

HACIA UNA COMUNIDAD EDUCATIVA REGIONAL: GESTIÓN CURRICULAR Y DESAFÍOS EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

Toward a Regional Educational Community: Curriculum Management and Challenges in Initial Teacher Education Programs in Central America and the Caribbean

Rumo a uma Comunidade Educacional Regional: gestão curricular e desafios nos programas de formação inicial de professores na América Central e no Caribe

Dra. Milagro Piñeiro Ruiz

Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

San Ramón, Costa Rica

milagro.pineiro@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0003-3897-8787>

Mag. Mauricio Calderón Azofeifa

Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

San Ramón, Costa Rica

mauricio.calderonazofeifa@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0009-0000-9587-9713>

Mag. Flory Iveth Camacho Carrillo

Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

San Ramón, Costa Rica

flory.camacho@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0009-0004-7838-8209>

Mag. Eva María Ramírez Moya

Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

San Ramón, Costa Rica

eva.ramirez@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0009-0007-7337-5507>

RESUMEN

El presente estudio aborda la problemática de la heterogeneidad, rigidez curricular y limitada articulación regional que caracteriza los programas de formación inicial docente en Centroamérica y el Caribe, lo cual incide en la pertinencia, calidad y actualización de la formación profesional. En este contexto, el objetivo es analizar comparativamente la gestión curricular y los procesos de gestión de programas formativos en siete universidades públicas pertenecientes al Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA). Desde un enfoque cualitativo, descriptivo y comparativo, se examinan las estructuras curriculares como procesos de gestión académica, toma de decisiones curriculares y organización institucional. Los hallazgos muestran semejanzas en la formación integral, la interdisciplinariedad y la incorporación de tecnologías digitales, así como desafíos constantes relacionados con la propuesta curricular, la actualización de los planes de estudio y la poca articulación regional. Entre las principales fortalezas, sobresalen la contextualización territorial, la incorporación de prácticas docentes tempranas, la vinculación con las comunidades y el desarrollo de competencias socioemocionales y de igualdad social. **PALABRAS CLAVE:** FORMACIÓN DOCENTE; INNOVACIÓN CURRICULAR; CSUCA-SICA; EDUCACIÓN SUPERIOR; INTEGRACIÓN REGIONAL

ABSTRACT

This study addresses the problem of heterogeneity, curricular rigidity, and limited regional articulation that characterize initial teacher education programs in Central America and the Caribbean, which affect the relevance, quality, and updating of professional training. In this context, the objective is to comparatively analyze curriculum management and the management processes of educational programs in seven public universities belonging to the Central American Higher University Council (CSUCA) and the Central American Integration System (SICA). Using a qualitative, descriptive, and comparative approach, curricular structures are examined as processes of academic management, curricular decision-making, and institutional organization. The findings reveal convergences in comprehensive education, interdisciplinarity, and the integration of digital technologies, as well as persistent challenges related to curricular rigidity, uneven program updating, and limited regional articulation. Among the main strengths identified are territorial contextualization, the incorporation of early professional practice, community engagement, and the development of socioemotional and social justice competencies. The study concludes that advancing toward curricular harmonization and interuniversity cooperation is key to strengthening the quality, relevance, and regional integration of teacher education.

KEYWORDS: TEACHER EDUCATION; CURRICULAR INNOVATION; CSUCA-SICA; HIGHER EDUCATION; REGIONAL INTEGRATION

RESUMO

Este estudo aborda a problemática da heterogeneidade, da rigidez curricular e da limitada articulação regional que caracterizam os programas de formação inicial de professores na América Central e no Caribe, o que afeta a pertinência, a qualidade e a atualização da formação profissional. Nesse contexto, o objetivo é analisar comparativamente a gestão curricular e os processos de gestão dos programas formativos em sete universidades públicas pertencentes ao Conselho Superior Universitário Centroamericano (CSUCA) e ao Sistema de Integração Centroamericana (SICA). A partir de uma abordagem qualitativa, descritiva e comparativa, examinam-se as estruturas curriculares como processos de gestão acadêmica, tomada de decisões curriculares e organização institucional. Os resultados evidenciam convergências na formação integral, na interdisciplinaridade e na incorporação das tecnologias digitais, assim como desafios persistentes relacionados à rigidez curricular, à atualização desigual dos programas e à limitada articulação regional. Entre as principais fortalezas destacam-se a contextualização territorial, a incorporação de práticas profissionais precoces, a vinculação comunitária e o desenvolvimento de competências socioemocionais e de justiça social. Conclui-se que avançar em direção à harmonização curricular e à cooperação interuniversitária é fundamental para fortalecer a qualidade, a pertinência e a integração regional da formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DOCENTE; INOVAÇÃO CURRICULAR; CSUCA-SICA; EDUCAÇÃO SUPERIOR; INTEGRAÇÃO REGIONAL

INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento de la formación inicial docente constituye hoy, más que nunca, un desafío estructural para los sistemas educativos de Centroamérica y el Caribe. Las condiciones históricas de desigualdad, la diversidad cultural y las transformaciones sociopolíticas de la región demandan una revisión constante de los modelos curriculares que orientan la preparación del personal docente.

Este artículo se enmarca en la tercera etapa del proyecto de investigación “Planes de estudio innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos” (Pry01-1805-2023), inscrito en la Coordinación de Investigación de la Sede de Occidente y adscrito al Centro de Investigaciones sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales (CIDICER) de la Universidad de Costa Rica.

El proyecto tiene como objetivo general analizar la gestión curricular y los procesos de gestión de programas formativos innovadores en la formación inicial docente en universidades de República Dominicana, Costa Rica, Panamá, Nicaragua, Guatemala, El Salvador y Honduras, con el propósito de generar información científica que oriente la toma de decisiones en políticas públicas y universitarias desde una visión integral y regional.

