

DOI: <https://doi.org/10.61616/rvdc.v7i1.1460>

Formación docente universitaria crítica en Costa Rica: tensiones entre políticas, práctica y realidad

Eduardo Armando Matamoros Umaña

eduardo.matamoros.umana@una.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0001-7707-3011>

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

Rosemari Zamora Víctor

rosemari.zamora.victor@una.cr

<https://orcid.org/0000-0002-6040-3923>

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

RESUMEN

Este estudio examina las tensiones estructurales que atraviesan la formación docente universitaria crítica en Costa Rica, contrastando los marcos normativos y las agendas institucionales con las condiciones pedagógicas, laborales y territoriales de su implementación. A partir de una revisión teórica y el diálogo con estudios recientes, se argumenta que las políticas educativas promueven discursos de equidad, calidad y ciudadanía crítica, mientras que la práctica docente enfrenta fragmentación institucional, desactualización curricular, precarización laboral y presiones de estandarización mercantil. Se evidencia que la brecha entre el discurso político-pedagógico y la realidad operativa responde a lógicas neoliberales, actualización rezagada, condiciones laborales desiguales y una formación inicial insuficientemente situada. Se concluye que consolidar una formación universitaria crítica exige superar políticas aisladas, integrar enfoques transversales de justicia epistémica, acompañamiento pedagógico contextualizado y reconocimiento al docente como agente reflexivo y transformador. El ensayo contribuye al debate sobre la pertinencia de la educación superior costarricense y propone líneas de investigación orientadas a la evaluación de políticas formativas y modelos de acompañamiento docente situado.

Palabras clave: formación docente crítica, educación superior, políticas educativas, práctica pedagógica, desigualdades estructurales

Licencia

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International.



Critical university teacher training in Costa Rica: tensions between policies, practice and reality

ABSTRACT

This essay analyzes the structural tensions shaping critical university teacher training in Costa Rica, contrasting normative frameworks and institutional agendas with the pedagogical, labor, and territorial conditions of their implementation. Drawing on theoretical review and recent studies, it argues that educational policies promote discourses of equity, quality, and critical citizenship, while teaching practice faces institutional fragmentation, curricular stagnation, labor precarity, and pressures from market-driven standardization. Evidence shows that the gap between political-pedagogical discourse and operational reality stems from neoliberal logics, lagging curricular updates, unequal working conditions, and initial training that remains insufficiently situated. It concludes that consolidating critical university training requires moving beyond isolated policies, integrating transversal approaches to epistemic justice, contextualized pedagogical support, and recognizing teachers as reflective and transformative agents. The essay contributes to academic debate on the relevance of Costa Rican higher education and proposes research lines focused on evaluating training policies and situated teacher support models.

Keywords: critical teacher education, higher education, educational policies, pedagogical practice, structural inequalities

License

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.



INTRODUCCIÓN

La formación docente universitaria en Costa Rica se encuentra en un cruce de tensiones que revelan la distancia entre los ideales normativos y las condiciones materiales, pedagógicas y territoriales de su ejercicio. Históricamente, el país ha construido su identidad educativa sobre pilares de democracia, inclusión y servicio público, pero hoy enfrenta desafíos estructurales derivados de la modernidad líquida, la mercantilización del saber y la fragmentación de las políticas institucionales. Por un lado, los marcos institucionales y las declaraciones de política educativa enfatizan el rol transformador de la educación superior, la promoción de la equidad con calidad y el desarrollo de ciudadanías críticas y participativas. Por otro, la evidencia empírica y la reflexión pedagógica documentan una brecha persistente entre estos postulados y las realidades del aula, la actualización curricular, las condiciones laborales del profesorado y las desigualdades regionales que atraviesan el sistema educativo nacional.

El presente análisis tiene como objetivo problematizar la formación docente universitaria crítica en Costa Rica a la luz de las tensiones entre políticas, práctica y realidad. Se parte de la premisa de que la formación crítica no se reduce a la transmisión de contenidos o a la implementación de metodologías activas, sino que implica un posicionamiento ético-político del docente, una reflexión sistemática sobre las desigualdades estructurales y una capacidad para contextualizar el currículo en función de las necesidades de los estamentos universitarios y las comunidades en las que se insertan. Para sustentar este planteamiento, se articulan aportes teóricos y empíricos recientes sobre equidad institucional y calidad educativa (Achoy-Sánchez & Jiménez-Segura, 2023), ciudadanía crítica y desactualización curricular (Calderón Azofeifa & Padilla Gormaz, 2024), vivencias docentes y estrategias pedagógicas en contextos polarizados (Bernal et al., 2024), necesidades de formación docente crítica en regiones periféricas (Brand Fonseca et al., 2023), influencia de políticas globales en modalidades

