

Parte

3

La voz de los actores del sistema educativo



Índice

Introducción	351
Estudio 1. Exclusión educativa en zonas fuera de la Gran Área Metropolitana: principales rasgos y factores asociados	353
Estudio 2. Violencia en los colegios: características, factores explicativos y efectos	361
Estudio 3. Desarrollo de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense: encuesta a docentes	369
Estudio 4. Docentes de primaria y secundaria: valoración de las actividades de desarrollo profesional	375

INTRODUCCIÓN

Esta sección del Informe pone a disposición de las y los lectores los hallazgos de cuatro investigaciones realizadas con apoyo del “Fondo Concursable sobre el Estado de la Educación”, del Conare. Esos trabajos tienen como común denominador el hecho de que recogen el criterio de los principales actores del sistema educativo (estudiantes, docentes y directores), acerca de una serie de temas clave relacionados con el acceso y la calidad de la educación en el país. Para llevarlos a cabo se recurrió al uso de encuestas, aplicadas a muestras probabilísticas de la población de interés, lo que permitió obtener resultados susceptibles de generalización.

El primer estudio aborda el tema de la exclusión educativa de alumnos de secundaria en zonas ubicadas fuera de la Gran Área Metropolitana, específicamente en los cantones de San Carlos y Central de Limón. Se trata de un esfuerzo inédito, ya que por primera vez se da seguimiento a estudiantes expulsados del sistema educativo para indagar con ellos las causas que provocaron su salida. Su realización contó con el apoyo financiero de la Fundación Costa Rica-USA (Crusa).

La segunda investigación recaba las opiniones de docentes, alumnos y directores de colegios diurnos de todo el país, acerca de la violencia en los centros educativos.

El tercer trabajo presenta los resultados

de una consulta a docentes en servicio de todo el país, sobre la aplicación de las adecuaciones curriculares, un tema de especial preocupación para las autoridades del MEP por el notable incremento que estas han registrado en el último decenio.

Finalmente, el cuarto estudio da continuidad a un análisis publicado en el Tercer Informe, sobre las características y la pertinencia de la formación profesional que reciben los docentes en servicio, un tema clave para la mejora de su desempeño. Al igual que en aquella ocasión, este esfuerzo fue posible gracias al acompañamiento y apoyo financiero del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro).

Estudio 1. Exclusión educativa fuera de la Gran Área Metropolitana: principales rasgos y factores asociados

Autores

William Brenes, Juan Carlos Vanegas y René Martorell, investigadores independientes.

Edición técnica

Rafael Segura, Antonella Mazzei, Jorge Vargas e Isabel Román, Programa Estado de la Nación.

Propósito del estudio

El objetivo de esta investigación fue comprender mejor el alcance y la heterogeneidad del concepto de exclusión educativa, mediante el análisis de distintos perfiles de estudiantes excluidos según zonas rurales y tipos de colegios, a fin de demostrar la necesidad que tiene el país de diseñar estrategias de atención diferenciadas para esta población, a nivel local.

La realización del estudio fue posible gracias al apoyo financiero de la Fundación Costa Rica-USA (Crusa) y a su interés en impulsar esfuerzos para atender mejor el problema de la exclusión educativa en el país.

Justificación

- No obstante los esfuerzos realizados en el país en los últimos años, la exclusión de estudiantes del sistema educativo es un problema persistente, sobre todo en secundaria.
- En el 2011 el indicador de deserción para tercer ciclo y educación diversificada diurna calculado por el MEP registró un valor parecido a las cifras de inicios del siglo XXI, cercanas a un 9,4% como promedio nacional. La exclusión es particularmente elevada en séptimo año, donde alcanzó un 16,0% en 2011, porcentaje similar al de 2003 (MEP, 2012).
- En una década los recursos para atender el problema de la exclusión escolar

se han incrementado. En 2012, el MEP y la Unión Europea firmaron un convenio de cooperación denominado “Apoyo a la educación secundaria para la reducción del abandono estudiantil”, con un financiamiento de 18 millones de euros, de los cuales 8,5 millones serán aportados por la Unión Europea y el resto por la contraparte local, el Ministerio de Educación Pública (E:¹ Montoya, 2012).

- Investigaciones previas han analizado las causas de la exclusión educativa a nivel nacional, pero sin considerar muestras probabilísticas de los estudiantes excluidos o realizar comparaciones con los estudiantes no excluidos.
- Estudiar en profundidad las características de los estudiantes excluidos y los factores que inciden en su exclusión por zona y tipo de colegio, constituye un esfuerzo inédito y relevante. Genera información útil para el diseño de intervenciones específicas y focalizadas, que sean más efectivas en la atención del problema y permitan un mejor aprovechamiento de los recursos destinados a ese fin.

Ficha técnica

Instrumento principal

- Cuestionarios autoadministrados a estudiantes y docentes de colegios de San Carlos y el cantón Central de Limón.

Muestra

- Se escogieron de manera deliberada dos zonas con altos niveles de exclusión educativa: los cantones de

San Carlos y Central de Limón. Para la selección se utilizaron tres criterios. El primero fue la ubicación: las zonas debían estar fuera de la Gran Área Metropolitana. El segundo fue la existencia de colegios públicos diurnos que exhibieran resultados distintos en variables clave en el período 2007-2011, es decir, que hubiera centros educativos con altos porcentajes de repitencia y exclusión, y otros con valores relativamente bajos en esos indicadores. El tercer criterio fue el tamaño de los colegios; dada la cantidad de excluidos contabilizados en 2011 y principios de 2012, se procuró obtener una muestra considerable de casos y sus respectivos controles; para ello los colegios debían contar con una población de más de ochocientos estudiantes.

- El estudio incluyó un total de 225 visitas casa a casa a adolescentes que habían abandonado sus estudios en el año 2011 y el primer semestre de 2012. Su información fue contrastada con la de 482 jóvenes que permanecieron en las aulas. La distribución de la muestra de estudiantes se presenta en el cuadro 7.1. Los resultados son generalizables a los colegios.
- Se incluyó también una muestra de 127 docentes que respondieron un cuestionario precodificado.

Trabajo de campo

Entre el 1º de septiembre y el 30 de octubre de 2012.

Metodología

- La investigación combinó elementos de dos metodologías: “sitios centinela” y “casos y testigos”. La primera se utiliza en epidemiología para dar

Cuadro 7.1

Distribución de la muestra de estudiantes seleccionados en el estudio de exclusión educativa en zonas fuera de la GAM^{a/}

Características	Distribución porcentual
Zona	
Limón	58,8
San Carlos	41,2
Sexo	
Femenino	52,2
Masculino	47,8
Edad	
12 a 13 años	9,7
14 a 15 años	60,3
16 a 17 años	21,5
18 a 21 años	8,5
Sexo del jefe del hogar	
Femenino	39,4
Masculino	60,6

a/ n=707.

Fuente: Brenes et al., 2012.

seguimiento a un tema o situación de emergencia y establecer prioridades de acción, mediante la recolección sistemática de información cuantitativa y cualitativa en lugares específicos. La selección de los “sitios” permite no solo identificar tendencias en la población, sino también examinar las diferencias entre microrregiones. Para este estudio se adaptó la metodología para que los centros educativos funcionaran como “colegios centinela”, es decir, como los puntos de referencia para censar a todos los estudiantes excluidos, ir a buscarlos a sus casas y entrevistar a sus familias.

- A su vez, la técnica de “casos y testigos” o “casos y controles” permite comparar dos grupos. En este trabajo se designaron como “casos” los adolescentes que abandonaron el colegio durante el 2011 y el primer semestre del 2012 (año en que fueron levantados los datos), y como “testigos” o “controles” los alumnos que se mantuvieron en las aulas en el mismo período. Para ambos grupos se analizaron en retrospectiva los factores que explican su permanencia o exclusión del sistema educativo.

- Además de las encuestas se utilizaron diversas técnicas de investigación cualitativa, tales como grupos focales aplicados a orientadores, entrevistas a profundidad con directores y dos sesiones de “juicio grupal ponderado” con docentes, directores, representantes de organizaciones comunales y padres de familia, uno en San Carlos y otro en el cantón Central de Limón.
- Para el análisis de la información se elaboraron modelos de regresión logística, con el fin de conocer cuáles factores aumentan o disminuyen la probabilidad de que un estudiante sea excluido o no del sistema educativo.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el perfil de los estudiantes excluidos versus los no excluidos?
- ¿Cuáles son los principales factores que explican la exclusión de estudiantes de secundaria en centros educativos diurnos ubicados en zonas fuera de la GAM?
- Los factores que inciden en la exclusión ¿son los mismos en las dos zonas de estudio?

- ¿Por qué en una misma zona con características homogéneas hay colegios con niveles diversos de retención estudiantil?

Hipótesis de trabajo

Para investigar los factores asociados a la exclusión se formularon varias hipótesis, a saber:

- **Hipótesis 1:** Los principales factores de exclusión educativa están asociados a las características socioeconómicas del estudiante y su familia.
- **Hipótesis 2:** Los principales factores de exclusión educativa están asociados a la trayectoria educativa del estudiante.
- **Hipótesis 3:** Los principales factores de exclusión educativa están asociados a las condiciones de acceso al centro educativo que tienen los estudiantes y al apoyo que reciben de las políticas públicas.
- **Hipótesis 4:** Los principales factores de exclusión educativa están asociados a la gestión y oferta del centro educativo.

*Importancia práctica del estudio***Para el MEP**

- Conocer la incidencia que tienen los factores sociodemográficos y familiares, así como las características de los centros educativos, entre otros, en la exclusión de los jóvenes de colegios fuera de la Gran Área Metropolitana.
- Identificar segmentos de jóvenes excluidos y sus características, con el fin de diseñar estrategias diferenciadas para su atención.

Para los docentes

- Diseñar estrategias de intervención y aprendizaje a nivel de centro educativo y según regiones, que tomen en cuenta las características particulares de los distintos tipos de alumnos excluidos y ayuden a evitar su salida del sistema.

Agenda futura

Este estudio aporta elementos clave para el diseño de intervenciones específicas en materia de exclusión educativa. Estas inter-



venciones aluden a estrategias diferenciadas por zonas y tipos de colegios, que deben desarrollarse como resultado de sistemas de seguimiento a nivel local que combinen la recolección de datos cuantitativos con información suministrada por docentes, directores de los centros educativos y miembros de las comunidades.

La investigación puede servir también como línea de base para evaluar en los próximos años los resultados de esfuerzos que se realicen para atender el problema en las zonas estudiadas.

Ubicación en Internet

En el sitio www.estadonacion.or.cr el lector puede acceder a la base de datos que contiene las variables utilizadas.

Además se puede consultar el anexo metodológico del análisis realizado, que incluye los modelos de regresión múltiple y de regresión logística binaria, ambos con sus respectivas variables.

Principales hallazgos

Los resultados de la investigación se presentan en cuatro secciones. La primera compara las características de los estudiantes excluidos y no excluidos. En la segunda se analizan los principales factores que inciden en la exclusión educativa, con el propósito de examinar las hipótesis de trabajo enunciadas. Asimismo, se describen distintos perfiles de estudiantes excluidos y sus especificidades, usando técnicas estadísticas de segmentación. En la tercera sección se profundiza el estudio de los factores asociados y los segmentos por zonas y tipos de colegios. Finalmente, la cuarta sección contrasta los resultados obtenidos con el conocimiento que los actores de los centros educativos y las comunidades dicen tener sobre las causas y características del problema, a fin de identificar coincidencias o diferencias relevantes.

Características generales de los estudiantes excluidos

El análisis del perfil de los estudiantes excluidos, en contraste con el de los no excluidos, arroja algunos resultados importantes. El primero es que estos grupos no son muy distintos y comparten ciertas características. Sin embargo, hay algunas diferencias estadísticamente significativas entre ambos: los estudiantes excluidos son en su mayoría hombres, tienden a vivir con un solo padre

o encargado y los niveles de escolaridad de sus padres suelen ser mucho menores que los de sus contrapartes (cuadro 7.2).

También se observan variaciones relevantes por zona. Específicamente, en San Carlos la escolaridad de los jefes de hogar de los jóvenes excluidos es menor que en Limón y el transporte motorizado hacia el colegio es menos común.

En términos de la dinámica general de la exclusión los resultados confirman características básicas ya conocidas, como el hecho de que la mayor incidencia de expulsión de estudiantes se da en junio: uno de cada cuatro jóvenes dice haber salido del sistema en ese mes (gráfico 7.1). Un dato interesante es la existencia de un segundo pico de exclusión en octubre, posiblemente asociado a la realización de pruebas de bachillerato y otros exámenes finales en ese período.

En cuanto a los niveles educativos que más expulsan alumnos, séptimo y octavo se confirman como los más problemáticos, hecho que concuerda con la edad promedio de los estudiantes excluidos, que es de 15,9 años. La encuesta indagó acerca de las asignaturas que le resultaban más difíciles a este grupo al momento de su salida del sistema; Matemáticas, Idiomas y Estudios Sociales fueron las mencionadas. Asimismo, se consultó a los jóvenes si estarían dispuestos a regresar al colegio si

tuvieran la oportunidad, a lo que más del 70% respondió afirmativamente.

Determinantes de la exclusión y perfiles de los excluidos

Como se ha dicho, uno de los principales objetivos del estudio fue comprender los factores que inciden en la exclusión, para lo cual se formuló un conjunto de hipótesis. La primera de ellas apuntó a factores de tipo socioeconómico del estudiante y su familia, de modo que para examinarla se usaron las variables sexo, total de personas en la vivienda, tenencia de bienes (como aproximación del nivel socioeconómico), nivel educativo del jefe de hogar y características del núcleo familiar (ambos padres, padre o madre, otros). La capacidad explicativa de estas variables fue analizada mediante un modelo de regresión logística y se encontró que solo las variables sexo de los estudiantes y tenencia de bienes son estadísticamente significativas: a menor nivel socioeconómico de los hogares, mayor probabilidad de exclusión (gráfico 7.2).

La segunda hipótesis propuso que la trayectoria educativa de los estudiantes—su historial de desempeño académico— es el principal factor que determina la exclusión. Para comprobarlo se agregaron al modelo dos variables: asistencia a preescolar y repitencia en la escuela. El resultado de la regresión logística fue que el historial

Cuadro 7.2

Principales diferencias encontradas entre los estudiantes excluidos y los no excluidos (porcentajes)

Características	No excluidos	Excluidos
Sexo masculino	44,0	56,0
Núcleo familiar		
Ambos padres	59,5	47,6
Algún padre	37,6	41,3
Otras personas	2,9	11,1
Nivel educativo del jefe de hogar		
Primaria o menos	36,9	57,5
Secundaria	35,1	32,2
Técnica o universitaria	28,0	10,3
Transporte motorizado	79,6	68,6
Tiempo promedio en minutos en llegar al colegio	20,3	25,0

Fuente: Elaboración propia a partir de Brenes et al., 2012.

de repitencia no solo es estadísticamente significativo, sino que es un estimador robusto de la exclusión del sistema. La probabilidad de desertar es tres veces mayor para un alumno que repitió algún grado de primaria, que para uno que no lo hizo (en igualdad de condiciones).

Según la tercera hipótesis, la exclusión se explica por las condiciones y facilidades

de acceso al centro educativo. Se consideró el tiempo de desplazamiento, el medio de transporte para asistir a clases (motorizado o caminando) y la presencia o no de algún tipo de ayuda del Estado mediante las políticas públicas. El análisis multivariado arrojó que de estas variables solo son significativas las ayudas del Estado y el medio de transporte. Sobre este último

aspecto se encontró que la probabilidad de que un estudiante que se traslada al colegio caminando sea excluido del sistema es dos veces mayor que la de uno que lo hace por un medio motorizado. Asimismo, la probabilidad de que un joven deserte disminuye en un 78% si su hogar recibe ayuda estatal.

Finalmente, la cuarta hipótesis señaló a la oferta del centro educativo como principal factor excluyente. Se consultó a los estudiantes con el fin de obtener dos variables: la satisfacción con el apoyo (actividades, actitudes) que reciben de los docentes y orientadores, y la calificación que le dan a las relaciones establecidas en el colegio entre alumnos y demás actores. Ambas fueron medidas a través de una escala tipo *Likert*. La primera variable fue la única que resultó significativa para predecir la exclusión: a medida que aumenta en una unidad el promedio de satisfacción del estudiante con el apoyo docente, la probabilidad de ser excluido disminuye en un 30% (gráfico 7.2).