En coherencia con ello, los objetivos específicos incluyen identificar los planes de estudio más consolidados e innovadores, sistematizar sus similitudes y diferencias, reconocer sus contribuciones en la formación de graduados y unificar las lecciones aprendidas para fortalecer la formación inicial docente a nivel regional.

El estudio se justifica por la importancia de comprender de qué manera los centros de formación superior de la región, en su totalidad miembros del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), se encuentran alineados con los desafíos contemporáneos de la educación, principalmente tras los cambios estructurales producto de la pandemia COVID-19, además de las exigencias presentes en la era digital. Asimismo, busca aportar evidencia empírica que permita situar la mejora de los planes de estudio y la formulación de nuevas propuestas de grado y posgrado en las universidades públicas de la región.

El proyecto también se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente con el ODS 8 que se refiere al trabajo decente y crecimiento económico; y el ODS 10 sobre reducción

de las desigualdades, al suscitar el desarrollo profesional de docentes, así como la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad.

En esta tercera etapa del proyecto de investigación, el análisis se orienta a profundizar en los desafíos estructurales y en las fortalezas que emergen de los casos estudiados, lo cual aporta una interpretación crítica y propositiva con respecto a la situación actual de la formación inicial docente en la región.

El estudio toma como premisa el hecho de que las reformas curriculares no pueden entenderse como islas, sino como el resultado de procesos contextuales e históricos entrelazados, en los que confluyen decisiones políticas, educativas, institucionales y compromisos internacionales. De esta manera, se asume una perspectiva crítica y comparativa, orientada a visibilizar los factores que perpetúan las brechas educativas entre los ocho países que integran el SICA, así como los esfuerzos emergentes por reducirlas mediante políticas de innovación, inclusión y desarrollo profesional docente. Desde dicha perspectiva, las reformas curriculares se comprenden como procesos de gestión académica e institucional que implican tomar decisiones estratégicas sobre el diseño, la implementación y la evaluación de los programas formativos.

Cabe señalar que este artículo se organiza en diferentes apartados: introducción, metodología, marco teórico, análisis de información, conclusiones, recomendaciones y referencias bibliográficas.

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo a partir de un enfoque cualitativo de carácter descriptivo y comparativo, encauzado al análisis de la gestión curricular, la organización académica y las tendencias en la gestión de programas formativos en siete países miembros del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA).

Este enfoque permitió examinar a profundidad las configuraciones curriculares, los puntos de convergencia y las características nacionales, así como las áreas de formación, los enfoques pedagógicos y las estrategias de actualización que sitúan la formación inicial del profesorado en la región. Aunado a esto, con el objetivo de asegurar la validez, confiabilidad y consistencia interna del proceso investigativo, se realizó una triangulación metodológica establecida en tres fases interrelacionadas:

a) Revisión documental sistemática

En primera instancia, se procedió a la lectura y al análisis de los marcos regulatorios de las

universidades incluidas, documentos institucionales, mallas curriculares, planes de estudio. Esta revisión minuciosa tomó en cuenta: perfiles de egreso, áreas de formación, principios orientadores, relación de cada universidad con el entorno, estructuras curriculares, formación para la investigación e innovación, incorporación de tecnologías digitales, estrategias metodológicas, tipos y modelos de evaluación, componentes de emprendimiento, inclusión educativa y atención a la diversidad.

En conjunto, se estudiaron informes regionales y literatura especializada en equidad e internacionalización en educación, innovación curricular y calidad educativa, lo cual aportó un marco hermenéutico robusto al análisis.

b) Análisis de contenido temático

Una vez revisada la documentación, se identificaron y categorizaron los ejes temáticos comunes y divergentes entre los planes, a saber: articulación entre la teoría y la práctica, integración de tecnologías digitales, flexibilidad curricular, desarrollo de competencias, habilidades y destrezas, desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, inclusión y diversidad, sostenibilidad educativa, interdisciplinariedad y vinculación con las comunidades.

Dicho análisis llevó a los investigadores a reconocer tendencias regionales y rupturas conceptuales que intervienen en la formación docente.

c) Comparación de planes de estudio entre países

La información fue sometida a un proceso comparativo, con el propósito de identificar esquemas estructurales, diferencias significativas y similitudes formativas, tanto en la gestión curricular de los programas como en su alineación pedagógica; ejercicio que facilitó la construcción de un panorama compuesto por la formación inicial de docentes en Centroamérica y el Caribe.

d) Tratamiento de la información

La información se sistematizó en matrices que contemplaron variables, tales como: nivel formativo, año de aprobación, duración, créditos, áreas de formación, componentes pedagógicos, facultad, universidad, país. Por último, se realizó una lectura interpretativa para identificar fortalezas y áreas de mejora en los modelos curriculares, de modo que se generaron insumos para la discusión y las conclusiones de la investigación.

En esta parte, es importante declarar que la herramienta de inteligencia artificial fue utilizada en el manuscrito únicamente para la revisión de estilo y sugerencias de sinónimos. En cuanto a la información de todos los apartados, fue realizada por las personas investigadoras.

MARCO TEÓRICO

Principios curriculares integradores: modularidad, competencias, flexibilidad y áreas formativas

Los principios curriculares, desde la gestión educativa, establecen decisiones estratégicas de planificación académica que guían la administración de los programas de estudio en educación universitaria. Las transformaciones educativas del siglo XXI han impulsado modelos curriculares flexibles, integradores y orientados a la pertinencia social. En este sentido, tanto la estructura modular como el enfoque por competencias se robustecen al articular habilidades, conocimientos y actitudes, con respecto a contextos reales. La organización por módulos facilita horarios formativos adaptables, generadores de aprendizajes significativos y centrados en objetos de estudio contextualizados (Benavides, 2021).