técnicas (Camacho Calvo, 2023), cultura profesional y tensiones normativas (Colín et al., 2024), transversalización curricular (Coto Rodríguez, 2025), integración crítica de tecnologías (Jiménez-Sánchez, 2020), formación en trabajo social y perspectiva crítico-materialista (Molina, 2023), identidad profesional y reconocimiento social (Miranda Cervantes & Vargas Dengo, 2019), aprendizaje profundo (Orellana Guevara, 2020), ciudadanía crítica frente a discursos antidemocráticos (Pérez Chavarría & Salazar Chavarría, 2024), saberes esenciales en educación técnica (Quirós Durán, 2024), prácticas iniciales en historia (Ramírez-Achoy & Pagès-Blanch, 2022) y educación en valores y derechos humanos (Washburn et al., 2022). Estos estudios ofrecen diagnósticos convergentes sobre cómo las políticas educativas, si bien avanzan en la formalización de compromisos con la equidad y la crítica social, suelen quedar reducidas a iniciativas aisladas o a una “equidad de papel” cuando no se acompañan de transformaciones estructurales en la formación, las condiciones laborales y los sistemas de acompañamiento pedagógico.

La justificación de este análisis radica en la necesidad de visibilizar cómo la formación docente universitaria crítica se ve atravesada por dinámicas de mercantilización, estandarización y fragmentación institucional que limitan su materialización plena. En consecuencia, este ensayo se estructura en tres apartados: una introducción que contextualiza el problema y plantea el objetivo; un desarrollo que analiza las tensiones desde tres ejes ,políticas de equidad y agendas de mercado, currículo y didáctica crítica frente a la presión estandarizada, y desigualdades estructurales en la formación docente sitúa; y un cierre que sintetiza los hallazgos, destaca contribuciones teóricas y propone líneas de investigación futura.

DESARROLLO

Políticas de equidad y agendas de mercado: entre la formalización institucional y la mercantilización del saber

La educación superior costarricense ha consolidado, al menos en el plano normativo, un compromiso explícito con la equidad y la transformación social. El Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica establece que la institución debe contribuir a las transformaciones sociales mediante políticas dirigidas a la justicia social, la equidad y el desarrollo integral (Achoy-Sánchez & Jiménez-Segura, 2023). De igual manera, los planes estratégicos institucionales incluyen objetivos orientados a acciones afirmativas, reducción del interinato docente y fortalecimiento de sistemas de becas. Sin embargo, la materialización de estos mandatos enfrenta obstáculos estructurales que revelan una tensión recurrente: la existencia de políticas no garantiza su integración transversal ni su efectividad en la práctica.

Los estudios aplicados a la UCR indican que, si bien hay reconocimiento institucional de los esfuerzos en materia de equidad, estos suelen manifestarse como iniciativas personales o proyectos aislados que no logran permeare todas las instancias universitarias (Achoy-Sánchez & Jiménez-Segura, 2023). Esta fragmentación se traduce en una percepción de rezago en dimensiones clave como la equidad de género, el acceso a fondos de investigación y la participación en estructuras de decisión. Datos recientes muestran que las docentes mujeres presentan mayor precariedad laboral en la figura del interinazgo, brechas salariales y menor representación en cargos de autoridad, lo cual evidencia cómo las desigualdades estructurales se reproducen incluso en instituciones con marcos normativos avanzados (Córdoba, 2021). Esta realidad impacta directamente en la formación docente universitaria crítica. Cuando las políticas de equidad no se articulan con sistemas de acompañamiento, actualización

pedagógica y condiciones laborales dignas, el profesorado enfrenta limitaciones para desarrollar prácticas transformadoras.

La tensión se agrava cuando se superponen agendas de mercado que subordinan la formación crítica a lógicas de competitividad y empleabilidad. Iniciativas como la Alianza para el Bilingüismo han impulsado la enseñanza de lenguas extranjeras bajo un enfoque orientado a la inserción laboral y la reactivación económica regional, priorizando demandas del mercado global sobre enfoques humanísticos y descolonizados (Brand Fonseca et al., 2023). Esta dinámica reproduce un imperialismo lingüístico y pedagógico que concibe el saber como mercancía, desplazando progresivamente el enfoque crítico que debería sustentar la formación docente. La formación crítica exige, precisamente, un entorno que legitime la reflexión sobre las desigualdades y que brinde recursos para intervenir en ellas. En ausencia de ello, el discurso de “equidad con calidad” corre el riesgo de convertirse en un mandato simbólico, desconectado de las dinámicas cotidianas del aula y de la investigación universitaria.