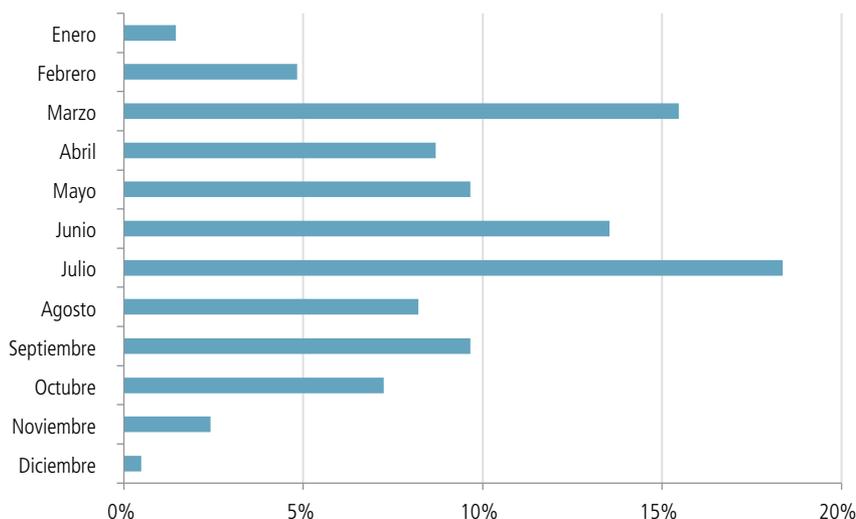
Estos hallazgos indican que los factores asociados a la exclusión son diversos, pero tienen poco que ver con características individuales de los estudiantes (salvo en el caso del sexo). Una combinación de factores incide en este problema: el nivel socioeconómico de las familias, el desempeño académico previo (la trayectoria educativa), la satisfacción de los estudiantes con el apoyo que reciben de docentes y orientadores, las ayudas estatales y la forma de traslado al colegio. Esta última es una variable directamente relacionada con las condiciones del medio rural, donde las distancias suelen ser largas y las redes de transporte no siempre funcionan bien o están disponibles. La buena noticia es que la mayoría de estos factores corresponde a aspectos sobre los cuales es posible influir desde los centros educativos y a través de las políticas públicas.

Los excluidos no son un grupo homogéneo

Una conclusión relevante del estudio es que los alumnos excluidos no son un grupo homogéneo. Al analizar sus características se identificaron con claridad cuatro segmentos² de tamaño relativamente similar, cada uno con un perfil específico (cuadro

Gráfico 7.1

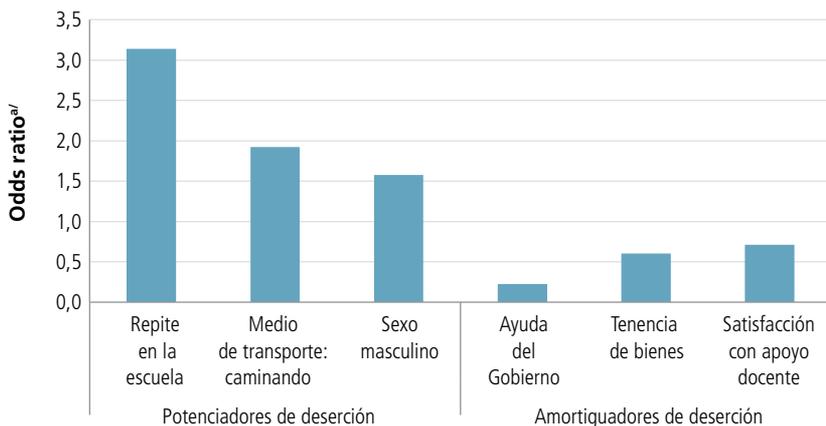
Meses del año en que dejan de asistir al colegio los estudiantes excluidos



Fuente: Elaboración propia a partir de Brenes et al., 2012.

Gráfico 7.2

Razón de la probabilidad de que un estudiante sea excluido o no, según los factores incluidos en el modelo de regresión



a/ "Odds ratio" es el resultado que se obtiene al dividir la probabilidad de que ocurra una característica de interés, entre la probabilidad de que no ocurra.

Fuente: Elaboración propia a partir de Brenes et al., 2012.



7.3). Las variables usadas para la segmentación fueron las mismas que resultaron significativas como factores explicativos de la salida del colegio.

- **Perfil 1. Los excluidos por falta de apoyo docente: “los insatisfechos”.** Este grupo constituye el 23,6% de los excluidos y está compuesto por hombres cuya característica más relevante es el bajo promedio con que califican el apoyo de los profesores y orientadores. Además, provienen de familias con niveles medios y altos de tenencia de bienes, en algunos casos fueron repitentes, todos utilizan un medio de transporte motorizado y solo el 26% dice haber recibido ayuda del Gobierno.
- **Perfil 2. Los excluidos por causas sociales y de rendimiento: “los pobres”.** Este es el grupo más numeroso: representa un 31,2% de los estudiantes excluidos, con presencia de ambos sexos. La principal característica de sus miembros es que viven en hogares con baja tenencia de bienes, lo que podría reflejar un nivel socioeconómico bajo. Además muestran un significativo historial de repitencia y la mitad de ellos ha recibido ayuda del Gobierno.
- **Perfil 3. Los excluidos por condiciones del medio rural: “los caminantes”.**

Representan el 25,6% de los excluidos y son el segundo segmento más numeroso. Su rasgo principal es que llegan al centro educativo caminando. Se trata mayoritariamente de hombres que comparten con el grupo anterior, pero de manera atenuada, un nivel socioeconómico bajo (baja tenencia de bienes) y problemas previos de desempeño escolar.

- **Perfil 4. Los excluidos por razones de género: “las mujeres”.** Este es el grupo más pequeño. Representa el 19,6% de los excluidos y está conformado por mujeres sin historial de repitencia. El 43% de ellas ha recibido ayuda del Gobierno, aunque la mayoría pertenece a hogares con una tenencia de bienes media.

De cara a las hipótesis de trabajo, los resultados de la segmentación dejan claro que los factores asociados a la exclusión no operan de igual forma para toda la población afectada. Cada una de las hipótesis planteadas puede ser válida para un grupo y para otro no. Esta diversidad confirma que no se puede abordar la problemática de los estudiantes excluidos como si estos fueran un bloque homogéneo. Por el contrario, los rasgos particulares de cada segmento constituyen el punto de partida para el diseño de estrategias que atiendan sus necesidades específicas.

Factores que influyen en la exclusión varían por zonas y colegios

Con el fin de ahondar en la especificidad del grupo de los estudiantes excluidos y sus diferencias con respecto a los que permanecen en el sistema educativo, la investigación se planteó dos preguntas adicionales: los factores que inciden en la exclusión ¿son los mismos en las dos zonas de estudio? y ¿por qué en una misma zona con características homogéneas hay colegios con niveles diversos de retención estudiantil?

Uno de los hallazgos que responden a la primera pregunta es que, al observar la exclusión por zona, se encuentra que ciertas hipótesis funcionan mejor en una zona que en la otra (cuadro 7.4). En el cantón Central de Limón los factores que más influyen son el nivel socioeconómico del hogar, el acceso a la ayuda del Gobierno y la trayectoria educativa del estudiante, especialmente si tiene un historial de repitencia. Así, el análisis indica que la probabilidad de que un alumno repitente de Limón salga del colegio es casi cuatro veces mayor que la de un estudiante de la misma zona que no haya repetido. A esto se suma, como otro factor significativo, el apoyo que reciben de los docentes y orientadores: a menor apoyo percibido se incrementa el abandono, un tema que demanda especial atención por parte del MEP.

Cuadro 7.3

Características de los estudiantes excluidos, según segmento

	Conglomerados			
	Los insatisfechos	Los pobres	Los caminantes	Las mujeres
Distribución (%)	23,6	31,2	25,6	19,6
Características				
Sexo	100% hombres	45% hombres 55% mujeres	69% hombres 31% mujeres	100% mujeres
Transporte	100% motorizado	100% motorizado	100% caminando	69% motorizado
Tenencia de bienes	0% baja 68% media 32% alta	84% baja 15% media 1% alta	45% baja 45% media 10% alta	0% baja 90% media 10% alta
Repitencia escolar (%)	23,0	47,0	41,0	0,0
Reciben ayuda del Gobierno (%)	26,0	58,0	51,0	44,0
Satisfacción con el apoyo docente (escala de 1 a 5)	3,2	3,2	3,7	3,4

Fuente: Elaboración propia a partir de Brenes et al., 2012.

En San Carlos los factores más relevantes están asociados al clima educativo de los hogares (la escolaridad del jefe), las ayudas del Gobierno y el medio de transporte hacia el centro educativo. Sobre este último aspecto sobresale el hecho de que un estudiante que se traslada al colegio caminando, tiene una probabilidad de ser expulsado del sistema tres veces mayor que la de uno que utiliza un medio motorizado. Además, al igual que en Limón, el problema de la repitencia duplica la probabilidad de exclusión.

En concordancia con lo anterior, la representatividad de los perfiles de estudiantes excluidos también varía según la zona. Mientras en Limón los principales

segmentos son “los pobres”, seguidos por “los insatisfechos” y “las mujeres”, en San Carlos el orden de importancia es: “los caminantes”, “los pobres” y “las mujeres”.

Otro hallazgo de interés es que los perfiles de los estudiantes excluidos y su peso relativo también varían según los colegios (cuadro 7.5). En Limón, en el Colegio Técnico Profesional (CTP) los grupos mayoritarios son “los insatisfechos” y “los pobres”, en tanto que en el Colegio Diurno predominan “los insatisfechos” y “las mujeres”, y en el Colegio Nuevo el principal segmento es el de los alumnos excluidos por causas sociales, seguido por “los insatisfechos” y “las mujeres”. En San Carlos, en el CTP de Aguas Zarcas “los caminantes” y “las

mujeres” son los más importantes, mientras que en el CTP de Venecia “los caminantes” y “los pobres” ocupan los primeros lugares. Cabe señalar que las diferencias entre colegios de una misma zona están asociadas al tipo de población que reciben y a su oferta educativa (cuadro 7.5).

Las causas del problema, según otros actores

Para profundizar en las causas de la exclusión educativa, el estudio consultó a otros actores de los centros educativos y de las comunidades (directores, docentes, orientadores, líderes locales) acerca de las causas que, a su juicio, generan el problema. En las dos zonas se aplicó la técnica de juicio grupal ponderado.

En San Carlos, las personas consultadas consideran que la exclusión está asociada a la falta de acompañamiento de los padres, la ausencia de un proyecto de vida del estudiante, el sistema de arrastre de materias y la desintegración familiar (Brenes et al., 2012). En Limón se señalan problemas económicos e intrafamiliares (desintegración, falta de autoridad, padres recluidos, pérdida de valores) y el consumo de drogas (cuadro 7.6).

Tanto en San Carlos como en Limón existe una brecha entre las causas mencionadas por los estudiantes excluidos y lo que manifiestan los otros actores de la comunidad. Desde el punto de vista de los docentes, orientadores y directores, el problema obedece a factores externos al centro educativo y de difícil atención para ellos; en cambio los jóvenes, además de las características de los hogares y la situación económica, señalan que la repitencia y el bajo apoyo docente también influyen en la exclusión.

Para complementar el estudio y contextualizar las opiniones, se efectuó una caracterización de los docentes con información obtenida de un cuestionario precodificado que se aplicó a 127 educadores de ambas zonas. Se realizó un análisis de conglomerados estadísticos considerando las siguientes variables: años de servicio, tipo de nombramiento, actividades complementarias con los alumnos, acciones para atender problemas de rendimiento, clima institucional —en alusión al interés en los estudiantes y el apoyo que les brindan— y

Cuadro 7.4

Factores significativos asociados a la exclusión educativa, por zona, según modelo de regresión

Modelos	R cuadrado	Porcentaje de clasificación	B	Exp(B)
Cantón Central de Limón	37,3	73,0		
Tenencia de bienes			-0,49	0,61
Ayuda del Gobierno			-1,40	0,25
Tiempo (minutos) al colegio			0,02	1,02
Repitencia escolar			1,38	3,96
Apoyo docente			-0,65	0,52
San Carlos	34,3	75,3		
Escolaridad del jefe de hogar			-0,61	0,54
Ayuda del Gobierno			-1,13	0,32
Repitencia escolar			1,07	2,91
Medio de transporte			1,14	3,13

Fuente: Elaboración propia a partir de Brenes et al., 2012.

Cuadro 7.5

Segmentos de estudiantes excluidos, por tipo de colegio (porcentajes)

Colegios	Conglomerados				Total
	Insatisfechos	Pobres repitentes	Caminantes	Mujeres	
Técnico Profesional de Limón	34,0	30,0	16,0	20,0	100,0
Diurno de Limón	35,3	23,5	5,9	35,3	100,0
Nuevo de Limón	30,6	46,9	8,2	14,3	100,0
Técnico Profesional de Aguas Zarcas	13,0	17,4	47,9	21,7	100,0
Técnico Profesional de Venecia	8,1	32,4	43,3	16,2	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de Brenes et al., 2012.



Cuadro 7.6

Principales factores que explican la exclusión educativa en San Carlos y Limón, según juicios grupales ponderados. Septiembre de 2012
(por orden de importancia)

San Carlos	Limón
Falta de acompañamiento de los padres (séptimo año)	Factor económico, riesgo social y pobreza de la familia
Sistema de arrastre de materias	Problemas intrafamiliares (desintegración, falta de autoridad, violencia, padres reclusos, etc.)
Ausencia de proyecto de vida del estudiante	Consumo de drogas
Falta de apoyo del padre de familia	Sistema educativo poco atractivo
Desintegración familiar	Bajo rendimiento académico
Falta de autoridad en el hogar	Embarazo adolescente
Factores económicos intrafamiliares	Falta de interés
Embarazo adolescente	Pérdida de valores en general
Bajo rendimiento académico	Violencia social
Desinterés por parte del estudiante	El ejemplo de los padres

Fuente: Brenes et al., 2012.

Cuadro 7.7

Segmentación de los docentes, según zona

Zona	Conglomerados			Total
	Inexpertos	Comprometidos	Despreocupados	
Alajuela	38,8	36,7	24,5	100,0
Limón	23,4	29,7	46,9	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de Brenes et al., 2012.

las técnicas de aprendizaje usadas en el aula. El resultado de este ejercicio fue la segmentación de los docentes en tres grupos:

- **Los inexpertos:** tienen el menor número de años trabajados y en su mayoría han sido contratados en forma interina.
- **Los comprometidos:** tienen una experiencia laboral media y registran los mayores promedios de aplicación de técnicas de aprendizaje y actividades complementarias en el aula, así como un mejor clima institucional.
- **Los despreocupados:** tienen la mayor experiencia laboral y nombramientos en propiedad. Son los que muestran el menor uso de técnicas de aprendizaje en el aula y el promedio más bajo de apoyo o involucramiento con los estudiantes.

Al analizar la presencia de estos grupos por región (cuadro 7.7) el principal hallazgo es que “los despreocupados” se ubican en Limón, un dato que coincide con la variable de apoyo docente, la cual, como se indicó antes, es uno de los factores significativos asociados a la exclusión en esa zona. Al indagar sobre cómo manejan estos docentes las situaciones de exclusión, se determinó que suelen ser los que menos importancia le dan al problema y tratan de manejarlo sin ayuda del director, el orientador u otros profesores.

El estudio realizado lleva a tres conclusiones relevantes. Por un lado, es evidente la importancia de contar con sistemas de información locales, que permitan precisar las características de los alumnos excluidos y los factores detonantes de su expulsión

del colegio. Por otro lado, esos sistemas no pueden alimentarse únicamente con la información derivada de las percepciones de los actores involucrados, sino también con datos objetivos recogidos mediante el uso de instrumentos de orden cuantitativo. Por último, el análisis de conglomerados revela que, al igual que los estudiantes, los docentes no son un grupo homogéneo, un hecho que se debe tomar en cuenta al diseñar estrategias contra la exclusión a nivel de centros educativos. Considerar sus rasgos particulares puede dar mejores resultados, ya que hasta ahora lo común ha sido partir de la falsa premisa de que todos se comportan de la misma forma.

Fuentes bibliográficas

- Brenes, W. et al. 2012. Exclusión educativa en zonas rurales del país: principales rasgos y factores asociados: los casos de Limón y San Carlos. Ponencia preparada para el Cuarto Informe Estado de la Educación. San José: Programa Estado de la Nación.
- MEP. 2012. Deserción en el sistema educativo costarricense. San José: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.

Entrevista

- Montoya, R. 2012. Proeduca, MEP.

Notas

- 1 Las referencias que aparecen anteceditas por la letra “E” corresponden a entrevistas o comunicaciones personales realizadas durante el proceso de elaboración de este Informe. La información respectiva se presenta en la sección “Entrevistas”, de las fuentes bibliográficas de este estudio.
- 2 Para llegar a este resultado se segmentó a la población estudiantil utilizando la técnica estadística del análisis de conglomerados bietápicos.

Estudio 2.

Violencia en los colegios: características, factores explicativos y efectos

Autores

Valeria Lentini, Cathalina García y Julia Borbón † (UNIMER).