Por su parte, la educación fundada en competencias determina el rol de la persona docente y estudiante al priorizar la resolución de situaciones, la investigación y la reflexión crítica. De acuerdo con la Guía de Competencias del Ministerio de Educación Pública (2025), estas comprenden saberes para responder eficientemente a retos diarios, orientadas hacia la formación integral que enlaza el desarrollo personal, la empleabilidad y la ciudadanía.

La flexibilidad del currículo emerge como condición necesaria para la atención a la diversidad de trayectorias y contextos. No se limita a reorganizar contenidos; por el contrario, implica apertura epistemológica y metodológica. Fallas-Rodríguez y Guido-Granados (2021) afirman que esta flexibilidad emerge como respuesta a tensiones entre normativas institucionales y prácticas docentes, lo que impulsa la necesidad de regular y repensar su alcance.

Estos cambios se sustentan en enfoques pedagógicos dialógicos, constructivistas y críticos, que valoran la interdisciplinariedad, el aprendizaje colaborativo y la evaluación formativa, en concordancia con principios de equidad e inclusión. Por lo tanto, las áreas de formación se constituyen como espacios dinámicos que integran saberes de la disciplina, las competencias y las experiencias.

En América Latina, las universidades han propuesto reformas curriculares que consideran competencias y metodologías activas, lo que fomenta el desarrollo de saberes cognitivos, actitudinales y procedimentales aplicables a contextos reales (Tobón, 2017). La flexibilidad curricular permite atender la diversidad estudiantil, incorporar contenidos nuevos y facilitar la movilidad académica. Para Galván et al. (2025), esta flexibilidad exige instituciones con la

capacidad de responder a cambios tecnológicos y sociales sin sacrificar calidad.

Por su parte, las pedagogías activas fortalecen la reflexión y el pensamiento crítico. Estas metodologías se alinean con áreas formativas para integrar componentes disciplinares y prácticos que fortalecen un currículo integral orientado a la formación de profesionales comprometidos con sus comunidades. De este modo, la educación universitaria se redefine al reconocer que la calidad académica se fundamenta en la justicia social y la transformación cultural.

Prácticas docentes, trabajo en las comunidades, TIC y educación digital

Prácticas docentes

Las prácticas docentes, conocidas también como prácticas profesionales, forman parte indispensable de la malla curricular y suelen ubicarse al final del plan de estudios con el fin de incorporar al estudiantado en escenarios reales vinculados a su disciplina de formación. Con la guía de docentes supervisores, estos futuros profesionales desarrollan contenidos y demuestran las habilidades y competencias adquiridas; así se minimiza la brecha entre las expectativas formativas y el contexto de trabajo (Piña, 2016).

Además de favorecer el aprendizaje en los centros educativos, las prácticas profesionales representan la primera experiencia profesional formal que permite visibilizar al estudiante practicante en el mercado laboral y, en muchos casos, abre oportunidades de inserción laboral (Piña, 2016; Chan-Pavon et al., 2018). Esto constituye un eje clave para el desarrollo personal y profesional, así como para la transición hacia la profesión docente.

Trabajo con comunidades

La acción social ha representado, a través de los años, uno de los pilares de la universidad latinoamericana como una forma de acercar la academia a las comunidades (Murillo y Camacho, 2025). Esta práctica, consolidada como un mecanismo de vinculación en dos direcciones, ha facilitado comprender, directamente, la diversidad de problemáticas sociales y apoyar a poblaciones vulnerables mediante actividades y proyectos formativos.

Esta dinámica entre la universidad y las comunidades da fe del compromiso social universitario al devolver al Estado la inversión en educación superior pública. De igual manera, fomenta en el estudiantado valores de servicio y sensibilidad social. El trabajo en las comunidades complementa la formación docente al integrar experiencias que empoderan y dan confianza a la futura persona docente en su labor.

Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la educación digital

En la sociedad actual, las TIC y la educación digital forman parte de la vida cotidiana al ser recursos y herramientas indispensables en los procesos educativos. Su valor se encuentra en el uso pedagógico que docente y estudiantes le dan, sobre todo para estrategias y actividades colaborativas (Espíritu et al., 2022). El desarrollo de la competencia digital requiere un uso responsable de estas herramientas y recursos (Barboza-Robles, 2020), en tanto se comprende que, de ninguna manera, puede sustituir a docentes o estudiantes, sino que potencian la mediación pedagógica y los procesos de aprendizaje.

Ahora bien, su integración conlleva desafíos importantes relacionados con el uso ético de la información, la equidad en el acceso, el respeto por los derechos de autor y la construcción de nuevos conocimientos. En la educación universitaria, estos retos adquieren mayor importancia como consecuencia de la rapidez con que ocurren los avances tecnológicos y la urgencia de reducir rezagos educativos (Espíritu et al., 2022; Barboza-Robles, 2020).

Evaluación, innovación y emprendimiento educativo, perspectiva de inclusión y equidad, articulación con el contexto, modalidad de las clases

Evaluación del aprendizaje

Desde un punto de vista formativo, la evaluación constituye un elemento clave en los procesos de mediación pedagógica y aprendizaje. Implica un ejercicio orientador en el cual las personas estudiantes son conscientes de sus fortalezas y aspectos por mejorar. En este entendido, el profesorado actúa como guía (Padilla y Gil, 2008). Aun y cuando históricamente se ha asociado a mecanismos de control, la evaluación formativa reconoce el impacto del proceso al integrar diversas actividades y acciones con el propósito de retroalimentar y fortalecer el aprendizaje. Así, la evaluación se aplica como un medio y no como un fin, para obtener información útil que favorezca el desarrollo integral del estudiantado.