Currículo, didáctica crítica y la brecha entre lo prescrito y lo vivido en el aula

La formación docente no solo depende de las condiciones laborales y de equidad institucional, sino también de la vigencia y pertinencia de los currículos que orientan la práctica pedagógica. En el contexto costarricense, el análisis comparativo de programas de formación ciudadana revela un desfase significativo entre los ideales de ciudadanía crítica y la realidad curricular. El programa de Educación Cívica de Costa Rica, vigente desde 2009, mantiene un enfoque centrado en la institucionalidad democrática, los deberes y derechos ciudadanos, y la participación a través de canales formales (Calderón Azofeifa & Padilla Gormaz, 2024). Si bien estos contenidos son necesarios, su antigüedad impide abordar temáticas contemporáneas

como la ciudadanía digital, la justicia climática, las diversidades sexogenéricas o los derechos laborales, las cuales son centrales para una formación ciudadana crítica y situada.

Frente a esto, propuestas curriculares más recientes, como la de Chile, explicitan habilidades de análisis, evaluación y propuesta, y promueven metodologías activas, investigación-acción y el uso de tecnologías para fomentar una ciudadanía crítica y corresponsable (Calderón Azofeifa & Padilla Gormaz, 2024). La comparación no busca idealizar modelos externos, sino evidenciar cómo la actualización curricular es un requisito para que la formación docente pueda responder a los desafíos del siglo XXI. En Costa Rica, la falta de remozamiento programático se traduce en una práctica pedagógica que, en muchos casos, recurre a metodologías memorísticas o descontextualizadas, limitando el desarrollo del pensamiento crítico y la agencia estudiantil.

Esta tensión se agudiza cuando se considera la carga curricular y las presiones de estandarización. La extensión de los programas, la asignación insuficiente de lecciones para asignaturas formativas y la priorización de pruebas estandarizadas condicionan la diversificación de la planificación docente y reducen el espacio para metodologías dialógicas, proyectos de investigación-acción o reflexiones colectivas sobre justicia social (Bernal et al., 2024).

Como señalan Pérez Chavarría y Salazar Chavarría (2024), la implementación de metodologías activas y la contextualización del currículo dependen en gran medida del criterio docente, pero este criterio se ve limitado cuando las condiciones institucionales no lo sostienen. La formación crítica, en consecuencia, no puede reducirse a la voluntad individual; requiere un ecosistema universitario que valore la reflexión pedagógica, brinde tiempo para la actualización y reconozca la docencia como un trabajo intelectual y político.

Además, la polarización político-ideológica y la desinformación mediática atraviesan el aula contemporánea, exigiendo al profesorado competencias para gestionar controversias, contrastar fuentes y fomentar el diálogo crítico sin caer en adoctrinamientos ni en la neutralidad cómplice (Bernal et al., 2024). La experiencia docente revela que estrategias como el juego de roles, el aprendizaje basado en proyectos, el mapeo colectivo o el disco fórum permiten situar los contenidos en realidades locales y fomentar la agencia estudiantil; sin embargo, su implementación sistemática enfrenta barreras de tiempo, recursos y formación inicial insuficiente (Ramírez-Achoy & Pagès-Blanch, 2022). La tensión entre lo prescrito y lo vivido, por tanto, no es solo curricular, sino epistemológica y didáctica, y exige repensar la formación docente como un proceso continuo de contextualización crítica.

Condiciones estructurales, identidad profesional y la necesidad de un enfoque crítico situado

La tensión entre políticas y práctica se manifiesta con mayor intensidad en las condiciones estructurales que rodean el ejercicio docente y en las brechas territoriales que atraviesan el sistema educativo costarricense. La modernidad líquida, caracterizada por la volatilidad institucional y la incertidumbre socioeconómica, ha impactado la estabilidad del profesorado universitario. En la UCR, por ejemplo, el interinato docente afecta de manera desproporcionada a las mujeres, generando inseguridad laboral que limita la participación en proyectos de investigación, la actualización pedagógica y el compromiso institucional a largo plazo (Achoy-Sánchez & Jiménez-Segura, 2023). Esta precarización no es un fenómeno aislado, sino un síntoma de cómo las lógicas productivistas y de gestión por resultados han permeado la educación superior, desplazando progresivamente el enfoque humanista y transformador que debería sustentar la formación crítica.