Edición técnica

Jennyfer León y Jorge Vargas, Programa Estado de la Nación.

Propósito del estudio

- Determinar los niveles y modalidades de violencia que afectan a estudiantes y docentes en los centros educativos diurnos del país.
- Identificar los factores asociados a esos niveles y modalidades de violencia.

Justificación

- La violencia es un problema que se ha venido agudizando en los centros educativos del país.
- La violencia en los centros educativos interrumpe el proceso de enseñanza y tiene efectos negativos sobre el estudiante, la escuela y la comunidad.
- Los estudios sobre violencia que se realizan a nivel nacional tienden a emplear muestras no probabilísticas o a analizar casos particulares. Esto impide generalizar los resultados y conocer la verdadera magnitud del problema.
- La importancia de un estudio de violencia con representatividad nacional radica en la necesidad de determinar las implicaciones del problema e identificar áreas prioritarias para abordarlo.

Ficha técnica

Instrumento principal

- Encuesta a estudiantes y docentes de colegios, con un cuestionario estructurado, autoadministrado y precodificado, con mayoría de preguntas cerradas.

- Guía de observación de las instalaciones del centro educativo.

Muestra

- Se trabajó con una muestra probabilística de 801 estudiantes.
- Cuarenta colegios de todo el país.
- Se entrevistó a 120 profesores (tres por institución).
- Para la selección de la muestra se definió un conjunto acotado de estratos que incluyó un determinado número de colegios de una misma modalidad (sector, rama, zona, etc.), de modo que fuera posible realizar comparaciones entre y dentro de los estratos.

Trabajo de campo

Del 19 de julio al 16 de agosto de 2012.

Margen de error y nivel de confianza

- Muestra de estudiantes: el margen de error de $n=801$ estudiantes, al 95% de confianza (calculado con corrección por finitud), es de 3,5 puntos porcentuales.
- Muestra de docentes: el margen de error de $n=120$ docentes, al 95% de confianza (calculado con población infinita, porque se desconoce la cantidad de docentes), es de 8,9 puntos porcentuales.
- Muestra de infraestructura: el margen de error de $n=40$ centros, al 95% de confianza (calculado con corrección por finitud), es de 15,1 puntos porcentuales.

Metodología

- Revisión bibliográfica de estudios sobre violencia. Se buscaron resultados de alcance nacional, comparaciones a nivel

internacional, enfoques, metodologías y tipos de instrumentos.

- Aplicación de la encuesta a estudiantes y docentes.
- Creación de las siguientes variables: índice de infraestructura, integración de padres, apoyo docente, relaciones entre alumnos, intervención en conflictos, existencia de espacios y actividades para compartir, participación en actividades, evasión de espacios y situaciones que producen inseguridad.
- Análisis de conglomerados para identificar grupos de estudiantes según su exposición a distintos tipos de violencia y la frecuencia con que suceden. Además se creó una segmentación de directores de acuerdo con la percepción de los alumnos sobre su actuación ante situaciones de violencia y su accesibilidad dentro del colegio.
- Análisis multivariado mediante regresiones logísticas para identificar factores asociados a la victimización de estudiantes.

Importancia práctica del estudio

- Conocer la magnitud del problema de la violencia en los centros educativos del país y entender sus distintas manifestaciones.
- Identificar segmentos de alumnos que se exponen a la violencia de maneras distintas y atender con estrategias diferenciadas su vulnerabilidad e inseguridad dentro del colegio.
- Priorizar y valorar la implementación de las medidas que, según los estudiantes, son efectivas para reducir la violencia.

- Reafirmar la importancia del director y los docentes como figuras de autoridad que reducen la inseguridad y la vulnerabilidad de los estudiantes ante la violencia en los centros educativos.

Agenda futura

- Estudios sobre identificación de victimarios.
- Investigaciones sobre la relación entre victimización y rendimiento académico.

Ubicación en Internet

El informe completo del estudio y sus respectivos insumos están disponibles en el sitio www.estadonacion.or.cr/.

Principales hallazgos

Características generales de la violencia en los colegios

La violencia involucra diversas modalidades, actores, espacios y momentos, y genera distintas percepciones y actitudes entre quienes la sufren o la presencian. Su abordaje implica tener en cuenta estos matices, aun en comunidades estudiantiles similares. Por lo tanto, es importante no utilizar un concepto genérico de violencia que oscurezca la complejidad de los fenómenos sociales que encierra.

Una primera diferencia importante de destacar, en concordancia con la literatura consultada, es que hay un separación entre lo que se conoce como “malos tratos” y los actos de violencia como tales, aunque ambos se originan en las relaciones interpersonales que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el contexto espacial donde este tiene lugar o influencia (dentro o fuera del centro educativo). Los malos tratos se definen como “agresiones leves o de menor envergadura en relación con la convivencia habitual” (Ministerio de Educación de la Nación-Argentina, 2010) y corresponden a agresiones de tipo verbal (insultos, “malas palabras”, gritos, burlas, descalificaciones) y empujones o zancadillas. La violencia, por su parte, alude a un subconjunto distinto de comportamientos que lesionan la integridad física, psíquica o patrimonial de las personas; incluye también agresiones verbales, pero de manera constante y con mayor intensidad,

además de robos, peleas a golpes y daños a útiles, entre otros. Esa es la definición de violencia que se utilizó en este trabajo.

Por otro lado, la investigación reveló la necesidad de efectuar otras distinciones. Del mismo modo en que se hace diferencia entre malos tratos y violencia, los comportamientos violentos se subdividen en dos tipos:

- las agresiones de índole emocional, que consisten principalmente en actos de violencia verbal o psicológica principalmente, y
- agresiones más graves o físicas, que incluyen uso de tecnologías, armas y hostigamiento sexual.

Ambas modalidades se presentan en los colegios, con variaciones en intensidad y frecuencia, e involucran a estudiantes, docentes y personal administrativo.

Asimismo, los distintos actores del centro educativo muestran percepciones y actitudes que varían de acuerdo con su grado de exposición a la violencia. En el caso de los estudiantes, el análisis llevó a identificar tres grupos: las no víctimas, los testigos y las víctimas. Esta distinción permite evaluar de manera diferenciada las percepciones que tienen los alumnos con respecto al centro educativo, el director o directora y el tratamiento que se le da a la problemática de la violencia en el colegio.

El estudio además ratificó algunas de las afirmaciones que usualmente se hacen en torno a la violencia en los centros educativos, en particular las que señalan su carácter persistente y su preocupante incidencia. Pero al mismo tiempo la investigación permitió develar algunos mitos. Por ejemplo, los datos muestran que si bien la violencia ocurre durante los recreos, en las cercanías del colegio (a la entrada o la salida), en los gimnasios y en los baños, el lugar donde se presentan más episodios y con mayor frecuencia es el salón de clases.

Por último, el análisis permitió identificar las distintas formas en que las personas perciben su vulnerabilidad ante posibles situaciones violentas, dependiendo del grado de exposición a la violencia que hayan tenido previamente.

La violencia es un fenómeno persistente, pero no generalizado

Los datos obtenidos señalan que la violencia, en sus diversas modalidades, es parte de la convivencia diaria en los centros educativos. Sin embargo, también indican que el problema afecta a la población estudiantil de maneras distintas y no es tan generalizado como se presupone. Los colegios no son campos de batalla abierta, pero es cierto que hay personas (no la mayoría pero, en promedio, algunas en cada aula) que están siendo sometidas a actos de violencia, graves y constantes.

Más del 60% de los estudiantes reporta malos tratos entre compañeros y siete de cada diez los observan frecuentemente o al menos una vez por semana. Predominan las agresiones verbales, desde insultos y “malas palabras” hasta descalificaciones y gritos. También se presenta maltrato físico, como empujones y zancadillas, fundamentalmente entre los hombres.

Entre un 15% y un 19% de los estudiantes consultados manifiesta que ha visto algún tipo de maltrato verbal de un docente hacia un estudiante, situación que se agrava conforme se avanza en los ciclos académicos.

Cuando se hace la distinción entre malos tratos y violencia entre estudiantes, los casos disminuyen de manera notable, pero sin dejar de ser estadísticamente significativos. De cada mil estudiantes, 388 han sufrido algún acto violento y 92 son víctimas frecuentes, es decir, experimentan agresiones de sus pares una vez por semana como mínimo (figura 7.1). Si se visualiza un aula promedio de 30 personas, sentados en sus pupitres habría al menos 11 alumnos que en el último año fueron víctimas de al menos un acto violento y casi 3 que son víctimas consuetudinarias.

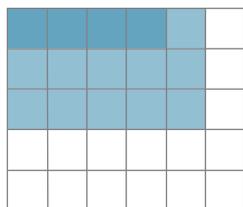
El tipo de violencia más común entre los estudiantes, reportada por cerca de un 25% de ellos, son las burlas y humillaciones constantes. Alrededor de un 16% manifiesta haber sido víctima de daños a útiles, robos, hurtos o peleas a golpes, y casi un 10% ha sufrido discriminación, rechazo, hostigamiento o amenazas permanentes. Esto corresponde a la violencia “básica” o emocional.

La violencia grave, que incluye el uso de armas blancas o de fuego y hostigamiento



Figura 7.1

Víctimas de violencia entre estudiantes en un aula promedio

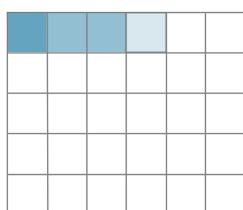


En promedio un aula de 30 estudiantes:
11,6 han sido víctimas en el último año
2,8 son víctimas frecuentes

Fuente: Unimer, 2012.

Figura 7.2

Víctimas de violencia de profesores en un aula promedio



En promedio un aula de 30 estudiantes:
4,2 han sido víctimas en el último año
1,2 son víctimas frecuentes

Fuente: Unimer, 2012.

o agresión sexual, es menos frecuente y afecta a un proporción de entre 3% y 7% de la población estudiantil.

Esta distinción, entre “violencia básica” y “violencia grave”, ayuda a los directores y autoridades educativas a comprender mejor las situaciones que se presentan en los colegios. Por ejemplo, si se sabe de la portación de armas blancas o de fuego entre los estudiantes, las medidas que se adopten también deberían prever la atención de agresiones sexuales, pues ambos fenómenos son expresiones de la violencia “grave” y suelen presentarse de manera conjunta.

Todos los actores están involucrados, pero de distintas maneras

Los datos confirman que, en mayor o menor medida, tanto docentes como estudiantes participan de la violencia, ya sea como victimarios o como testigos. Y aunque las personas no estén directamente vinculadas, están expuestas a los actos violentos y construyen percepciones al respecto, lo que genera diferencias en los reportes que hacen.

Las agresiones entre docentes y estudiantes son menos frecuentes pero igualmente importantes, sobre todo si se tiene en cuenta la relación de poder que existe entre las partes y las repercusiones que pueden tener estos incidentes en el proceso de aprendizaje. En este caso, 140 de cada mil alumnos han sido víctimas de violencia por parte de profesores, y 40 de cada mil la han experimentado a menudo. La distribución en un aula promedio de treinta estudiantes indica, de nuevo, que la violencia de profesores hacia estudiantes es un fenómeno preocupante (figura 7.2).

En general, los jóvenes reportan más los malos tratos y los educadores tienden a informar más acerca de los actos violentos entre alumnos. Llama la atención que los profesores perciban menos los episodios de violencia entre docentes y estudiantes, a pesar de que un 28% de ellos manifiesta haber sido víctima de estos últimos.

La violencia ocurre dentro de los centros educativos

La mayor parte de las agresiones ocurre a lo interno de los centros de enseñanza y

particularmente en las aulas, un punto en el que coinciden tanto las víctimas directas como los testigos. Se trata sobre todo de agresiones de tipo “básico” o emocional. Un 13% de los estudiantes señala que son frecuentes las burlas y las descalificaciones entre compañeros, y cerca de un 10% reporta que se dan casos de daños a bultos y útiles, así como robos y hurtos.

Cerca de un 30% de los profesores indica que las burlas, las situaciones de discriminación y los robos se dan principalmente en el aula, en tanto que las peleas a golpes surgen sobre todo en los gimnasios. De manera análoga, los estudiantes reportan que las agresiones por parte de los educadores son más frecuentes en el aula; esto sugiere un problema con un trasfondo más serio, pues la violencia ocurre en el contexto de la mediación pedagógica y la relación entre docente y alumno, en perjuicio directo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además del aula y el gimnasio, el camino al colegio y los baños se reportan como lugares donde son frecuentes los actos de violencia, y de hecho en ellos tienden a concentrarse las agresiones más graves. Por ejemplo, un 7,9% y un 20,4% de los estudiantes reportan que han sido víctimas o testigos, respectivamente, de peleas a golpes mientras caminaban hacia el colegio o se encontraban en sus alrededores.

Cabe señalar que los colegios donde existen espacios suficientes para la recreación o se realizan actividades extracurriculares permanentes (grupos o talleres de deporte, Arte, Ciencias) tienen una incidencia más baja de víctimas entre sus alumnos. Los ambientes de aprendizaje y los espacios para la recreación son importantes no solo para reducir la violencia, sino para un mejor aprovechamiento del proceso educativo.

No toda violencia produce inseguridad

Aunque la violencia está ligada a la inseguridad, no todos los incidentes provocan ese sentimiento a quienes conviven con ella diariamente. Los docentes perciben más lugares inseguros que los mismos estudiantes, en especial el baño, los pasillos y el patio. El 57% de los profesores y un 39% de los alumnos señalan el baño como el sitio más inseguro (gráfico 7.3). Por otro lado, el vandalismo y la presencia de pandillas en los alrededores del colegio,

así como la venta de drogas dentro de este, son las situaciones que generan más inseguridad a los estudiantes.

La percepción de inseguridad se agrava entre los jóvenes que han sido víctimas de manera frecuente o han recibido agresiones de un profesor. Esta población siente menos apoyo de los docentes y se queja de su ausencia durante los recreos, así como de la falta de una atención inmediata a las situaciones violentas. Más de un 20% de quienes se reconocen como víctimas frecuentes o de profesores evita pasar por algunos lugares en la institución o sus cercanías, y más de un 25% considera que será atacado o asaltado en el colegio.

El panorama es distinto para las personas que no han sido víctimas o han sufrido agresiones de modo ocasional, las cuales evalúan positivamente las acciones que toman los adultos (directores, orientadores, docentes y padres de familia) ante los eventos de violencia. Hay un alto porcentaje de estudiantes (40%) que no percibe sitios inseguros en el colegio y más de un 80% considera que su permanencia dentro de este no lo hace más vulnerable a un ataque (gráfico 7.4).

La mayoría de los estudiantes no piensa que será atacado o agredido en la institución, por lo que no evita pasar por ciertos lugares dentro o fuera de ésta y no ha dejado de asistir por miedo o inseguridad.

Los estudiantes viven la violencia de forma heterogénea

La exposición a los actos de violencia está asociada a percepciones distintas sobre su incidencia y el ambiente de inseguridad que se vive en el colegio. Para entender este tema se efectuó un análisis de segmentación que permitió clasificar a los estudiantes en tres grupos, de acuerdo con su grado de exposición los malos tratos y las agresiones: las víctimas, los testigos y los “sin contacto”. El cuadro 7.8 resume las características de cada uno de ellos.

El segmento “sin contacto” es el mayoritario, pues representa al 51% de los estudiantes. En los colegios pequeños, privados y académicos, las proporciones son cercanas al 60%. Además de no haber sido víctimas de agresiones, los miembros de este grupo perciben una intervención más positiva de la institución y del di-

rector ante las situaciones de violencia, por lo que no se sienten inseguros dentro del plantel.

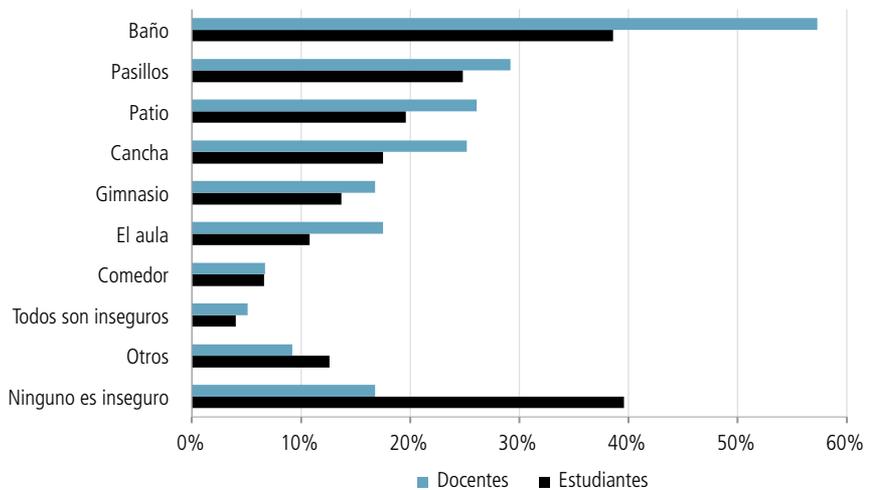
El segundo segmento en términos de representatividad es el de los “testigos”, con un 34% del total de estudiantes y una distribución similar entre los distintos tipos de colegios. En este caso los alumnos reportan mayor exposición a los maltratos verbales y los episodios violentos, aunque no los han sufrido personalmente. Este

grupo es más común en colegios que tienen entre 350 y 500 estudiantes y en los niveles de octavo y noveno años. Sus integrantes están preocupados por la violencia y consideran que debe atenderse. Además son más críticos que el segmento anterior con respecto a la manera en que la institución y el director enfrentan el problema.