Innovación y emprendimiento educativo

Para Arancibia et al. (2018), la innovación educativa se entiende como la introducción de mejoras en los métodos y las prácticas pedagógicas en general. Aunque es usual que se asocie con el uso de tecnologías digitales, innovar no puede depender de las TIC; su incorporación exige cambios en la formación docente y estructuras cognitivas del estudiantado, por cuanto la

innovación involucra rupturas, cambios y la capacidad de adaptación.

Aunado a ello, el emprendimiento educativo se enfoca en potenciar el desarrollo intelectual, moral y social del estudiantado más allá de la dimensión laboral. Desde esta vertiente, la educación promueve cualidades de liderazgo y gestión, indispensables en diversos contextos (Azqueta y Naval, 2019; Bernal y Cárdenas, 2014). En conjunto, la innovación y el emprendimiento conforman procesos formativos que benefician la reflexión y el pensamiento crítico.

Perspectiva de inclusión y equidad

Para garantizar contextos de justicia social en los procesos educativos, la inclusión y la equidad son ejes primordiales. El objetivo cuatro de desarrollo sostenible enfatiza en la necesidad de asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas (ONU, 2015). Para el caso de Latinoamérica, caracterizada por desigualdades, la propuesta inclusiva busca acoger la diversidad y atender a quienes se encuentran en riesgo de exclusión (Delgado et al., 2022).

De acuerdo con Ramírez et al. (2018), la equidad se vincula con oportunidades justas, considerando condiciones estructurales que generan desventajas y que no dependen de decisiones individuales. En este sentido, la educación equitativa demanda una perspectiva de justicia democrática, basada en la igualdad y el reconocimiento de derechos (Díaz y Salazar, 2018). Las dos dimensiones, inclusión y equidad, se enlazan como principios orientadores para impulsar el acceso al aprendizaje y atenuar barreras estructurales.

Articulación con el contexto

La formación inicial docente debe responder a las realidades culturales, sociales y económicas de la región, de modo que entender el contexto permite identificar prioridades locales y necesidades en la formación para reforzar procesos educativos participativos y democráticos (Ramírez et al., 2018).

La conexión con el contexto lleva a comprender mejor el currículo, atender desbalances en la formación previa del estudiantado y diseñar experiencias formativas situadas que preparen para el ejercicio profesional. En consecuencia, un enfoque contextualizado contribuye significativamente a generar prácticas educativas que atiendan las demandas del entorno.

Modalidad de las clases

Como consecuencia de los cambios tecnológicos y pedagógicos, las modalidades de clase han evolucionado. En la actualidad, los procesos educativos se desarrollan de forma presencial, virtual, híbrida o a distancia, y cada una de estas presenta características diferentes. La Universidad de

Costa Rica (2023) las define así: en las clases presenciales, docentes y estudiantes coinciden en un espacio físico y pueden integrarse recursos digitales de apoyo. En las clases virtuales, el proceso se desarrolla en ambientes virtuales sincrónicos o asincrónicos. Por su parte, el avance tecnológico ha impulsado modalidades híbridas, entendidas como el enriquecimiento del aprendizaje presencial mediante herramientas digitales y ambientes virtuales.

Dichas modalidades expanden las posibilidades educativas, presentan mayor flexibilidad curricular y, ante todo, responden a preferencias y necesidades diversas del estudiantado y sus respectivos contextos.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Datos generales

El análisis comparativo, a partir de una perspectiva de la gestión de programas formativos, permite identificar el modo en que las decisiones institucionales, tales como especialización, créditos, duración y actualización curricular, representan distintas formas de administración académica en la región.

Para el caso de los planes de estudio para la formación docente analizados en Centroamérica y el Caribe, el análisis comparativo manifiesta convergencias con respecto a la estructura y duración, así como diferencias en aspectos relacionados con el área de especialización, la actualización curricular y la carga académica. Con base en el objetivo de la investigación, estos resultados contribuyen al análisis de las decisiones sobre duración, carga académica y organización de los planes, los cuales dan cuenta de variados enfoques de gestión curricular.

En este marco, la duración de los programas suele variar entre 4 y 5 años, con matices según cada modalidad. Panamá proporciona 4 años en jornada diurna y 5 en nocturna, lo que muestra flexibilidad hacia distintos perfiles estudiantiles. Nicaragua combina una Licenciatura en Pedagogía con un Técnico Superior de 3 años, lo que le genera al estudiantado egresos intermedios.

Los contrastes más marcados aparecen en la carga académica: mientras República Dominicana presenta el plan más amplio, Guatemala registra la menor carga, lo que expone diferencias significativas en la carga académica entre planes de estudio.

A continuación, la Tabla 1 sistematiza de forma comparativa los datos centrales: país, institución, denominación del plan, nivel, año de aprobación o actualización, duración, créditos y asignaturas. Esto complementa el análisis y posibilita visualizar las tendencias y diferencias regionales.

