diferencia. Apuntes a cerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente.** Recuperado el 16 de agosto del 2009, de http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magaly_es.pdf

Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2004). **Costa Rica en el siglo XX.** Costa Rica: Editorial UNED.

UNESCO. (1991). **Proyecto Principal para la Educación de América Latina y el Caribe. Documento de referencia.** Reunión de PROMEDLAC IV. www.cinde.org/attachments/079_Educacion%20en%20Costa%20Rica.pdf