Finalmente, las “víctimas” constituyen el grupo minoritario, que reúne a un 15% del total de estudiantes y presenta diferencias

Gráfico 7.3

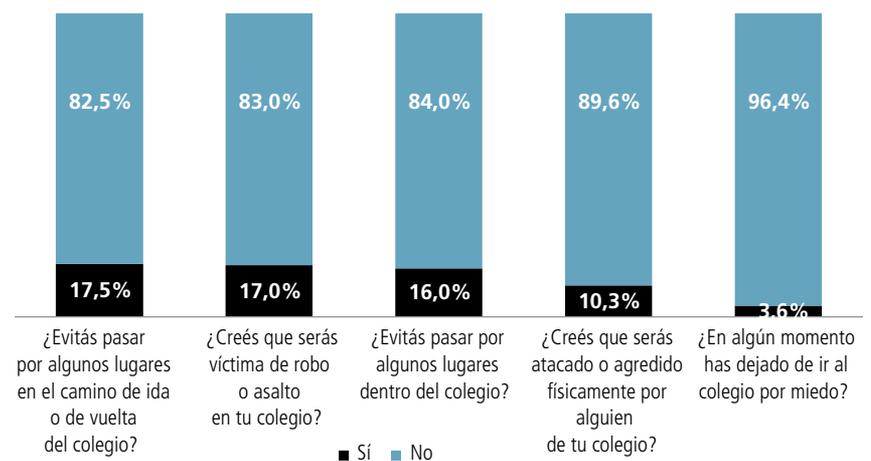
Lugares más inseguros en el colegio, según docentes y estudiantes (porcentajes)



Fuente: Unimer, 2012.

Gráfico 7.4

Percepción de inseguridad y vulnerabilidad por parte de los estudiantes



Fuente: Unimer, 2012.



Cuadro 7.8

Perfil de los estudiantes, según segmentos de exposición a la violencia

	Segmento		
	Víctimas	Testigos	Sin contacto
Distribución	15%	34%	51%
Niveles	Séptimo año	Octavo y noveno años	Todos los niveles
Percepciones	Les preocupa la violencia. Señalan que no hay protocolos para enfrentar el problema. Consideran que el director es una figura ausente en la institución.	Les preocupa la violencia. Creen que se toman algunas medidas contra la violencia. Comentan que el director circula por el colegio, pero no interviene ante las situaciones violentas.	La violencia les es indiferente. Reportan que hay protocolos contra la violencia y se aplican. A su juicio, el director está atento, es accesible e interviene ante episodios de violencia.
Exposición a la violencia	Sufren más agresiones (básicas y graves) y con más frecuencia. Sufren hostigamiento permanente y agresiones con tecnología o armas. Perciben altos riesgos e inseguridad en el colegio.	Presencian agresiones con mayor frecuencia. Presencian mayor cantidad de malos tratos. Perciben algún grado de inseguridad en el colegio.	No se ven expuestos a la violencia. No evitan pasar por lugares dentro del colegio. Se sienten menos inseguros dentro de la institución.

Fuente: Elaboración propia con datos de Unimer, 2012.

significativas por grado, tipo y tamaño de colegio. En colegios técnicos, entre alumnos de séptimo año y en instituciones con más de mil estudiantes el segmento de las víctimas asciende a un 20%.

Estos estudiantes no solo tienen mayor exposición, sino que sufren la violencia de manera directa y frecuente, en todas sus modalidades, pero sobre todo las más graves (ataques con armas, hostigamiento permanente, pleitos físicos y agresión por parte de profesores). Esto hace que sean el grupo que se siente más inseguro dentro del colegio y percibe más negativamente la acción de los adultos para atender y prevenir o resolver las situaciones de violencia.

El compromiso del director afecta directamente los niveles de violencia

La clasificación de los estudiantes fue complementada con un ejercicio análogo enfocado en las y los directores. Se identificaron sus actitudes y comportamientos frente a las situaciones de maltrato y violencia en la institución, con base en los resultados la encuesta aplicada a los alumnos, y se llegó a una segmentación similar a la realizada para estos últimos. Al relacionar ambas clasificaciones se observa que la presencia de un director comprometido genera una reducción significativa de los estudiantes testigos y víctimas.

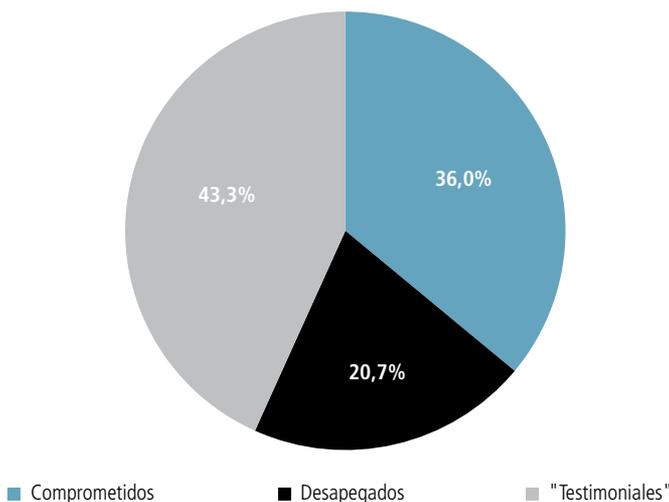
El análisis permitió distinguir tres grupos de directores (gráfico 7.5). En primer lugar están “los comprometidos”, aquellos que, según la opinión de los alumnos, intervienen y están atentos a las situaciones de violencia. Este tipo de director es una figura reconocida por su autoridad, que dedica tiempo a hablar con los jóvenes y con frecuencia circula por el colegio, prestando atención a

lo que sucede. Este segmento representa un 36% y predomina en los centros privados y pequeños (menos de 350 estudiantes).

En segundo lugar están los directores “desapegados”. No intervienen ni están atentos a las situaciones que se presentan en el colegio. Se distinguen porque no se les ve con frecuencia y, por tanto, no son reconocidos como figuras respetadas y

Gráfico 7.5

Segmentación de los directores según su actitud ante la violencia en el centro educativo



Fuente: Unimer, 2012.

de autoridad en el centro educativo. La buena noticia es que este es el segmento minoritario y agrupa un 21% del total de respuestas, sin diferencias significativas por tipo de colegio, tamaño o zona.

El tercer grupo es el de los directores “testimoniales”, que constituyen el grupo mayoritario: un 43% de las respuestas de los estudiantes apunta a su presencia en la institución. Son figuras de autoridad, que se dejan ver ocasionalmente en el colegio, pero su rasgo distintivo es que no se implican ni muestran mayor interés en la situación de los alumnos. Este segmento predomina en los centros académicos y grandes, donde superan el 46%.

En presencia de directores “testimoniales” o comprometidos, el porcentaje de estudiantes víctimas se reduce de 14,9% a 12%, y el de los “sin contacto” aumenta de 51,1% a 54% con un director “testimonial” y a 59,4% con un director comprometido. La principal diferencia entre ambos grupos de directores se refleja en la proporción de estudiantes testigos. Con directores “testimoniales” un 34% de los alumnos de manera constante observa situaciones de violencia; en cambio, cuando los directores están atentos y tienen mayor apertura hacia los estudiantes el segmento de testigos se reduce a un 28,5%.

Por el contrario, con los directores desapegados aumentan las posibilidades de violencia y la victimización se incrementa notablemente. El grupo “sin contacto” deja de ser mayoritario y las víctimas y testigos pasan de representar el 48,9% del total de estudiantes al 69,5%. Esto indica que la presencia del director como figura de autoridad contribuye de modo significativo a disminuir la violencia en los centros educativos.

Factores asociados y efectos de la violencia

En el estudio se analizaron factores que podrían influir en la probabilidad de que los estudiantes sean parte de uno de los tres segmentos definidos (víctimas, testigos y sin contacto). No obstante, los resultados revelan que las variables examinadas no predicen la probabilidad de ser víctima de la violencia en los centros educativos. Esto sugiere la necesidad de realizar nuevas investigaciones e incorporar otras dimensiones, así como revisar la validez de los

indicadores empleados.

Aunque las variables incluidas en el análisis no determinan la probabilidad de victimización, ciertas características de las personas o del centro educativo sí muestran un grado de asociación. Por ejemplo, el tamaño del colegio (entre 350 y 500 estudiantes) aumenta ese riesgo, mientras que cursar el séptimo año y contar con apoyo docente tiende a disminuirlo. Además el estudio permite descartar algunos factores, de modo que ser víctima no depende del sexo, el estrato socioeconómico, el tipo de institución o el lugar donde ésta se ubica.

Por otra parte, la investigación exploró los efectos de la violencia. Los estudiantes señalan que el incumplimiento de los deberes académicos, el desarrollo de sentimientos de inseguridad y el distanciamiento de sus pares o sus profesores son las principales consecuencias que los actos violentos han tenido en ellos (gráfico 7.6).

En general, quienes han sido víctimas de la violencia, frecuente u ocasionalmente, evitan pasar o visitar ciertos espacios y toman mayores precauciones. Sin embargo no sienten su libertad restringida del todo; es decir, ser víctima acentúa la sensación de riesgo, pero no hace que los estudiantes se sientan inmersos en un mundo de terror.

En cuanto a las medidas adoptadas ante actos violentos, un 30,6% de las víctimas prefirió no hacer nada y un 19% indicó que la situación fue reportada a algún profesor, orientador o miembro del personal administrativo. No obstante, el 43% de las víctimas considera que el manejo de los incidentes no fue óptimo.

En términos de percepciones, las víctimas frecuentes son menos tolerantes ante la violencia; señalan que es una manera que utilizan los estudiantes para solucionar sus conflictos y que, además, le genera mala reputación al colegio. Más de un 70% de las personas de este grupo opina que el problema se puede resolver.

Entre las acciones recomendadas por los jóvenes están: charlas, conversatorios o talleres sobre violencia y drogas, actividades recreativas, aumentar la vigilancia y más atención por parte de los docentes. En menor medida se sugiere monitoreo con cámaras, personal de seguridad, policías y revisión de bultos. Estas opciones son apoyadas sobre todo por las personas que han sido víctimas y más aún por las que lo han sido de manera frecuente.

Conclusiones

- La violencia como fenómeno social se presenta en diversas modalidades y afecta a la población estudiantil de maneras distintas.

Gráfico 7.6

Principales efectos de la violencia vivida según los estudiantes^{a/}



a/ Estudiantes que han vivido alguna agresión o maltrato en el último año.

Fuente: Unimer, 2012.



- Entre los estudiantes, las víctimas no son la mayoría. Sin embargo, hay un grupo que se enfrenta a situaciones violentas en todas sus modalidades, de manera frecuente y por parte de docentes u otros alumnos.
- Los ataques verbales y psicológicos, junto con los malos tratos, son las formas de agresión más frecuentes dentro de las instituciones. Además, los reportes de los estudiantes confirman la presencia de agresiones graves, que le ocurren significativamente más a las víctimas frecuentes de la violencia.
- Se identificaron tres grupos de estudiantes con muy distintos grados de exposición a la violencia y reacciones ante ella. Esto obliga a adoptar estrategias diferenciadas para el tratamiento del problema y el abordaje del tema en su entera complejidad.
- La intervención de los docentes y, en particular, el compromiso asumido por las y los directores, son factores que los alumnos valoran como positivos para reducir la violencia y promover la resolución de conflictos.
- Dado que la violencia no es un problema generalizado, la mayoría de los estudiantes no se sienten inseguros ni ven restringida su libertad de circular dentro del colegio. Sin embargo, la sensación de inseguridad y la evasión de espacios se dan comúnmente entre quienes han sido víctimas, sobre todo entre los alumnos que lo han sido con frecuencia o han sufrido agresiones por parte de docentes.
- Hay un porcentaje reducido de estudiantes que asume la violencia como una forma de convivencia. A pesar de esto, la mayoría siente que el problema se puede resolver mediante actividades extracurriculares, charlas y talleres y, en menor medida, la adopción de medidas más estrictas de vigilancia y control.

Fuentes bibliográficas

- Ministerio de Educación de la Nación-Argentina. 2010. Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos 2007. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Unimer. 2012. Violencia en los colegios: características, factores explicativos y efectos. Ponencia preparada para el Cuarto Informe Estado de la Educación. San José: Programa Estado de la Nación.

Participantes en el taller de consulta

El taller sobre este tema se realizó el 4 de octubre de 2012 con la participación de: Mariana Arand, Luis Barboza, Julia Borbón†, Hannia Cabezas, María del Milagro Campos, Carlos Castro, María del Rocío Chaves, Irvin Fernández, Cathalina García, Jaqueline García, Milena Grillo, Luis Herrera, Jeffrey Jara, Ety Kaufmann, Valeria Lentini, Ana Teresa León, Jennyfer León, Magaly Mendoza, Melania Monge, Inés Montoya, Dagoberto Murillo, Laura Ramírez, Isabel Román, Jorge Vargas y Mayela Zúñiga.

Estudio 3. Desarrollo de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense: encuesta a docentes

Autores

Lady Meléndez (coordinadora), Melania Aragón, Felicia Benavides, Evelyn Fuentes, Evelyn Hernández, Linda Madriz, María Gabriela Marín, Jorge Montero y Antonella Mazzei.

Edición técnica

Antonella Mazzei, Programa Estado de la Nación.

Propósito del estudio

- Conocer la experiencia y la formación que tienen los docentes de la educación básica y el ciclo diversificado en el tema de las adecuaciones curriculares.
- Indagar la opinión de los docentes acerca de su participación y las condiciones con que cuentan para aplicar las adecuaciones curriculares en los centros educativos del país.

Justificación

El Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (Cenarec) define las adecuaciones curriculares como ajustes de la oferta educativa que se realizan en función de las características y necesidades de cada alumno, con el fin de atender sus diferencias individuales. Las adecuaciones son de tres tipos: de acceso, significativas y no significativas¹ (Cenarec, 2005). Este concepto comenzó a usarse en Costa Rica después de su participación en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994)² y se consolidó con la promulgación de la Ley 7600, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y su Reglamento, en 1996 y 1998, respectivamente.

A partir del año 2000 se registró un notable crecimiento de los servicios de apoyo educativo por especialidad (retraso mental, trastornos emocionales y/o conductuales, problemas de aprendizaje) para atender al

estudiantado con necesidades especiales y, de este modo, avanzar en la transición del modelo integrador hacia una educación con orientación inclusiva. Entre 2004 y 2005 el MEP emitió una serie de lineamientos para la aprobación, aplicación y seguimiento de las adecuaciones, lo que permitió difundir en todo el país la información sobre la obligatoriedad y tipos de adecuaciones a que tienen derecho todos los estudiantes (Meléndez et al., 2012).

Como resultado de ese proceso, en los últimos quince años se ha producido un aumento inusitado de las adecuaciones, en especial de las no significativas, lo que ha generado preocupación en las autoridades educativas. Aunque el tema ha sido investigado por el Cenarec y las universidades estatales, son escasos los estudios que incluyen una consulta directa a los actores del sistema, con muestras probabilísticas que permitan la generalización de resultados.

Tomando en cuenta que este fue un asunto destacado en el proceso de consulta del temario del *Cuarto Informe Estado de la Educación*, y considerando el hecho de que en la Gran Área Metropolitana se concentra la mayor cantidad de estudiantes con adecuaciones curriculares, se decidió aplicar una encuesta a una muestra probabilística de los docentes de esta zona, a fin de correr la frontera de información en esta materia.

Además, con el fin de complementar los hallazgos de la encuesta, se indagó sobre las razones que explican el incremento de las adecuaciones y los principales desafíos que enfrentan los centros educativos en este campo, para lo cual se recurrió a otras técnicas de análisis cualitativo, como grupos focales, entrevistas a expertos, análisis de casos y revisión documental.

Ficha técnica

Instrumento principal

- Cuestionario autoadministrado aplicado a docentes de escuelas y colegios diurnos de la Gran Área Metropolitana (GAM).