Tabla 1.*Información general de cada universidad y plan de estudio*

País	Universidad	Plan de estudios	Nivel	Año de aprobación o última actualización	Duración (años o ciclos académicos)	Créditos	Asignaturas
Costa Rica	Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) (2024)	Bachillerato en Educación Rural I y II ciclo con salida lateral al Diplomado y Licenciatura en Educación I y II ciclo	Licenciatura	Año de aprobación 2005 Rediseños en el 2006 y 2013	5 años y 6 meses (11 semestres)	176	42
Guatemala	Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) (2024)	Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa	Licenciatura	2016	4-5 años (10 semestres)	70	40
Nicaragua	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua) (2024)	Licenciatura en Pedagogía con mención en Educación para la Diversidad	Licenciatura	2013	5 años (licenciatura), 3 años Técnico Superior	Sin dato	Sin dato
Panamá	Universidad de Panamá (UP) (2024)	Licenciatura en Educación Primaria	Licenciatura	2013	Plan diurno: 4 años (8 semestres); Plan nocturno: 5 años (9 semestres)	157	Plan diurno: 55; Plan nocturno: 53 Más 5 asignaturas opcionales en verano.
República Dominicana	Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) (2024)	Licenciatura en Educación Secundaria, Mención Biología y Química	Licenciatura	2019	4 años (8 semestres)	240	61
Honduras	Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) (2024)	Licenciatura en Música	Licenciatura	2022	5 años (10 semestres)	171	60
El Salvador	Universidad de El Salvador (UES) (2024)	Licenciatura en Ciencias de la Educación Especialidad Educación Física, Deporte y Recreación	Licenciatura	1998	10 semestres	172	45

Fuente: Elaboración propia de investigadores, 2025.

A partir de los datos generales y en concordancia con el objetivo del trabajo, los siguientes apartados examinan los principales componentes de los planes de estudio en los que se dan patrones comunes, diferencias estructurales y enfoques de gestión académica en los programas analizados.

Análisis de la gestión de componentes curriculares

Organización modular o por competencias

En los siete planes, se identifican diferentes tendencias. Costa Rica, Guatemala y El Salvador mantienen estructuras curriculares tradicionales basadas en cursos. Panamá y República Dominicana evidencian transiciones parciales hacia modelos por competencias. Nicaragua no ofrece información suficiente para definir con precisión su organización curricular y Honduras desarrolla una estructura por módulos sin una explicitación formal de competencias.

De acuerdo con este hallazgo, se reconoce que la gestión curricular en la región no se ajusta a un modelo homogéneo, sino a decisiones institucionales diferenciadas que impactan directamente en la organización y orientación de los planes formativos.

Flexibilidad curricular

En lo referente a la flexibilidad curricular, se distinguen tres niveles. Algunas universidades presentan modelos más abiertos, con cursos optativos, talleres o cursos complementarios, como es el caso de Costa Rica, Panamá y Honduras. Otras muestran aperturas parciales, con opciones limitadas o sin itinerarios diferenciados, como Guatemala y República Dominicana. En contraste, Nicaragua y El Salvador mantienen escasas posibilidades de personalización de la trayectoria formativa.

Estas diferencias permiten analizar de qué manera la flexibilidad curricular se percibe como un criterio clave en la gestión académica, con implicaciones directas en la equidad y pertinencia de la formación docente.

Enfoque pedagógico

En los siete planes, resaltan enfoques constructivistas, críticos y orientados por competencias, aunque con distintos énfasis institucionales. Dos universidades articulan perspectivas críticas, humanistas y contextualizadas, como lo son Costa Rica y Nicaragua; otras como Panamá y República Dominicana se orientan con mayor claridad hacia modelos constructivistas y por competencias. En Honduras y El Salvador, los enfoques aparecen vinculados a particularidades disciplinares y a combinaciones entre investigación, atención a la diversidad y formación pedagógica.

Áreas de formación

En sintonía con los enfoques pedagógicos identificados, las áreas de formación comparten fundamentos comunes en áreas pedagógicas, disciplinares, investigativas y prácticas, con niveles

de importancia diferenciados. Algunas universidades presentan estructuras más integrales, al combinar formación general, pedagógica, disciplinar e investigativa, como Costa Rica, Panamá y República Dominicana. Otras enfatizan componentes específicos según la orientación del programa, como administración educativa en Guatemala, diversidad en Nicaragua, música en Honduras y educación física en El Salvador.

Prácticas profesionales

Las prácticas profesionales están presentes en la mayoría de los programas; sin embargo, con diferencias en su temporalidad y grado de formalización. Algunos planes las incorporan desde etapas tempranas y de manera progresiva, como ocurre en República Dominicana, El Salvador y Guatemala. Otros las ubican en los ciclos finales, como Costa Rica y Panamá. En Honduras, la práctica adopta formas propias del campo artístico-musical; en Nicaragua, no se identifica información suficiente para valorar este componente.

Dichos resultados evidencian cómo las decisiones sobre la incorporación de prácticas manifiestan distintos modelos de gestión curricular, particularmente en la articulación entre formación teórica y experiencia profesional.

Extensión (Trabajo en las comunidades)

Las universidades públicas se fundamentan en tres funciones esenciales: formación profesional, producción y divulgación del conocimiento y articulación con la sociedad (Rueda et al., 2020). Desde esta perspectiva, la acción social y la vinculación comunitaria constituyen un mecanismo para devolver a la sociedad el conocimiento generado, fortalecer el compromiso público y atender necesidades de poblaciones vulnerables (Paleari et al., 2015).

Si bien la vinculación comunitaria está presente en todos los programas, cuentan con distintos niveles de formalización. Algunas universidades la integran como eje estructural de la formación, especialmente en contextos rurales, culturales o de acción social, como Costa Rica, Honduras, Guatemala y Nicaragua. En los demás casos, el trabajo en las comunidades se muestra de forma articulada con las prácticas docentes, voluntariado y actividades complementarias que se desarrollan en los diversos cursos, como en Panamá, El Salvador y República Dominicana.

Integración de las TIC y la educación digital

En el marco de las transformaciones educativas actuales, la incorporación de las TIC señala tres tendencias destacadas. Cuatro planes incorporan cursos específicos de tecnología educativa: República Dominicana, Panamá, El Salvador y Guatemala. Un segundo grupo promueve

la dimensión digital como eje transversal, tal es el caso de Costa Rica y Nicaragua. En última instancia, Honduras muestra una integración limitada o no explícita en el plan analizado. En síntesis, la incorporación de las TIC no solo responde a consideraciones tecnológicas actuales, sino a decisiones estratégicas que se toman a lo interno de cada institución.