A esto se suma la brecha centro-periferia, que reproduce desigualdades en el acceso a recursos, conectividad y oportunidades de formación especializada. Estudios en la Región Brunca evidencian que las necesidades de formación docente en áreas como la enseñanza del inglés requieren incorporar la Lingüística Aplicada Crítica (LAC), las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el Inglés con Propósitos Específicos (ESP), pero bajo un enfoque que priorice la justicia social y la identidad local por sobre la reproducción de estándares hegemónicos (Brand Fonseca et al., 2023). La falta de infraestructura tecnológica, la conectividad limitada y la escasa formación docente en mediación virtual refuerzan la exclusión educativa y limitan la posibilidad de implementar pedagogías críticas situadas (Pérez-Escoda et al., 2020).

Esta realidad plantea una pregunta fundamental: ¿puede existir una formación docente universitaria crítica si las condiciones estructurales reproducen asimetrías de poder, acceso y reconocimiento? La respuesta exige reconocer que lo “crítico” no puede ser un adorno curricular ni una asignatura opcional, sino un eje transversal que cuestione el imperialismo lingüístico, la mercantilización del saber, la homogeneización curricular y las lógicas de estandarización (Brand Fonseca et al., 2023; Ross, 2020). La formación docente crítica debe, por tanto, integrar la reflexión epistémica, el análisis de políticas públicas, la didáctica situada y el acompañamiento pedagógico continuo, reconociendo al profesorado como intelectual orgánico capaz de transformar su práctica desde la realidad que habita (Robles & Arguedas, 2020).

En este escenario, la tensión entre políticas, práctica y realidad se convierte en un dilema estructural. Las instituciones promueven discursos de equidad y ciudadanía crítica, pero las condiciones laborales, curriculares y materiales no siempre los hacen viables. La formación docente universitaria crítica, por tanto, debe abordarse como un proyecto colectivo que

integre políticas coherentes, actualización programática continua, acompañamiento pedagógico situado y condiciones laborales dignas. Solo así podrá trascender la lógica de la “equidad de papel” y materializarse en prácticas que transformen tanto el aula como la institución.

CONCLUSIONES

El análisis realizado permite sostener que la formación docente universitaria crítica en Costa Rica se encuentra atravesada por tensiones estructurales que limitan su materialización plena. Por un lado, los marcos normativos y las políticas institucionales avanzan en la formalización de compromisos con la equidad, la calidad educativa y el desarrollo de ciudadanías críticas. Por otro, la práctica docente y las condiciones reales de implementación revelan una fragmentación operativa, desactualización curricular, precarización laboral, presiones de estandarización mercantil y brechas territoriales que reproducen desigualdades de acceso y reconocimiento. Estas tensiones no son accidentales, responden a dinámicas históricas y estructurales que priorizan la lógica productivista sobre el enfoque humanista, y que relegan la reflexión pedagógica a un espacio secundario frente a las demandas de cobertura, competitividad y evaluación estandarizada.

La principal contribución de este ensayo radica en evidenciar que la formación crítica no puede reducirse a un componente curricular, a una iniciativa aislada o a la voluntad individual del docente, sino que exige un enfoque sistémico que articule políticas de equidad, actualización programática situada, condiciones laborales dignas, acompañamiento pedagógico continuo y resistencia a las lógicas mercantilizadoras del saber. En este sentido, se propone que las instituciones de educación superior en Costa Rica avancen hacia modelos de formación docente que integren la reflexión crítica como eje transversal, fomenten la contextualización

curricular desde las realidades locales y regionales, y reconozcan al profesorado como agente transformador y no solo como ejecutor de programas estandarizados.

Entre las limitaciones del presente análisis se encuentra su carácter teórico-ensayístico, el cual, si bien permite una problematización profunda, requiere ser complementado con investigaciones empíricas que evalúen el impacto de políticas específicas de formación docente y que documenten experiencias exitosas de pedagogía crítica en contextos universitarios costarricenses. Como líneas de investigación futura, se sugiere el desarrollo de estudios longitudinales sobre la trayectoria de docentes formados en enfoques críticos, la evaluación de programas de actualización pedagógica con perspectiva de equidad territorial y de género, y el análisis comparativo de modelos de acompañamiento docente que integren tecnologías, didácticas situadas y formación en pensamiento social crítico.