Muestra

- Se trabajó con una muestra probabilística a nivel de la GAM que incluyó a 606 docentes y 220 centros educativos.
- Para el diseño de la muestra se estratificó a la población en cuatro grupos según nivel y zona: colegio urbano, colegio rural, escuela urbana y escuela rural. Los resultados obtenidos pueden generalizarse para la GAM.

Trabajo de campo

En los meses de mayo y junio de 2012.

Metodología

- Aplicación de la encuesta y procesamiento de resultados.

Importancia práctica del estudio

Para el MEP

- Ampliar el conocimiento actual sobre el uso que hacen los docentes de las adecuaciones curriculares y las condiciones con que cuentan para aplicarlas.
- Identificar problemas que enfrentan los docentes en la aplicación de las adecuaciones curriculares, para orientar mejor la toma de decisiones en este ámbito.

Para los docentes

- Identificar fortalezas y debilidades en la aplicación de las adecuaciones curriculares, para su evaluación y el diseño de propuestas de mejora al interior de los centros educativos y ante las autoridades del MEP.

Agenda futura

- Profundizar en el impacto y la efectividad de las actividades de capacitación en materia de adecuaciones curriculares que realiza el MEP y los cursos que reciben los docentes.
- Indagar sobre factores que inciden de forma directa en el desarrollo de las adecuaciones y el desempeño de los estudiantes.
- Investigar fortalezas y debilidades de los docentes en servicio con respecto al manejo de estrategias pedagógicas para atender la diversidad de los estudiantes y sus necesidades particulares.

Ubicación en Internet

En el sitio www.estadonacion.or.cr el lector puede consultar el informe completo de la investigación (Meléndez et al., 2012) y acceder a la respectiva base de datos en SPSS.

Principales hallazgos

Adecuaciones no significativas se duplicaron en los últimos doce años

Los datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP muestran una tendencia creciente en la aplicación de adecuaciones curriculares en los últimos doce años, sobre todo de las no significativas (gráfico 7.7). Este tipo de adecuación no modifica sustancialmente el currículo oficial e incluye acciones que los docentes realizan para ofrecer situaciones de aprendizaje adecuadas a las necesidades educativas de los alumnos, tales como priorización de objetivos y contenidos, ajustes metodológicos y evaluativos (Cenarec, 2005).

Por nivel educativo, el mayor número de adecuaciones no significativas se registra en los ciclos primero y segundo de la educación general básica, especialmente en segundo grado, seguidos por el tercer ciclo y el preescolar (gráfico 7.8). Además se observa una notoria reducción de estudiantes identificados con necesidades especiales cuando estos pasan de primaria a secundaria. En todos los casos el déficit atencional y los problemas emocionales, de conducta y de aprendizaje, figuran entre las principales necesidades educativas que motivan las adecuaciones (MEP, 2010).

Falta de involucramiento y preparación de los docentes dificulta aplicación de adecuaciones

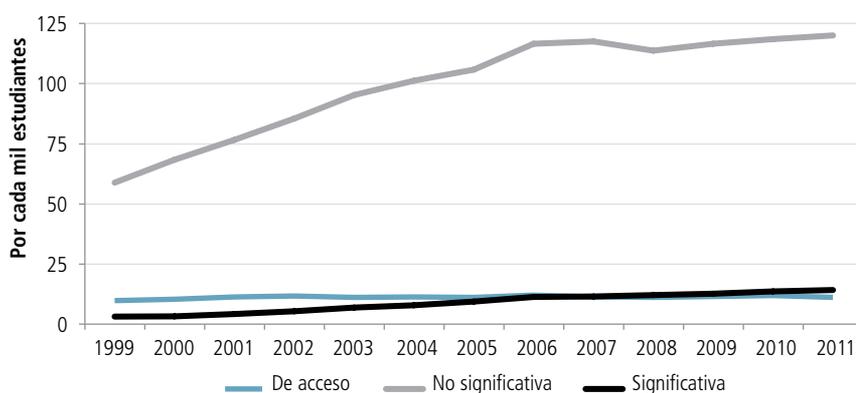
Al indagar sobre el grado participación de las y los educadores en las distintas etapas de las adecuaciones curriculares (solicitud, aprobación e implementación), el estudio detectó una brecha entre niveles educativos: los docentes de primaria muestran un mayor involucramiento que los de secundaria (gráfico 7.9). Este dato coincide con las estadísticas del MEP antes comentadas.

En teoría, conocer los lineamientos y procedimientos oficiales es una condición básica para la aplicación de adecuaciones curriculares y, de hecho, la investigación encontró que el 90% de los educadores

dice tener ese conocimiento, lo que en principio constituye un aspecto positivo. No obstante, al preguntarles si han estudiado los documentos respectivos solo el 64,2% afirma haberlo hecho. Si se compara con el resto de las personas entrevistadas, este grupo concentra un mayor porcentaje de mujeres que tienen más de diez años de experiencia docente y trabajan en zonas rurales. Queda claro, entonces, que el hecho de conocer la normativa en esta materia no garantiza que los maestros y profesores están en condiciones de aplicar adecuaciones curriculares. Este es un falso supuesto que opera en la práctica y que demanda revisión por parte del MEP y los directores de los centros educativos.

Gráfico 7.7

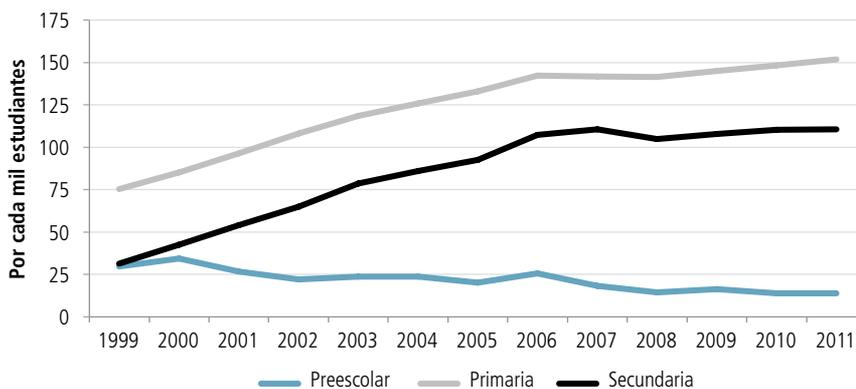
Adecuaciones curriculares en el sistema educativo tradicional, por tipo (cifras relativas por cada mil estudiantes)



Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.

Gráfico 7.8

Adecuaciones no significativas en el sistema educativo tradicional, por nivel (cifras relativas por cada mil estudiantes)



Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Análisis Estadístico del MEP.



Por otra parte, la reglamentación vigente establece que los docentes de aula son los principales responsables de determinar y aplicar las adecuaciones. Al indagar sobre este punto, la mayoría de los entrevistados así lo reconoció, en tanto que la figura del docente de apoyo y el Comité de Apoyo Educativo de la institución quedaron relegados a los lugares segundo y tercero (gráfico 7.10).

Otro aspecto clave para el éxito de las adecuaciones curriculares es que los docentes se sientan preparados para aplicarlas. Sorprende el hallazgo de que, al ser consultados a este respecto, solo el 56% de ellos respondió afirmativamente, de nuevo con una distancia importante entre primaria y secundaria, a favor de la primera.

Hay diferencias significativas entre los docentes que dicen sentirse preparados y los que piensan lo contrario. El primer grupo se caracteriza por haber recibido mayor preparación, tanto en la universidad como en cursos de formación profesional y a través de esfuerzos de autocapacitación (cuadro 7.9). Además es el que en mayor porcentaje (60%) señala que tiene conocimientos acerca de estrategias alternativas de enseñanza en el aula.

Además de los rasgos individuales, se exploró la percepción de los docentes acerca de la existencia de las condiciones y recursos que requiere el centro educativo para aplicar las adecuaciones curriculares, según lo establece la Ley 7600. Solo un 40% de las personas entrevistadas afirma contar con esas condiciones y son los docentes de secundaria los que reportan más dificultades, lo que una vez más señala una brecha entre ese nivel y la primaria (gráfico 7.11).

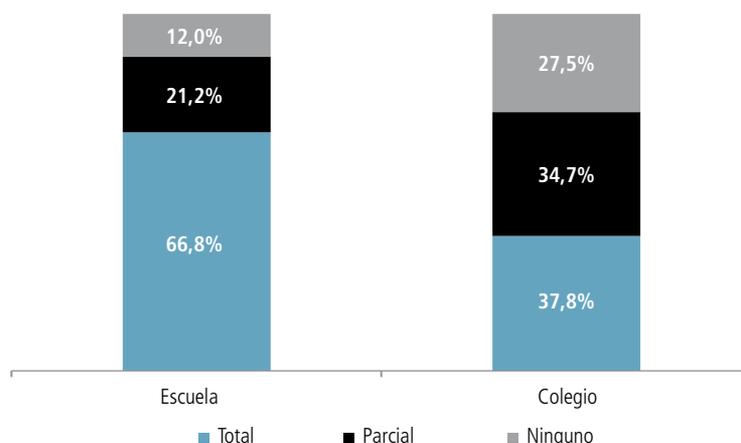
Las adecuaciones no determinan el desempeño de los estudiantes

En lo que concierne a los cambios que se logran –o no– con las adecuaciones curriculares, más del 80% de los docentes de primaria estima que los alumnos mejoran su desempeño académico, en contraste con la situación de los colegios, donde solo la mitad de los profesores tiene esa opinión. Para un tercio de las personas entrevistadas no existe relación alguna entre ambos factores (gráfico 7.12).

A juicio de los educadores, las mejoras en el desempeño académico de los alumnos

Gráfico 7.9

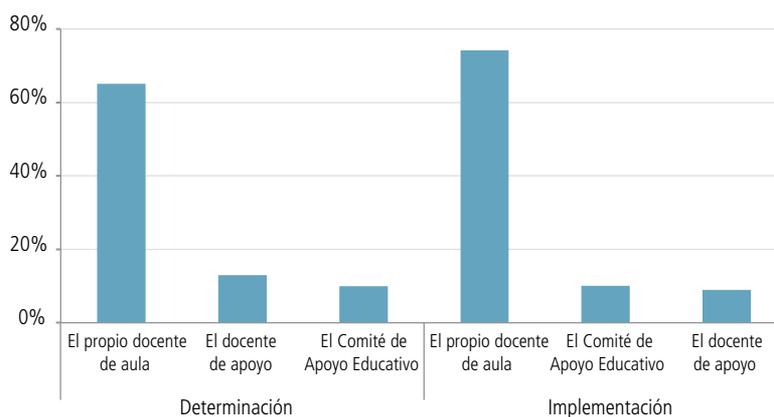
Grado de involucramiento de los docentes en los procesos de adecuación curricular. 2012



Fuente: Elaboración propia con base en Meléndez et al., 2012.

Gráfico 7.10

Principales responsables de la aplicación de las adecuaciones curriculares, según etapas de aplicación. 2012



Fuente: Elaboración propia con base en Meléndez et al., 2012.

Cuadro 7.9

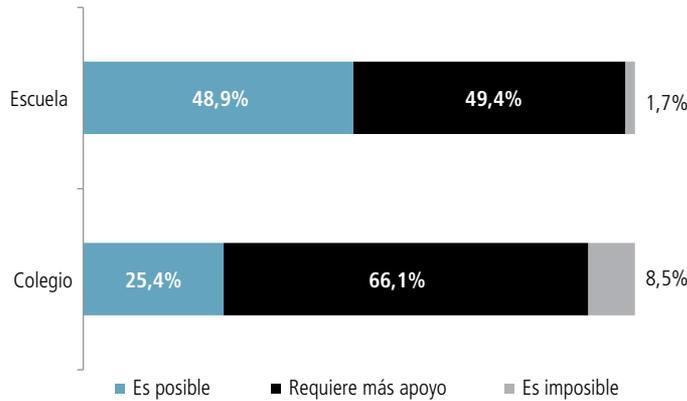
Formación docente recibida, según percepción de preparación para aplicar adecuaciones curriculares. 2012

	Docentes	
	Con preparación	Sin preparación
Recibió cursos en la universidad	58,5	34,0
Recibió capacitaciones para adecuaciones curriculares	81,2	57,6
Ha buscado autocapacitarse	78,0	62,0
Conocimiento de estrategias alternativas de enseñanza en el aula	61,0	42,0

Fuente: Elaboración propia con base en Meléndez et al., 2012.

Gráfico 7.11

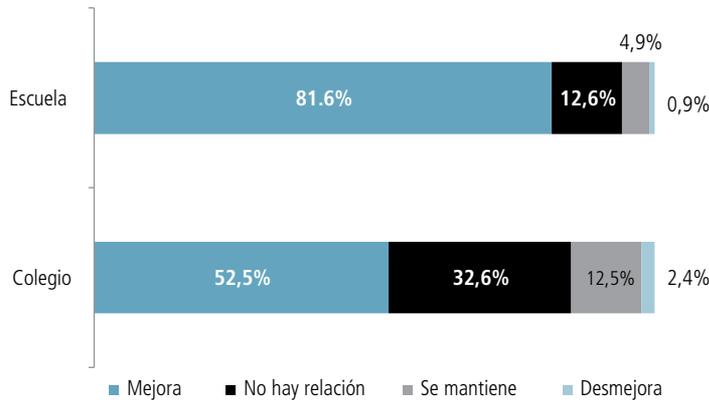
Opinión de los docentes sobre la existencia de condiciones y recursos para aplicar adecuaciones curriculares en su institución. 2012



Fuente: Elaboración propia con base en Meléndez et al., 2012.

Gráfico 7.12

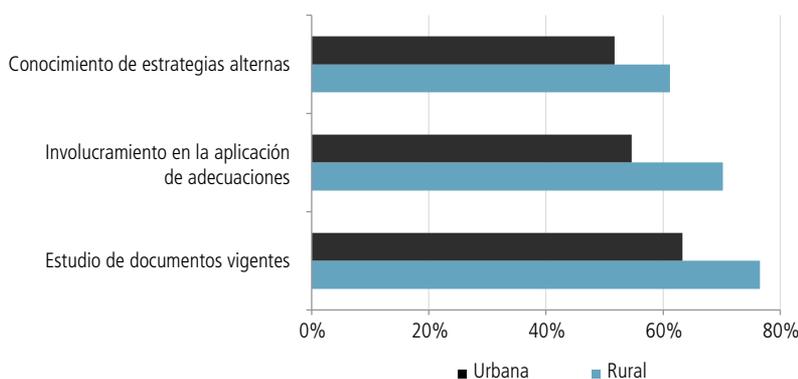
Opinión de los docentes sobre la relación entre el desempeño académico de los estudiantes y la aplicación de adecuaciones curriculares. 2012



Fuente: Elaboración propia con base en Meléndez et al., 2012.

Gráfico 7.13

Formas de apoyo docente a las adecuaciones curriculares, según zona. 2012



Fuente: Elaboración propia con base en Meléndez et al., 2012.

que han recibido adecuaciones curriculares obedecen al apoyo familiar, seguido por el acompañamiento docente y los hábitos de estudio. Más que estar asociado a un único factor, el desempeño estudiantil parece ser el producto de las interacciones que se dan entre el hogar, el centro educativo y las características individuales de cada niño, niña o adolescente. Analizar con más detalle estos factores y el peso relativo de cada uno es un desafío para futuras investigaciones.

Mitad de los docentes desconoce estrategias alternativas para mejorar el rendimiento académico

El docente con buena formación debe ser capaz de aplicar un conjunto de estrategias pedagógicas para atender la diversidad de los estudiantes y sus necesidades particulares, antes de recurrir a las adecuaciones curriculares, que fueron concebidas como una vía alternativa en caso de que esas otras estrategias no funcionen.

Un resultado sorprendente de la investigación es que solo la mitad de los docentes consultados manifestó que conoce ese tipo de estrategias, sin diferencias significativas entre niveles académicos. En este caso las brechas se dan entre zonas, con ventaja de los docentes rurales sobre los urbanos (gráfico 7.13). Tal situación puede estar asociada a la menor disponibilidad de recursos de apoyo que tienen los primeros para la aplicación de adecuaciones curriculares.

Estos hallazgos merecen especial atención del MEP y de las universidades, así como futuros estudios que profundicen en ellos, en vista de que el uso insuficiente de estrategias de aprendizaje alternativas en el aula podría figurar entre las principales causas del crecimiento de las adecuaciones curriculares en los últimos años. Indagar hasta qué punto el apoyo docente está siendo un factor decisivo en el desempeño de los alumnos que son objeto de adecuaciones, y formular hipótesis de trabajo al respecto, permitiría desplazar el foco de atención de los estudiantes, como ocurre actualmente, hacia los educadores y la calidad de su formación. Este también es un tema clave para precisar las condiciones con que cuenta el país para avanzar hacia una educación más inclusiva.