Evaluación del aprendizaje

En este tipo de evaluación, salen a la luz tres situaciones. Algunas universidades presentan modelos específicos y acordes con el enfoque por competencias, como Guatemala, Panamá y República Dominicana. Otra desarrolla formas evaluativas vinculadas a la especificidad disciplinar, como lo es Honduras en el campo musical. Por su parte, en Costa Rica, El Salvador y Nicaragua, la información disponible es menos explícita, lo que dificulta valorar la coherencia evaluativa de los planes, especialmente entre objetivos, metodologías y evaluación del aprendizaje.

Innovación y emprendimiento educativo

En el contexto actual, la innovación y el emprendimiento, caracterizado por la alta competitividad profesional, la aceleración tecnológica y los cambios sociales y económicos, se han convertido en competencias esenciales para la formación inicial docente. Por lo tanto, las universidades, como instancias clave en la articulación entre educación, investigación e innovación, tienen la tarea de formar al estudiantado para resolver situaciones cotidianas, liderar procesos y adaptarse a entornos complejos (Paleari et al, 2015).

La innovación y el emprendimiento muestran niveles desiguales de incorporación. Algunas universidades los integran mediante asignaturas específicas, como Costa Rica, Guatemala y República Dominicana. Otras los desarrollan de manera transversal o implícita, como Nicaragua y Panamá. En Honduras, se expresan desde la naturaleza creativa de la formación musical; en El Salvador, no aparecen formalizados con claridad.

Perspectiva de inclusión y equidad

La inclusión y la equidad se detectan en todos los programas, aunque con distintos grados de explicitación. Algunas universidades las abordan mediante cursos específicos, como Costa Rica, Panamá y República Dominicana. En cuanto a Guatemala, Nicaragua y Honduras, se desarrollan como ejes transversales articulados a la diversidad, la acción comunitaria y los derechos humanos; en El Salvador, su presencia se interpreta desde asignaturas generales y discusiones sobre desafíos educativos.

Articulación con el entorno

La articulación de los planes de estudio con el entorno se expresa en tres niveles. Costa Rica, Guatemala y Nicaragua muestran una vinculación con contextos territoriales específicos, mientras que Panamá, República Dominicana y El Salvador relacionan el entorno principalmente con las prácticas docentes. Honduras ocupa una posición media, al fusionar la dimensión cultural, la presencia comunitaria y la vinculación con el contexto nacional. De lo anterior, se deduce, en relación con el objetivo del estudio, que la articulación con el entorno constituye un elemento fundamental de la gestión curricular de los siete planes, en tanto se orienta a la pertinencia territorial.

Modalidad de las clases

La modalidad predominante en los siete planes de estudio es presencial, con apoyo de plataformas y herramientas virtuales. En los de Panamá, República Dominicana, Honduras y Guatemala, se evidencia el empleo de recursos digitales, plataformas de mediación y clases sincrónicas y asincrónicas como apoyo.

El caso de Costa Rica destaca por ofrecer una modalidad bimodal que combina presencialidad itinerante en territorios rurales con clases y recursos virtuales. Los planes de estudio restantes, propios de Nicaragua y El Salvador, se mantienen presenciales con componentes de virtualidad, lo cual propicia flexibilidad, sin adentrarse en modelos formalmente híbridos.

CONCLUSIONES

En respuesta al objetivo general sobre analizar comparativamente la gestión curricular y los procesos de gestión de planes formativos innovadores, el estudio expone que la región representa una tendencia coincidente con respecto a la formación integral y la contextualización; sin embargo, se encuentran diferencias importantes en lo referente a la flexibilidad, la actualización y la articulación regional.

En cuanto a la gestión del currículo y la administración académica, el análisis revela una evidente heterogeneidad curricular que se manifiesta en los procesos de actualización, la flexibilidad académica, la organización estructural, los enfoques pedagógicos, las áreas de formación y las modalidades de mediación.

Aun y cuando cada plan de estudios responde a realidades nacionales y perfiles profesionales específicos, es evidente el desafío de avanzar hacia niveles de articulación regional, sobre todo

en el marco del CSUCA-SICA, de manera que se pueda fortalecer la movilidad académica, el reconocimiento mutuo de la formación docente y la homologación de títulos.

La presencia simultánea de los enfoques constructivista, crítico y por competencias demuestra que la región atraviesa un proceso de transición curricular no homogéneo que dificulta el afianzamiento de criterios compartidos para la formación inicial docente. Algunos planes consolidan modelos por competencias (ISFODOSU, UP), otros mantienen enfoques tradicionales (UES, UNA, USAC), de ahí los avances desiguales en la reorientación curricular.

La actualización de los planes no es uniforme: existen planes que se han venido revisando y actualizando (ISFODOSU 2019, USAC 2016), otros presentan rezagos significativos (UES 1998). En definitiva, esto limita su pertinencia ante los retos educativos contemporáneos y plantea desafíos importantes para la gestión universitaria y los procesos de toma de decisiones académicas.

A pesar de que el tiempo de desarrollo de los programas es relativamente homogéneo (entre 4 y 5 años), se observan diferencias sustantivas en la carga académica (créditos y asignaturas). Esto limita la equivalencia entre títulos y, a su vez, revela la necesidad de establecer marcos comunes de referencia sin descuidar aspectos relacionados con la identidad de cada país.

En lo que concierne a la flexibilidad curricular, se observan modelos abiertos (UNA, UP, UNAH) que incluyen materias optativas o complementarias, así como itinerarios y equiparación o convalidación de materias, en contraposición a planes rígidos sin opciones de personalización (UES, UNAN).