En definitiva, la formación docente universitaria crítica en Costa Rica es un proyecto inacabado que demanda coherencia entre el discurso y la práctica, entre la política y la realidad. Solo cuando las instituciones asuman la equidad y la crítica como compromisos estructurales, y no como mandatos simbólicos, será posible consolidar un profesorado capaz de transformar la educación superior y, con ella, la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achoy-Sánchez, J. M., & Jiménez-Segura, F. (2023). Equidad con calidad en la Educación Superior: estudio sobre la Universidad de Costa Rica. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 31–52. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp31-52>
- Bernal, C. O., Carrión, B. Y., & Zúñiga Villalobos, D. (2024). Vivencias docentes en la construcción de ciudadanías críticas: experiencias desde Chile, Perú y Costa Rica. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 29, 1–28. <https://doi.org/10.15359/rp.29.8>

- Brand Fonseca, K. A., Barrantes Elizondo, L., Segura Arias, R., & Arguedas Zúñiga, R. (2023). Necesidades de formación profesional docente en la enseñanza del inglés: un estudio de caso en la Región Brunca de Costa Rica. *Revista Educación*, 47(1), 1–15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52010>
- Calderón Azofeifa, M., & Padilla Gormaz, C. (2024). Las ciudadanía críticas a través del currículo: análisis comparativo de las experiencias docentes de Chile y Costa Rica en la formación ciudadana. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 29, 1–28. <https://doi.org/10.15359/rp.29.9>
- Camacho Calvo, S. (2023). Influencia de las políticas educativas globales en los procesos educativos nacionales: El caso de la modalidad educativa dual en Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1–30. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51441>
- Colín, E. D., Cázares Torres, J., & Camargo Ruiz, I. (2024). La formación docente como cultura profesional: Una revisión de enfoques, tensiones y horizontes en América Latina. *Revista de Investigación y Ciencia*, 5(1), 1657–1670. <https://doi.org/10.63371/ic.v5.n1.a766>
- Coto Rodríguez, J. G. (2025). *Estrategia curricular para la incorporación de los ejes transversales institucionales en la carrera de Enseñanza de las Ciencias Naturales de la Universidad de Costa Rica* [Trabajo final de investigación aplicada, Universidad de Costa Rica]. Repositorio institucional.
- Córdoba, D. (2021). *Mujeres docentes de la UCR ganan menos que los hombres, según modelo hecho por profesores*. Semanario Universidad. <https://semanariouniversidad.com>
- Jiménez-Sánchez, S. (2020). Integración crítica de las tecnologías emergentes en la formación docente: Mirando hacia el futuro. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1–10. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.11>

- León, M., Kikut, L., & Villalobos, A. (2020). *Análisis del interinazgo docente en la Universidad de Costa Rica*. Vicerrectoría de Docencia.
- Molina, M. L. (2023). Educación, producción de conocimiento y trabajo profesional en Costa Rica. *Quaderni del Csal*, 3, 193–222.
- Miranda Cervantes, G., & Vargas Dengo, M. C. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1–18. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35379>
- Orellana Guevara, C. (2020). Aprendizaje profundo en la formación docente: Experiencia con estudiantes de Magisterio de Educación en la Universidad de Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 208–221. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3125>
- Pérez Chavarría, K., & Salazar Chavarría, K. (2024). Formación de ciudadanías críticas como herramienta contra la proliferación de discursos antidemocráticos: la importancia de transitar desde los conceptos a la experiencia en los sistemas educativos chileno y costarricense. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 29, 1–21. <https://doi.org/10.15359/rp.29.6>
- Pérez-Escoda, A., Iglesias-Rodríguez, A., Meléndez-Rodríguez, L., & Berrocal-Carvajal, V. (2020). Competencia digital docente para la reducción de la brecha digital: Estudio comparativo de España y Costa Rica. *Tripodos*, 46, 77–96.
- Quirós Durán, S. (2024). Saberes esenciales del perfil profesional para una maestría en formación de docentes en educación técnica en Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1), 1–35. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55466>

- Ramírez-Achoy, J., & Pagès-Blanch, J. (2022). Prácticas docentes en la formación inicial para la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en Costa Rica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1–17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11395>
- Robles, A., & Arguedas, R. (2020). Liderazgo pedagógico crítico: la docencia y la intelectualidad orgánica. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 196–207. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3051>
- Ross, E. (2020). Humanización de la Pedagogía Crítica ¿Qué clase de profesores? ¿Qué clase de ciudadanía? ¿Qué clase de futuro? *Revista de Educación*, 0(21.1), 19–39.
- Washburn, S., Chaves Salas, L., Valverde-Hernández, M. E., & Páez Cerdas, W. (2022). La educación en valores y en derechos humanos en la formación de docentes en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1–34. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48916>