Formación docente en materia de adecuaciones: un tema que se debe revisar

Cuando se pregunta a los docentes sobre las limitaciones que enfrentan a la hora de aplicar las adecuaciones curriculares, la desmotivación para el estudio en los estudiantes y la falta de capacitación destacan como las principales dificultades. La necesidad de capacitación es señalada tanto por los docentes de primaria como por los de secundaria y es un resultado que coincide con hallazgos de investigaciones previas (Meléndez et al., 2012). Cabe recordar que, según el artículo 22 de la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, le corresponde al MEP suministrar el apoyo, el asesoramiento, los recursos y la capacitación que requieren los docentes en materia de adecuaciones curriculares. Cuando se consultó a los educadores sobre sus fuentes de formación en este campo, los cursos que ofrecen el MEP y el Cenarec ocuparon el primer lugar, seguidos por la autocapacitación y la formación universitaria (gráfico 7.14).

Ahora bien, en torno al argumento de la falta de capacitación el estudio encontró una paradoja, ya que cerca del 70% de los docentes encuestados señaló haber recibido capacitación sobre adecuaciones curriculares en un período no mayor de cinco años (gráfico 7.15). Por nivel educativo, los maestros de primaria son los que más reportan haber asistido a actividades de este tipo.

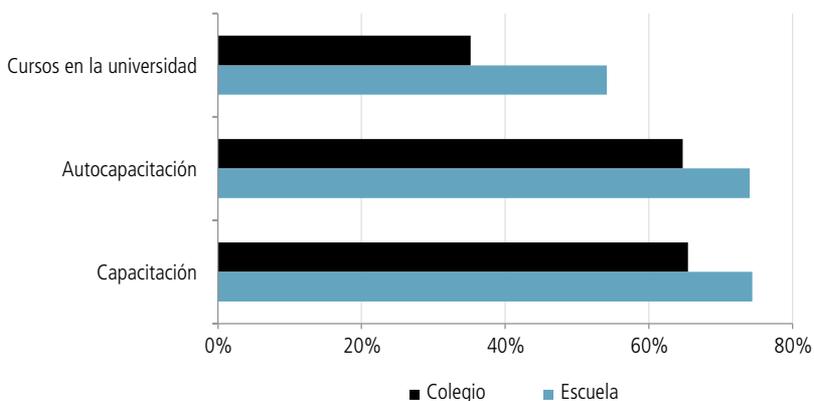
Es preciso que las autoridades y entes responsables profundicen en este tema, a fin de determinar si la necesidad de capacitación reiteradamente señalada por los docentes, más que un asunto de cantidad, es una demanda de mayor calidad y pertinencia en los cursos que reciben.

Como se mencionó, la segunda fuente de formación de los docentes es la autocapacitación. Ésta se realiza de tres formas: búsquedas en Internet, lectura de publicaciones especializadas y consulta a otros profesores o al Comité de Evaluación de la institución. En el acceso a estos recursos nuevamente hay una brecha entre docentes de primaria y secundaria, en detrimento de estos últimos.

Finalmente, en lo que respecta a las universidades hay tres resultados interesantes: i) existe una brecha generacional

Gráfico 7.14

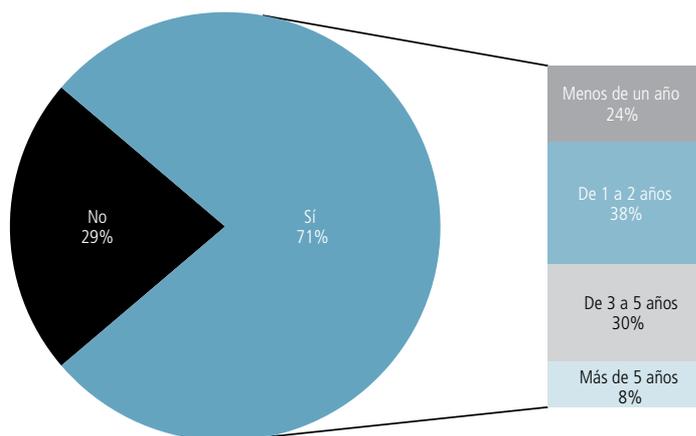
Fuentes de formación y capacitación de los docentes en materia de adecuaciones curriculares. 2012



Fuente: Elaboración propia con base en Meléndez et al., 2012.

Gráfico 7.15

Asistencia a capacitación en adecuaciones curriculares, según fecha de asistencia de la última vez. 2012



Fuente: Elaboración propia con base en Meléndez et al., 2012.

que perjudica a los docentes de mayor edad (entre 30 y 50 años), pues son los que recibieron menos cursos sobre adecuaciones curriculares durante su formación inicial; ello se asocia al hecho de que la Ley 7600 fue aprobada en 1996, cuando estos profesionales estaban terminando sus carreras y aún no se habían hecho cambios en los programas universitarios, ii) entre los educadores que sí recibieron formación en esta materia, el 75% señala que asistió a uno o dos cursos como máximo, y iii) solo un 35% de los profesores de secundaria

manifiesta haber recibido algún curso universitario sobre este tema, lo que una vez más marca una brecha entre estos docentes y los de primaria.

Esta investigación y sus hallazgos son útiles para las autoridades del MEP, los entes especializados y las universidades, por cuanto refuerzan la importancia de revisar la formación inicial de los docentes en esta materia y hacer un balance que permita precisar logros y desafíos pendientes (oferta, contenidos, enfoques), a dos décadas de haberse aprobado la Ley 7600.

Fuentes bibliográficas

- Cenarec. 2005. *Compilación de disposiciones reglamentarias y lineamientos con relación a la atención de las necesidades educativas especiales de las y los estudiantes 1997-2005*. San José: Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa.
- Meléndez, L. et al. 2012. *Desarrollo y desafíos de las adecuaciones curriculares en el sistema educativo costarricense. Ponencia preparada para el Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.
- MEP. 2010. *Necesidades educativas especiales en los centros que imparten Educación Tradicional (Boletín 11-10)*. San José: Departamento de Análisis Estadístico, Ministerio de Educación Pública.
- Unesco. 1995. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (informe final)*. Madrid: Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia.

Participantes en el taller de consulta

El taller de consulta se realizó el 3 de octubre de 2012. Se contó con la participación de Gilda Aguilar, Melania Aragón, Felicia Benavides, Grettel Camacho, Rosa Carranza, Carlos Castro, Lisandro Fallas, Evelyn Fuentes, Evelyn Hernández, Bárbara Holst, Jennyfer León, Jorge Lépiz, Linda María Madriz, María Gabriela Marín, Lady Meléndez, Jorge Arturo Montero, Olivia Mora, Dagoberto Murillo, Tatiana Navarro, Flora Nieto, Maybel Quirós, Laura María Ramírez, Janet Rojas, Isabel Román, María Eugenia Salas, Irene Salazar, Irene Satherland, Julieta Solórzano, Ronald Soto, Ileana Vargas y Jorge Vargas.

Notas

- 1 De acuerdo con el Cenarec, las adecuaciones de acceso consisten en modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación, dirigidos a algunos alumnos (en particular aquellos que tienen deficiencias motoras, visuales y auditivas) para facilitarles el acceso al currículo regular

o, en su caso, al currículo adaptado. Las adecuaciones significativas corresponden a la eliminación de contenidos esenciales y objetivos generales que se consideran básicos en las distintas asignaturas y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación. Esta modalidad requiere un análisis exhaustivo, ya que implica cambios sustanciales al currículo oficial. Por último, las adecuaciones no significativas, que no alteran sustancialmente el currículo, son las acciones que realizan los docentes para ofrecer situaciones de aprendizaje adecuadas a las necesidades de los alumnos. Esto incluye la priorización de objetivos y contenidos, así como ajustes metodológicos y evaluativos (Cenarec, 2005).

- 2 Para profundizar el concepto de adecuación a las necesidades educativas especiales, ver el informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en Unesco (1995).

Estudio 4. Docentes de primaria y secundaria: valoración de las actividades de desarrollo profesional

Autores

Juan Carlos Vanegas, investigador independiente.

Vera Brenes, Programa Estado de la Nación.

Edición técnica

Vera Brenes, Programa Estado de la Nación.

Propósito del estudio

Conocer las características y alcances de las actividades de desarrollo profesional, formales e informales, en las que participaron los docentes en servicio durante el año 2011.

Justificación

- Una aspiración planteada por el *Informe Estado de la Educación* es que el país cuente con un sistema educativo dotado de los recursos e instrumentos para ofrecer una educación pertinente y relevante, que se adecue a los cambios del contexto nacional e internacional.
- De acuerdo con la Unesco, los docentes son la clave para el buen desempeño de alumnos, escuelas y sistemas y, en ese sentido, los programas de desarrollo profesional constituyen una vía fundamental para que estos adquieran las competencias propias de una buena práctica que se renueva y se ajusta a los contextos particulares (Orealc-Unesco, 2012).
- En Costa Rica no existen investigaciones periódicas que ofrezcan información sobre las características y alcances de las actividades de desarrollo profesional que reciben los docentes en servicio, por parte del MEP y otras instancias.
- Tampoco hay registros administrativos y sistemas de indicadores que de manera

periódica recopilen y sistematicen información sobre la oferta de desarrollo profesional docente.

- Para el *Tercer Informe Estado de la Educación* se realizó por primera vez una encuesta nacional que permitió obtener información sobre las características de la oferta de desarrollo profesional que recibieron los docentes en servicio en 2006. Esta experiencia proporcionó bases para dar seguimiento al tema e identificar nuevos aspectos sobre los cuales profundizar y mejorar el monitoreo.
- La realización del estudio fue posible gracias al apoyo financiero del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro) y a su interés en contar con información que permita orientar acciones para fortalecer esta área estratégica y avanzar hacia el logro de una educación de calidad.

Ficha técnica

Instrumento principal

Cuestionario estructurado y precodificado con mayoría de preguntas cerradas.

Muestra

Se trabajó con una muestra de 121 centros educativos de todo el país y un total de

1.266 docentes. Para la selección de los centros se utilizó la megabase de datos de escuelas y colegios públicos elaborada por el Programa Estado de la Nación y ProDUS-UCR, con apoyo del MEP (actualizada al 2011).

El criterio de selección fue el tamaño de la institución, según matrícula inicial total y número de docentes. Se consideró como “institución grande” aquella con una matrícula inicial de 101 alumnos o más y con seis o más docentes. La muestra se construyó de manera sistemática, ordenada por nivel, matrícula inicial total y número de docentes, dentro y fuera de la GAM (cuadro 7.10).

La muestra de docentes en las escuelas y colegios se determinó de la siguiente manera:

- Si la institución tenía 10 o menos profesores se tomaban todos.
- Si la institución tenía entre 11 y 29 profesores se tomaban 10 profesores en forma aleatoria.
- Si la institución tenía entre 30 y 39 profesores se tomaban 15 profesores en forma aleatoria.
- Si la institución tenía entre 40 y 90 profesores se tomaban 18 profesores en forma aleatoria.

Cuadro 7.10

Distribución de la muestra de centros educativos seleccionados en el estudio de desarrollo profesional. 2012

Nivel	Zona		Total
	GAM	Resto del país	
Escuela	32	59	91
Colegio	10	20	30
Total	42	79	121

Fuente: Brenes y Vanegas, 2012.

Trabajo de campo

Entre el 23 de julio y el 10 de agosto de 2012.

Metodología

Se realizó una encuesta nacional con un cuestionario autoadministrado que constaba de cuatro apartados. El primero recogió información general de los docentes participantes. El segundo profundizó en las características de las actividades de capacitación formal, de más de un día de duración, a las que estos asistieron en 2011. La tercera parte indagó sobre el acceso de los educadores a recursos para su autoformación, la aplicación de los nuevos conocimientos en el aula y las ganancias obtenidas. Finalmente, la cuarta sección preguntó sobre las actividades de desarrollo profesional no formales en las que participaron los docentes, su aplicación en el aula y el beneficio logrado.

El cuestionario fue validado mediante criterio de expertos, para lo cual se contó con aportes de representantes del Colypro, el Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano, del MEP, un grupo de docentes de la Dirección Regional de Turrialba y miembros del equipo técnico del *Informe Estado de la Educación*.

Importancia práctica del estudio

Para el MEP

- Identificar criterios de éxito de las actividades de desarrollo profesional, formales y no formales, que pueden servir como insumos para la elaboración de una política nacional en esta materia por parte del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano (IDP-UGS).
- Identificar temas no cubiertos en las actividades de desarrollo profesional y que pueden ser considerados por el IDP-UGS y otros entes.
- Contar con mediciones y disponer de un instrumento para el seguimiento de las actividades formales y no formales de capacitación en que participan los docentes.

Para oferentes de actividades de desarrollo profesional

- Conocer criterios de éxito de las actividades formales y no formales de

desarrollo profesional, que sirvan para realimentar su oferta.

Agenda futura

- Replicar la encuesta efectuada para dar seguimiento a las características del desarrollo profesional docente y comparar avances y retrocesos.
- Explorar nuevos aspectos como: i) la concepción del docente sobre el desarrollo profesional, ii) la actitud de los educadores frente a la autoformación, iii) factores asociados al éxito o fracaso del modelo “en cascada” que utiliza el MEP.

Ubicación en Internet

El informe completo de esta investigación y la respectiva base de datos se encuentran disponibles en el sitio www.estadonacion.or.cr, en la sección “Biblioteca virtual”.

Principales hallazgos

Cumplimiento de criterios de éxito en las actividades de desarrollo profesional de 2011

La investigación de 2006 partió de la elaboración de un marco conceptual que integró los hallazgos y enfoques teóricos más recientes sobre el tema del desarrollo profesional (Brenes, 2007). Además se identificó un conjunto de criterios de éxito para valorar las actividades formales en ese ámbito, los cuales fueron incorporados en el diseño de la encuesta.

Para la realización de la nueva encuesta, en 2012, se retomó el marco conceptual y se actualizó con nuevos aportes internacionales. Sobre esa base se efectuó de nuevo el balance de cumplimiento de los mencionados criterios de éxito, que consideran los siguientes aspectos: ganancias obtenidas por los participantes, duración de las actividades, tipo de participación, metodologías empleadas, diagnóstico de necesidades, acompañamiento y seguimiento.

Los resultados del estudio se sintetizan en el cuadro 7.11. Allí se observa el cumplimiento total de los criterios referidos a las metodologías empleadas y el contexto en que se realizan las actividades, un cumplimiento parcial en el criterio de ganancias obtenidas e incumplimiento de los criterios de participación colectiva, diagnóstico de

necesidades para diseñar la oferta, duración de las actividades y acompañamiento y seguimiento a la implementación de los nuevos conocimientos en el aula.

En esta ocasión no fue posible identificar a través del cuestionario los siguientes criterios:

- Produce cambios conceptuales y de actitud en los docentes (Ávalos, 2001; CERI-OCDE, 1998; Furió y Carnicer, 2002).
- Asigna un tiempo adecuado a la investigación, la reflexión y las actividades de tutoría, como parte de la rutina de trabajo de los docentes (CERI-OCDE, 1998; National Education Commission on Time and Learning, 1994; National Foundation for the Improvement of Education, 2000; Garet et al., 2001; Montecinos et al., 2005).
- Tiene lugar en el contexto escolar y está relacionado con actividades diarias de docentes y aprendices (Abdal-Haqq, 1996; Ancess, 2001; Baker y Smith, 1999; Darling-Hammond, 1996; Dudzinski et al., 2000; Ganser, 2000; McLaughlin y Zarrow, 2001; Corcoran, 1995; Downes et al., 2001; Chesterfield et al., 2005; Preal, 2012).

Coincidencia de hallazgos entre las encuestas de 2006 y 2012

Aunque el estudio de 2012 tuvo como base la experiencia de investigación realizada para el *Tercer Informe Estado de la Educación*, se trabajó con una muestra de centros educativos distinta y se incorporaron preguntas para evaluar nuevos aspectos, como la satisfacción con las actividades y los mecanismos de selección de participantes; además se profundizó en la consulta sobre el acompañamiento y/o seguimiento por parte de las entidades oferentes. Debido a esto los resultados de los estudios no son comparables. Sin embargo, hay algunos hallazgos que se repiten en ambas encuestas, a saber:

- Si bien hay una gran cantidad de organizaciones que realizan actividades formales de desarrollo profesional, la oferta se concentra en el MEP (50% en 2006 y 60% en 2012).