En la mayoría de los planes, las áreas de formación pedagógica, disciplinar, investigativa y práctica están presentes, aunque con énfasis distintos. Las prácticas docentes constituyen una fortaleza común en ISFODOSU, USAC y UES debido a que se realizan desde los primeros años. En el caso de la UNA y UP, concentran las prácticas en ciclos finales y, por el contrario, en la UNAH, se implementan con frecuencia por medio de actividades musicales especializadas, presentaciones y conciertos de grado. Todas estas experiencias permiten aplicar conocimientos, adquirir competencias profesionales y facilitar la inserción laboral. También, estas dinámicas ejemplifican distintos modelos de gestión de la práctica dentro de los planes formativos.

El acercamiento y el trabajo constante del estudiantado en las comunidades es un rasgo distintivo en instituciones como UNA, UNAH, USAC, UNAN y UES, donde se desarrollan proyectos educativos, culturales y sociales con impacto directo en territorios rurales y poblaciones vulnerables. En UP e ISFODOSU, dicho trabajo se evidencia de forma más acotada, principalmente

por medio de prácticas docentes o actividades puntuales.

Es notorio un avance desigual en la integración de las TIC en los planes. Se observa que ISFODOSU, UP, USAC y UES incorporan cursos específicos; la UNA y la UNAN las integran a nivel transversal; en la UNAH, no se identifica presencia explícita. Esta heterogeneidad tiende a la urgencia de fortalecer la educación digital para responder a las exigencias tecnológicas contemporáneas.

La evaluación del aprendizaje se direcciona para el caso de USAC, UP y ISFODOSU hacia modelos formativos y mixtos coherentes con el enfoque por competencias. En la UNAH, predomina una evaluación teórica y práctica propia de la disciplina musical. En la UNA, UES y UNAN, no siempre se especifican los modelos evaluativos, lo que evidencia áreas de mejora para asegurar alineación entre objetivos, metodologías y evaluación.

El emprendimiento educativo y la innovación aparecen de forma desigual. Algunos planes los incorporan por medio de asignaturas específicas, tal es el caso de la UNA, USAC, ISFODOSU; otros de manera transversal, como lo es la UNAN y la UP. Por su parte, se expresan mediante la creatividad y la versatilidad profesional en disciplinas artísticas como lo es el plan de música de la UNAH. La UES no los incorpora formalmente.

Los hallazgos de la investigación señalan que la región avanza hacia modelos de formación pertinentes, orientados a competencias y procesos contextualizados, a pesar de que existen brechas en la actualización curricular, la integración de la tecnología, la flexibilidad y la explicitación de enfoques pedagógicos. En este sentido, es importante trabajar en el fortalecimiento de las dimensiones, desde una perspectiva de gestión y administración educativa que permitan consolidar los planes en los países que forman parte del Sistema de Integración Centroamericana y del Caribe.

RECOMENDACIONES

Con el estudio, las personas investigadoras identificaron diversas oportunidades de mejora que abrirán las puertas para avanzar hacia una comunidad educativa regional coherente, más sólida y equitativa. A continuación, se detallan:

Se recomienda avanzar hacia la consolidación de un Marco Regional de Formación Docente que incluya estándares compartidos en lo que respecta a competencias profesionales, áreas de formación, criterios de calidad, prácticas profesionales y algunos componentes obligatorios, tales como: inclusión, innovación y tecnología. Este cambio permitirá la homologación de títulos, la

movilidad académica y el reconocimiento regional de la profesión docente, sin poner en riesgo las particularidades de cada país.

Se considera indispensable promover procesos de actualización curricular, debido a las grandes brechas entre programas recientemente renovados y otros con estructuras desactualizadas.

Es relevante que cada centro de estudio amplíe la oferta de cursos optativos, itinerarios de especialización y mecanismos para el reconocimiento de saberes, ya que permitiría trayectorias inclusivas y adaptadas a la diversidad del estudiantado, en contextos rurales, indígenas y fronterizos.

Para la integración de las TIC y la educación digital, todas las instituciones deben incorporar cursos, no solo de tecnología educativa, competencias digitales transversales y el uso de plataformas virtuales, sino también cursos sobre inteligencia artificial, como apoyo permanente a la formación inicial docente. Además, deben impulsar políticas de equidad digital que garanticen conectividad y acceso gratuito a dispositivos.

Las prácticas tempranas y supervisadas representan una fortaleza reconocida que deben sostenerse y ampliarse. De este modo, se recomienda establecer estándares mínimos regionales que contengan una progresión formativa coherente, un número adecuado de horas y experiencias docentes en diversos contextos socioculturales.

El trabajo en las comunidades debe establecerse como un eje transversal en todas las universidades de la región; por ende, se sugiere incorporar proyectos comunitarios como un requisito curricular para fortalecer el vínculo con las instituciones de educación rurales y las comunidades vulnerables. La extensión permitiría un balance entre la teoría y práctica, fortalecer el compromiso social y enriquecer la formación inicial docente.

Con el objetivo de garantizar condiciones de justicia social, es indispensable formalizar la inclusión y la equidad como ejes transversales por medio de cursos específicos, políticas institucionales y adecuaciones curriculares. A la vez, se requiere fortalecer estrategias de atención a estudiantes en condición de vulnerabilidad y promover prácticas pedagógicas con enfoque de derechos.

La evaluación de los aprendizajes debe cambiar a enfoques formativos, reflexivos y coherentes con las competencias profesionales por medio de rúbricas, portafolios, proyectos, investigaciones acompañadas de mecanismos de retroalimentación continua, que lleven a la persona docente a evaluar el desempeño del estudiantado en contextos simulados y reales.