Cuadro 7.11

Cumplimiento^{a/} de criterios de éxito de las actividades formales de desarrollo profesional en que participaron los docentes en 2011

Criterio	Descripción	Cumplimiento	Resultados encontrados
Ganancia obtenida en las actividades	Se focaliza en el contenido de una asignatura y cómo los estudiantes la aprenden, lo cual modifica la práctica de enseñanza (Fennema et al., 1996; Cohen y Hill, 1998; CERI-OCDE, 1998; Corcoran, 1995; Preal, 2012).	Parcial	El tema más tratado en las actividades fue el de los programas de estudio (43% en la GAM y 52,7% en el resto del país). No obstante, solo entre un 25% y un 29% de los docentes de la GAM y el resto del país, respectivamente, adquirió conocimientos sobre cómo aprenden los estudiantes los contenidos abordados en la actividad. Un grupo importante obtuvo estrategias didácticas y materiales para el trabajo en el aula.
Tipo de participación	La participación colectiva de docentes de la misma escuela, disciplina, o grado está relacionada con oportunidades de aprendizaje activo, que impactan en el mejoramiento de los conocimientos y el desempeño de los alumnos (Ávalos, 2007; Montecinos et al., 2005; Darling-Hammond, 1996; McLaughlin, 1994; Garet et al., 2001; Preal, 2012).	No	Alrededor de dos terceras partes de los docentes de la GAM (63%) tuvieron una participación heterogénea en las actividades, pues a ellas asistieron docentes de distintos niveles e instituciones, o un único docente por institución. Solo una tercera parte de los docentes (30%) de la GAM participó colectivamente en las actividades; en el resto del país esta participación fue de 40%.
Metodología empleada	Combina teoría y práctica. Después de realizar las actividades diseñadas para aprender los contenidos, los profesores colaboran para desarrollar planificaciones que les permitan aplicar en sus clases los conocimientos adquiridos (Montecinos et al., 2005; Furió y Carnicer, 2002; Downes et al., 2001).	Sí	Las actividades se caracterizaron por tener suficiente teoría de respaldo y suficiente aplicación del tema en el aula, con un 44,9% para los docentes que laboran en la GAM y un 46,6% para los del resto del país. Esto coincide con cerca del 80% de los educadores, que opinó que en las actividades se emplearon técnicas participativas.
Diagnóstico de necesidades	Identifica las ideas, intereses y necesidades formativas de los docentes que participan en el proceso (Furió y Carnicer, 2002; Ávalos, 2001; Villegas, 2003; Preal, 2012).	No	Solo un 22% de los docentes participó en alguna consulta o diagnóstico de necesidades de desarrollo profesional.
Contexto de ejecución	Se vincula con aspectos de cambio o reforma a nivel escolar (Darling-Hammond, 1996; McLaughlin, 1994; Guskey, 1997; Loucks-Horsley, 1998; Villegas, 2003).	Sí	La mayoría de las actividades se centró en los programas de estudio, con proporciones mayores al 50% para ambas zonas. Esta situación coincide con el cambio de los programas de Matemática realizado por el MEP y la promoción de la indagación en la enseñanza de las Ciencias.
Acompañamiento y seguimiento	Considera el seguimiento como un mecanismo para catalizar el proceso de cambio, para transformar la actitud de los docentes que inicialmente se resisten a él y para ayudar a implementar las estrategias más difíciles, en especial a través de demostraciones frente al grupo (Chesterfield et al, 2005; Furió y Carnicer, 2002; Schifter et al., 1999; Corcoran, 1995; Guskey, 1997; Wee et al., 2007).	No	El 16% de los docentes de la GAM y el 14% de quienes laboran en instituciones ubicadas en el resto del país, opinan que tuvieron acompañamiento para aplicar sus nuevos conocimientos en el aula. Asimismo, un 20% informó que hubo seguimiento al finalizar la aplicación en el aula.
Duración de las actividades	Entre los factores estructurales de un programa de formación docente, el que tiene un mayor efecto sobre el cumplimiento de sus metas es la duración del mismo: horas de contacto y cobertura temporal. Las actividades de mayor duración tienen una influencia positiva en las oportunidades para el aprendizaje activo (Garet et al., 2001), favorecen la oportunidad para aprender que tienen los profesores participantes y permiten verificar en el tiempo la coherencia con las intenciones del programa y los estándares o requerimientos del sistema escolar (Ávalos, 2007).	No	El 75% de las actividades, independientemente de la zona, duró cinco días o menos.

a/ El cumplimiento del criterio se definió de la siguiente manera: Sí: cuando la mayoría de los docentes opinó lo establecido en el criterio. No: cuando la mayoría de los docentes se inclinó por otras opciones de respuesta que no coinciden con el criterio. Parcialmente: cuando el criterio se cumplió en al menos una de las respuestas, pero en otra u otras se incumplió.

Fuente: Elaboración propia con base en Brenes y Vanegas, 2012.

- La participación de los docentes en estas actividades sigue siendo escasa: menos del 40% ha asistido al menos a una actividad.
- Predominan la participación heterogénea y la individual. En el primer caso, que aglutina a cerca del 40% de las personas entrevistadas, se hace referencia a actividades a las que asisten educadores de distintos niveles, materias e instituciones. En el segundo caso se trata de actividades en las que un solo docente participa como representante de su institución o en calidad de coordinador académico o tutor; esta es la situación de alrededor de una cuarta parte de los docentes encuestados.
- Se hace poco uso de las TIC: un escaso 5% de las actividades se realiza en la modalidad de videoconferencia o curso virtual. La mayoría son talleres, charlas o cursos presenciales.

Características de la participación en las actividades de formación profesional

Perfil de los docentes participantes

Al analizar el perfil de los docentes que asisten a las actividades formales de desarrollo profesional se encontró que se trata, en lo fundamental, de mujeres nombradas en propiedad que se localizan en la GAM

(80%) y trabajan en los ciclos primero y segundo. Los docentes del tercer ciclo y la educación diversificada participan menos (23,3% y el 14,0%, en cada caso), independientemente de la ubicación de la escuela o colegio.

En términos de su formación inicial, la mayoría posee título de licenciatura. Los docentes de la GAM estudiaron principalmente en universidades públicas, mientras que los de zonas rurales asistieron a centros privados.

Participación baja, individual y por convocatoria de un superior

El estudio también indagó sobre la intensidad y las características de la participación en las actividades formales de desarrollo profesional. Se encontró que ésta es baja: apenas un 38,5% de los docentes entrevistados afirmó haber participado en alguna actividad durante el año 2011¹. Asimismo, entre quienes lo hicieron, la mayoría (75%) asistió a una o dos actividades, sin diferencias estadísticamente significativas por ubicación del centro educativo.

Aparte de escasa, la participación se caracteriza por ser individual, es decir, los docentes asisten como representantes únicos de su centro educativo. Solo una tercera parte de los entrevistados de la GAM (30%) reportó una participación colectiva (solo docentes del mismo nivel e institución, solo docentes que imparten la

misma materia en la institución o todos los docentes de la institución). En el resto del país esta forma de participación asciende a 40% (gráfico 7.16).

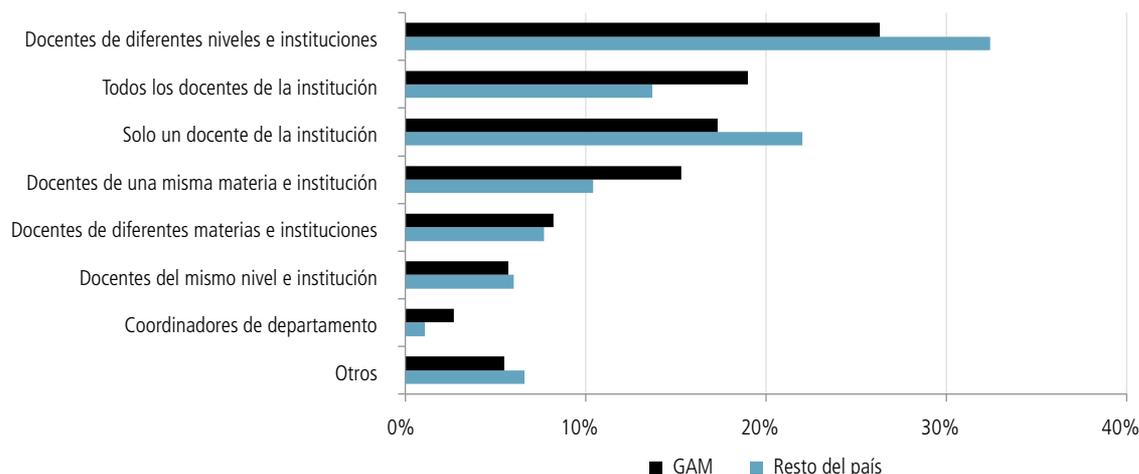
Por otra parte destaca el hecho de que, en las actividades de más de un día de duración, la mayoría de quienes asisten lo hacen por convocatoria de un superior. Esto es más frecuente entre los docentes que laboran en instituciones del resto del país que entre los de la GAM (82% y 74%, respectivamente). Muy pocos participan por iniciativa propia: 24% en la GAM y 15% en el resto del país.

Modalidades virtuales son minoritarias, pero efectivas

En relación con el diseño metodológico de las actividades, la mayoría de los docentes indicó que en aquellas que se extendieron por más de un día se trabajó con técnicas participativas. Y en cuanto a las modalidades de capacitación las principales fueron, en orden de importancia, los talleres, los cursos presenciales, las charlas o conferencias y, en mucho menor medida, los cursos virtuales y las videoconferencias (gráfico 7.17). Estas últimas, sin embargo, sobresalen por ser las que proporcionalmente generan mayor aplicación de conocimientos en el aula, en especial por parte de los educadores que laboran en el resto del país.

Gráfico 7.16

Tipo de participación en las actividades formales de desarrollo profesional, según zona. 2011



Fuente: Brenes y Vanegas, 2012.



En el ámbito de la autoformación, la Internet destaca como el recurso más utilizado por los docentes. El 70,6% de los que laboran en centros educativos de la GAM dijo que tuvo acceso a este recurso durante el 2011, porcentaje que se reduce a 63,5% entre los docentes del resto del país.

Los otros dos recursos de autoformación son los periódicos y los vídeos educativos, con 56,8% y 49,6% respectivamente. El uso en el aula de la información obtenida por estos medios es superior al reportado para las actividades formales de desarrollo profesional, en sus diversas modalidades.

Contenidos de las actividades formales de desarrollo profesional

Evidencias de desconexión con respecto a las necesidades y preferencias de los docentes

De acuerdo con diversos autores, el modelo de desarrollo profesional docente debe seleccionarse a partir de las ideas, intereses y necesidades de los propios docentes (Furió y Carnicer, 2002; Ávalos, 2001; Villegas, 2003). La identificación de esos requerimientos es una labor de consulta que oficialmente le compete al Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez

Solano (IDP-UGS), del MEP. No obstante, cuando la encuesta indagó sobre este punto, el 76% de los entrevistados manifestó que en los últimos años no ha participado en alguna consulta o diagnóstico de necesidades de desarrollo profesional, versus un 22% que sí fue consultado. Este último porcentaje es levemente mayor en la GAM que en el resto del país (23% versus 19,5%).

Entre 2009 y 2011 aumentó de manera considerable el número de docentes que participaron en este tipo de consulta. Esto se explica por la realización, en esos años, de dos estudios sobre necesidades de capacitación: uno del IDP-UGS, en 2009, y el otro de la Asociación Nacional de Educadores (ANDE) con apoyo del Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la UCR y el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (Cenarec), en 2011. Aunque esos esfuerzos son muy relevantes, es temprano para determinar si marcan un cambio en la tendencia señalada. De ahí que efectuar procesos de consulta periódica, acerca de las necesidades e intereses de los docentes en materia de desarrollo profesional, se mantiene como un desafío pendiente.

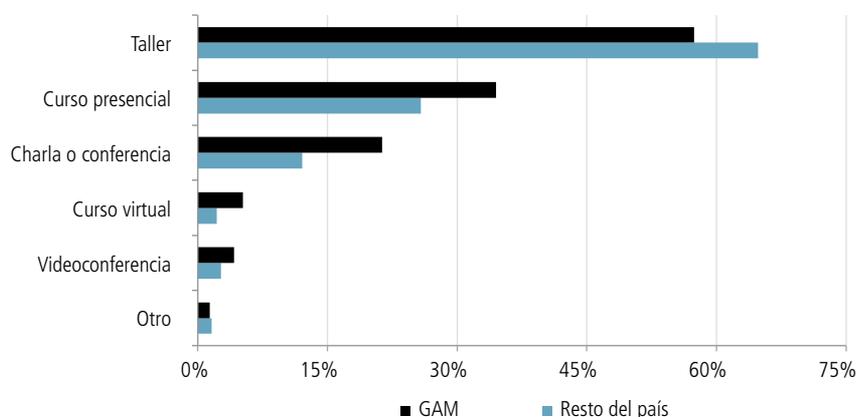
Un segundo hallazgo que muestra desconexión entre la oferta y las preferencias de los docentes se relaciona con la época más oportuna para asistir a una actividad formal de desarrollo profesional. Para más del 50% de los entrevistados el momento ideal es a inicios del ciclo lectivo (gráfico 7.18), debido a que no solo tienen definido el nivel que impartirán, sino también la posibilidad de aplicar durante el resto del año el conocimiento obtenido en las actividades. Este criterio contrasta con la programación del denominado “Plan 200”, cuyas actividades de capacitación para educadores se llevan a cabo durante dos semanas al final del año lectivo, tarea que realiza el MEP con el apoyo académico de las universidades (Venegas, 2010).

En 2011 predominaron actividades sobre programas de estudio

En el desarrollo profesional docente se emplean distintas estrategias, entre las cuales se encuentran aquellas que se enfocan en cambios conceptuales (por ejemplo, de contenidos curriculares) o en el mejoramiento de las prácticas de

Gráfico 7.17

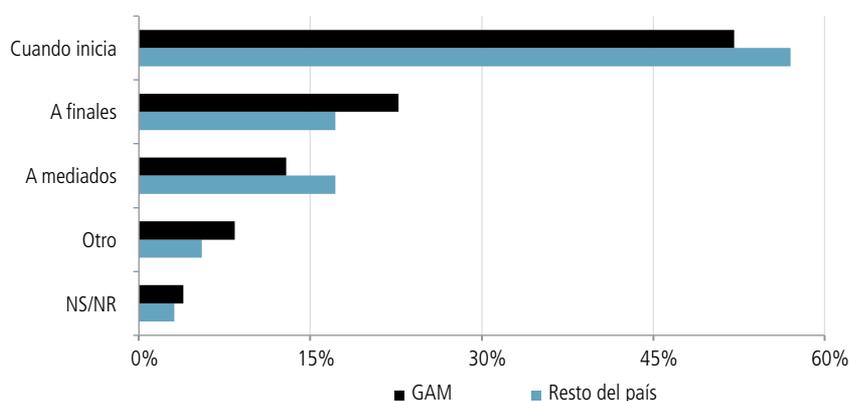
Modalidades utilizadas en las actividades formales de desarrollo profesional, según zona. 2011



Fuente: Brenes y Vanegas, 2012.

Gráfico 7.18

Opinión de los docentes sobre el mejor momento del ciclo lectivo para participar en actividades de desarrollo profesional, según zona. 2011



Fuente: Brenes y Vanegas, 2012.

enseñanza (Ávalos, 2007). Según Tillema e Imants (1995), estas estrategias tienen las siguientes características: i) otorgan alta prioridad a la presentación de los conceptos necesarios para modificar la enseñanza, ii) ofrecen oportunidades para que los docentes comprendan el significado de los nuevos temas, iii) establecen una base para la aplicación de esos conocimientos en sus prácticas de aula y iv) verifican los niveles de comprensión y manejo de los nuevos conceptos.

Los resultados del estudio indican que la mayoría de las actividades en que participaron los docentes durante el año 2011 se acercan a lo descrito en el párrafo anterior, es decir, aquellas cuya temática se centró en programas de estudio, con proporciones mayores al 50% para ambas zonas. Esta situación es congruente con la modificación de algunos programas de estudio dispuesta por el MEP y prevista para el ciclo lectivo de 2013, por ejemplo en Matemática, para lo cual se ha preparado al personal de las asesorías pedagógicas y a docentes de las direcciones regionales del Ministerio. A esto se suman las acciones para promover el uso de la indagación en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias.

Actividades de desarrollo profesional proveen herramientas para el trabajo en el aula

El 61% de los docentes opina que al asistir a las actividades de desarrollo profesional adquirió nuevos conocimientos, porcentaje que es aún más alto entre los educadores que laboran en instituciones del resto del país (68,7%). Este resultado coincide con el hecho de que la mayoría de las personas que han participado en las actividades manifiestan sentirse “muy satisfechas”.

El aprendizaje de estrategias para la mediación pedagógica, materiales para trabajo en el aula, conocimientos sobre contenidos de los programas de estudio y sobre cómo aprenden los estudiantes son, a juicio de los docentes, las principales ganancias que obtuvieron de las actividades en que participaron en el 2011. Un beneficio adicional es el puntaje que se les asigna en su carrera profesional por esa capacitación (gráfico 7.19).