La cooperación interuniversitaria debe fortalecerse mediante la CSUCA, los proyectos de

investigación, la movilidad estudiantil y docente, el desarrollo conjunto de recursos educativos abiertos y los espacios permanentes de diálogo. Dicho intercambio permitirá construir una comunidad educativa regional con la capacidad de responder a los desafíos actuales desde un enfoque de inclusión, pertinencia e innovación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, H., Castillo, P. E. y Saldaña, J. (Coords.). (2018). *Innovación educativa: perspectivas y desafíos*. Instituto de Historia y Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=719973>
- Azqueta, A. y Naval, C. (2019). Educación para el emprendimiento: una propuesta para el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 517-534. <https://www.jstor.org/stable/26768196>
- Barboza-Robles, Y. (2020). Competencia digital docente en el contexto de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 88-105. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.2954>
- Benavides, M. (2021). *Currículo por competencias y formación docente*. Editorial Universitaria.
- Bernal, A. y Cárdenas, A. (2014). La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 125-143. <http://www.jstor.org/stable/23766817>
- Chan-Pavon, M. V., Mena-Romero, D. A., Escalante-Euán, J. F. y Rodríguez-Martín, M. D. (2018). Contribución de las Prácticas Profesionales en la formación de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Autónoma de Yucatán (México). *Formación Universitaria*, 11(1), 53-62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000100053>
- Delgado, K. E., Vivas, D. A., Carrión, C. B. y Reyes, B. D. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(Especial 5), 18-35. <https://doi.org/10.31876/rsc.v28i.38142>
- Díaz, C. y Salazar, J. (2018). Equidad y justicia educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 89-112.
- Espíritu, Y. N., Barrantes, F. E. y Sigüas, P. (2022). La integración de las TIC en la educación superior: Aprendizajes a partir del contexto covid-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 4260-4277. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2162
- Fallas-Rodríguez, D. y Guido-Granados, I. (2021). Evaluación de dos cursos modulares en la Universidad

- de Costa Rica a partir de la conceptualización de la flexibilidad curricular en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.13>
- Galván, E., Felipe, J. S., Suárez, A. J., Rodríguez, J. M. y Núñez, A. (2025). Flexibilidad e innovación curricular en la educación técnico-profesional y universitaria: percepciones en República Dominicana. *Actas Iberoamericanas en Ciencias Sociales*, 3(2), 87-96. <https://doi.org/10.69821/AICIS.v3i2.94>
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (2024). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria, Mención Biología y Química*. ISFODOSU. <https://isfodosu.edu.do/index.php/component/k2/item/1343-licenciatura-en-biologia-orientada-a-la-educacion-secundaria>
- Ministerio de Educación Pública. (2025). *Guía de Competencias Conceptos Generales y Trabajo metodológico para el curso lectivo 2025*. Viceministerio Académico. Dirección de Desarrollo Curricular. <https://es.scribd.com/document/829767027/Guia-0-para-el-desarrollo-de-competencias-orientaciones-generales-2025>
- Murillo, M. y Camacho, M. (2025). *Un acercamiento a la extensión y acción social de las universidades públicas de Costa Rica*. Universidad de Costa Rica.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Padilla, R. y Gil, A. (2008). La evaluación como proceso reflexivo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 465-478.
- Paleari, S., Donina, D. & Meoli, M. (2015). The role of the university in twenty-first century European society. *The Journal of Technology Transfer*, 40, 369-379. <https://doi.org/10.1007/s10961-014-9348-9>
- Piña, M. (2016). *Prácticas profesionales y empleabilidad docente*. Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Ramírez, J., López, A. y Barrios, P. (2018). Equidad y justicia en la educación superior latinoamericana. *Revista de Política Educativa*, 12(1), 25-40.
- Rueda, I., Acosta, B. y Cueva, F. (2020). Las universidades y sus prácticas de vinculación con la sociedad. *Educação & Sociedade*, 41, 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.218154>
- Tobón, S. (2017). *El enfoque por competencias en la educación*. Ecoe Ediciones.
- Universidad de Costa Rica. (2023). *Resolución VD-12784-2023 Lineamientos académicos y administrativos para la docencia en ambientes virtuales de aprendizaje*. Vicerrectoría de Docencia. <https://www.cea.ucr.ac.cr/images/desarrollocurricular/Resolucion-Vicerrectoria-de-Docencia-VD-12784-2023.pdf>

Universidad de El Salvador. Facultad de Ciencias y Humanidades. (2024). *Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Especialidad Educación Física, Deporte y Recreación*. <https://www.ues.edu.sv>

Universidad de Panamá. Facultad de Educación. (2024). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. <https://www.up.ac.pa/>

Universidad de San Carlos de Guatemala. Facultad de Humanidades. (2024). *Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa*. <https://portal.usac.edu.gt/>

Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Facultad de Artes. (2024). *Plan de estudios de la Licenciatura en Música*. <https://www.unah.edu.hn/>

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Facultad de Educación e Idiomas. (2024). *Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía con mención en Educación para la Diversidad*. <https://www.unan.edu.ni/>

Universidad Nacional de Costa Rica. División de Educación Rural. (2024). *Plan de estudios del Bachillerato en Educación Rural I y II Ciclo con salida lateral al Diplomado y Licenciatura*. <https://www.una.ac.cr/>

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar:

Piñeiro-Ruiz, M., Calderón-Azofeifa, M., Camacho-Carrillo, F. I. y Ramírez-Moya, E. M. (2026). Hacia una comunidad educativa regional: gestión curricular y desafíos en programas de formación inicial docente en Centroamérica y el Caribe. *Revista Gestión de la Educación*, 12(2). <https://doi.org/10.15517/btmq9e24>