Los beneficios varían según la modalidad de las actividades. Para la mayoría de los docentes los cursos tradicionales y presenciales les brindan nuevos conocimientos, mientras que los talleres son más útiles para

reforzar los que ya poseen. Por otra parte, un hecho positivo es que solo un 12% de los docentes de la GAM y un 6,6% de los del resto del país consideran que obtuvieron “más de lo mismo”.

Alcances de las actividades de formación

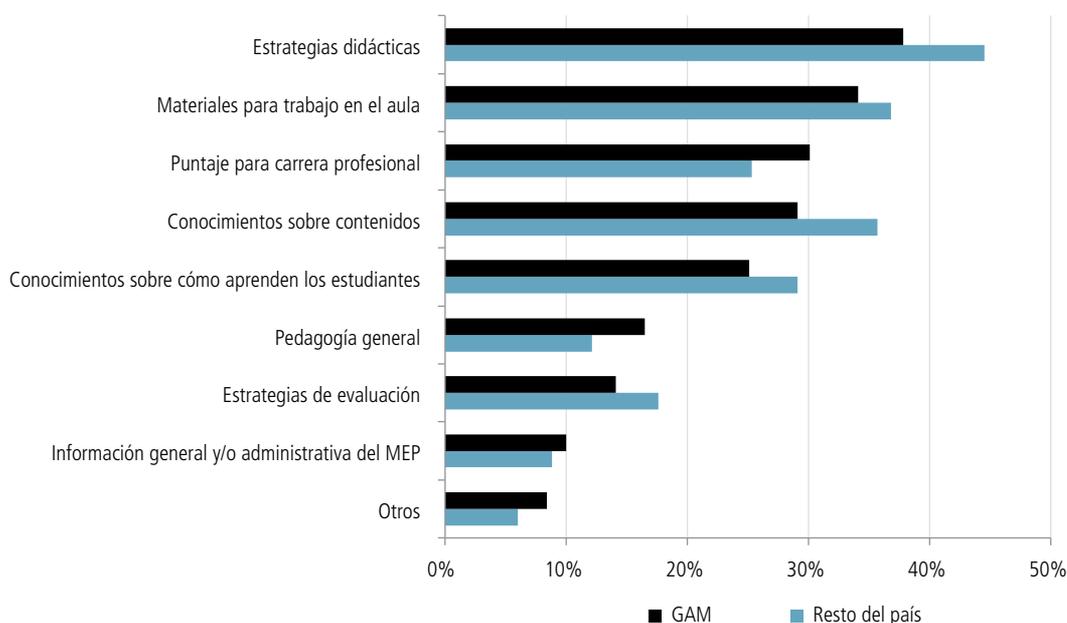
Factores asociados a la aplicación de lo aprendido en el aula

La actividad de desarrollo profesional cumple su objetivo cuando el docente transfiere lo aprendido a su práctica pedagógica en el aula. Poco más de la mitad (55%) de los docentes encuestados dice haberlo hecho, en tanto que el 24% de los educadores de la GAM y el 26% de los del resto del país manifiestan que aplicaron parcialmente los nuevos conocimientos.

Determinar algunos factores asociados al hecho de que un docente aplique en el aula lo aprendido en las actividades de formación, fue un tema de especial interés en este estudio. Para lograrlo se definió un conjunto de variables y se aplicó un modelo de regresión logística para distinguir las que resultaban más significativas. Esas variables fueron: aplicación en el aula (variable dependiente), balance entre teoría

Gráfico 7.19

Beneficios obtenidos por los docentes al asistir a actividades de desarrollo profesional, según zona. 2011





y práctica, ganancia de la actividad, tipo de participación, técnicas utilizadas, mecanismo de selección de los participantes, modalidad de la actividad y “compartió la información” (variables independientes).

Las variables que resultaron más significativas fueron: el balance entre teoría y práctica, el tipo de participación y las ganancias de la actividad, específicamente las obtenidas de actividades que brindan estrategias para el trabajo en el aula y las que proporcionan conocimientos sobre los programas de estudio y cómo aprenden los estudiantes. De conformidad con lo anterior, los principales hallazgos indican que:

- Un docente que participó en una actividad cuya metodología utilizó un balance entre teoría y práctica tiene 2,2 veces más oportunidades de aplicar en el aula lo aprendido.
- Un docente que obtuvo como ganancia de la actividad estrategias metodológicas para el trabajo en el aula tiene 1,9 veces más oportunidades de aplicar en el salón de clases lo aprendido.
- Un docente que participó en una actividad a la cual asistieron los coordinadores de departamento tiene 1,7 veces más oportunidades de aplicar en el aula lo aprendido.
- Un docente que obtuvo conocimientos sobre los programas de estudio y cómo aprenden los estudiantes tiene 1,5 veces más oportunidades de aplicar sus conocimientos en el aula.

En cuanto a las dificultades para aplicar en el aula lo aprendido en las actividades de formación, si bien la mayoría dice no tenerlas, un 33,1% de los docentes de la GAM afirma haber enfrentado algún obstáculo, lo mismo que un 26,4% de los que laboran en centros educativos ubicados en el resto del país. Entre los problemas destacan la resistencia al cambio (31%), la falta de tiempo (29%), la falta de materiales y recursos (15%) y el poco acceso a recursos tecnológicos (12%).

Acompañamiento y seguimiento en el aula es escaso

Diversos autores insisten en la importancia del seguimiento como mecanismo

para catalizar el proceso de cambio, para transformar la actitud de los docentes que inicialmente se resisten a él y para ayudar a implementar las estrategias más difíciles, en especial a través de demostraciones frente al grupo (acompañamiento)². Llama la atención que el 80% de los docentes entrevistados manifestó no haber recibido acompañamiento ni mucho menos seguimiento luego de la capacitación (gráfico 7.20).

Es importante que el MEP procure reforzar el seguimiento posterior a las actividades de desarrollo profesional, ya que este es un mecanismo que permite no solo asegurar la aplicación en el aula de los conocimientos obtenidos, sino también contrarrestar las actitudes de resistencia al cambio que muestran algunos docentes, tal como se mencionó en el apartado anterior.

Poco más de la mitad de los docentes realiza acciones multiplicadoras en su centro educativo

En materia de desarrollo profesional el MEP ha apostado por el llamado “efecto cascada”, es decir, el supuesto de que un docente que participa en una actividad de formación estará en capacidad de replicar con sus pares lo aprendido y generar así un efecto multiplicador. Conocer en qué medida se cumple o no este supuesto fue otro de los temas de interés en este estudio, y se encontró que solo el 57% de las personas encuestadas compartió con sus

compañeros los conocimientos adquiridos.

El hecho de que solo poco más de la mitad de los docentes esté generando el “efecto cascada” es un tema para profundizar en futuras investigaciones y un aspecto que deben analizar tanto el MEP como las entidades que ofrecen actividades de desarrollo profesional. Entre las razones que entorpecen el logro de ese objetivo destaca la falta de tiempo y espacio en las labores cotidianas del centro educativo. Le siguen otras de menor importancia relativa según la opinión de los docentes, como el carácter específico del conocimiento adquirido, la realización de la actividad al final del curso lectivo, la falta de interés de los compañeros y la calidad deficiente de la capacitación recibida, entre otras (gráfico 7.21).

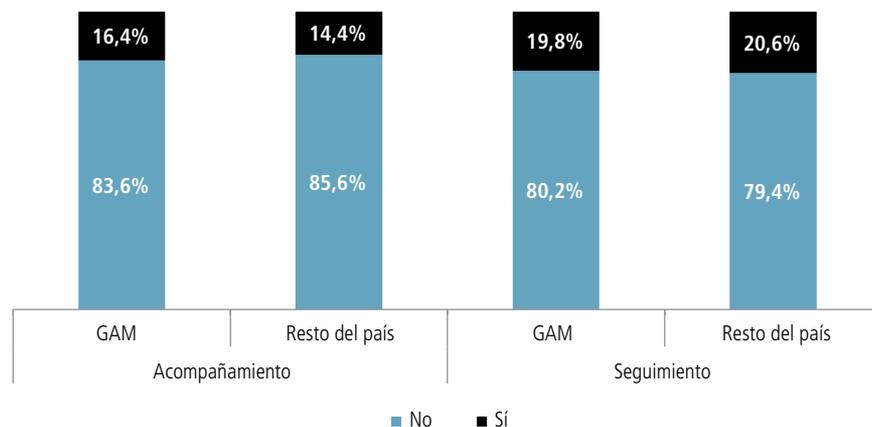
Recomendaciones

Los hallazgos reseñados permiten formular algunas recomendaciones concretas para ampliar el éxito y la eficiencia de las actividades de formación profesional y su impacto en el mejoramiento de la calidad educativa del país. Estas son:

- Procurar el cumplimiento de criterios de éxito como: i) promover una participación homogénea de docentes en las actividades, ii) abordar temáticas relacionadas con la forma en que los estudiantes aprenden diferentes contenidos y iii) extender la cobertura temporal de las actividades de manera que

Gráfico 7.20

Distribución relativa del acompañamiento o seguimiento posterior a la actividad formal de desarrollo profesional, según zona. 2011



Fuente: Brenes y Vanegas, 2012.

no se concentren en pocos días, sino que se intercalen las sesiones de trabajo con prácticas en el aula, permitiendo así la realimentación sobre el trabajo realizado y un mayor acompañamiento en la implementación.

- Armonizar la oferta de actividades con las necesidades e intereses que han señalado los docentes en los escasos diagnósticos que se han realizado. Un aspecto inmediato que requiere revisión por parte del MEP es el momento del año en que se ejecuta el “Plan 200”, de modo que este se realice a principios de año y no al final, como sucede actualmente.
- Incrementar el desarrollo de cursos que ofrecen un balance entre teoría y práctica.
- Fortalecer las modalidades de cursos virtuales y videoconferencias.
- Profundizar el análisis sobre el “efecto cascada” con que se pretende ampliar la cobertura de las actividades de desarrollo profesional.
- Revisar las modalidades de la oferta de actividades de desarrollo profesional ya que, como revelan los hallazgos de este estudio, los recursos no tradicionales como cursos virtuales, videoconferencias y uso de Internet son los que se traducen en una mayor aplicación de nuevos conocimientos en el aula.

Fuentes bibliográficas

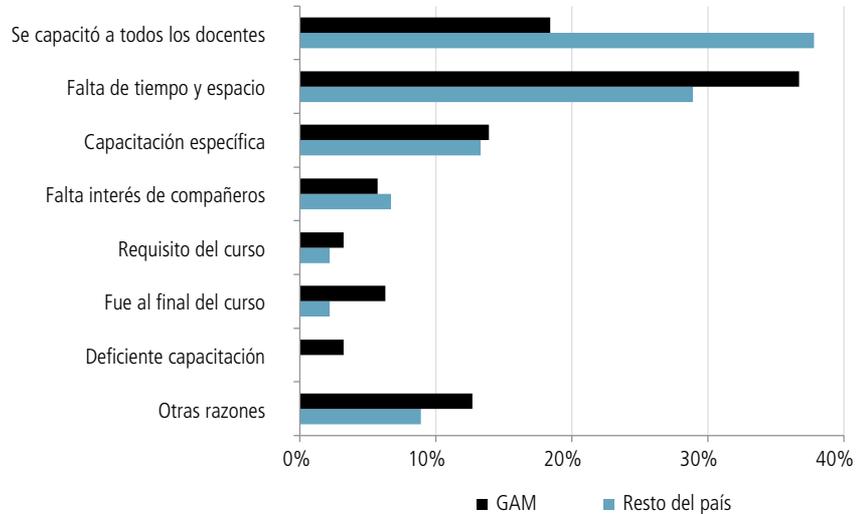
Abdal-Haqq, I. 1996. “Making time for teacher professional development”, en <http://www.ericdigests.org/1997-2/time.htm>.

Ancess, J. 2001. “Teacher learning at the intersection of school learning and student outcomes”. En: Lieberman y Miller (eds.).

ANDE et al. 2011. Necesidades de formación permanente que el personal docente y administrativo que trabaja para el Ministerio de Educación Pública dentro del sistema educativo nacional, consideran prioritarias para su capacitación personal. San José: Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.

Gráfico 7.21

Razones por las que el docente no compartió los conocimientos adquiridos, según zona. 2011



Fuente: Brenes y Vanegas, 2012.

Ávalos, B. 2001. “El desarrollo profesional de los docentes: proyectando desde el presente al futuro”. En: Orealc-Unesco (ed.).

_____. 2007. “El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana”, en *Revista Pensamiento Educativo* 41 (2).

Baker, S. y Smith, S. 1999. “Starting off on the right foot: the influence of four principles of professional development in improving literacy instruction in two kindergarten programs”, en *Learning Disabilities Research and Practice* 14 (4).

Brenes, V. 2007. Marco conceptual sobre desarrollo profesional docente. Contribución especial realizada para el Segundo Informe Estado de la Educación. San José: Programa Estado de la Nación.

Brenes, V. y Vanegas, J. 2012. Encuesta nacional sobre actividades formales y estrategias informales de desarrollo profesional que implementan los docentes costarricenses. Ponencia preparada para el Cuarto Informe Estado de la Educación. San José: Programa Estado de la Nación.

CERI-OCDE. 1998. *Staying ahead: in-service training and teacher professional*

development. París: Centro para la Investigación e Innovación en Educación, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Chesterfield, R. et al. 2005. “Un estudio reflexivo del desarrollo profesional de los docentes en los centros regionales de América Latina y el Caribe para la excelencia de la capacitación a docentes”, en http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADF179.pdf. Reporte final preparado por Aguirre Internacional para el Buró de América Latina y el Caribe, de la Usaid.

Cohen, D. y Hill, H. 1998. *Instructional policy and classroom performance: the mathematics reform in California*. Pensilvania: Consorcio para la Investigación de Políticas en Educación (CPRE), Universidad de Pensilvania.

Corcoran, T.B. 1995. *Helping teachers teach well: transforming professional development*. Wisconsin: Consorcio para la Investigación de Políticas en Educación (CPRE), Universidad de Wisconsin-Madison.

Darling-Hammond, L. 1996. “The quiet revolution: rethinking teacher development”, en *Educational Leadership* 53 (6).

Downes, T. et al. 2001. *Making better connections: models of teacher profes-*



- sional development for the integration of information and communication technology into classroom practice. Canberra: Departamento de Educación, Ciencia y Formación, Mancomunidad de Australia.
- Dudzinski, M. et al. 2000. "Continuing professional development for special educators: reforms and implications for university programs", en *Teacher Education and Special Education* 23 (2).
- Fennema, E. et al. 1996. "A longitudinal study of learning to use children's thinking in mathematics instruction", en *Journal for Research in Mathematics Education* 27 (4).
- Furió, C. y Carnicer, J. 2002. "El desarrollo profesional del profesor de ciencias mediante tutorías de grupos cooperativos: estudio de ocho casos", en *Enseñanza de las Ciencias* 20 (1).
- Ganser, T. 2000. "An ambitious vision of professional development for teachers", en *NASSP Bulletin* 84 (618).
- Garet, M. et al. 2001. "What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers", en *American Educational Research Journal* 38 (4).
- Grimmett, P. y Neufeld, J. (eds.). 1994. *Teacher development and the struggle for authenticity: professional growth and restructuring in the context of change*. Nueva York: Teachers College Press.
- Guskey, T. 1997. "Research needs to link professional development and student learning", en *Journal of Staff Development* 18 (2).
- Guskey, T. y Huberman, M. (eds.). 1995. *Professional development in education: new paradigms and practices*. Nueva York: Teachers College Press.
- Lieberman, A. y Miller, L. (eds.). 2001. *Teachers caught in the action: professional development that matters*. Nueva York: Teachers College Press.
- Loucks-Horsley, S. 1998. "The role of teaching and learning in systemic reform: a focus on professional development", en *Science Educator* 7 (1).
- McLaughlin, M. 1994. "Strategic sites for teachers' professional development". En: Grimmert y Neufeld (eds.).
- McLaughlin, M. y Zarrow, J. 2001. "Teachers engages in evidence-based reform: trajectories of teachers' inquiry, analysis, an action". En: Lieberman y Miller (eds.).
- Montecinos, C. et al. 2005. "Implementación del Proyecto Meciba, un modelo de desarrollo profesional docente para fortalecer la enseñanza de las ciencias naturales de kínder a octavo básico", en *Revista Enseñanza de las Ciencias* (número extra).
- National Education Commission on Time and Learning. 1994. *Prisoners of time*. Washington DC: National Education Commission on Time and Learning.
- National Foundation for the Improvement of Education. 2000. *Engaging public support for teachers' professional development*. Washington DC: National Foundation for the Improvement of Education.
- Orealc-Unesco (ed.). 2001. *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- _____. 2012. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Preal. 2012. "Orientaciones para políticas sobre formación docente continua", en *Sinopsis Educativa* 43.
- Schifter, D. et al. 1999. "Teaching to the big ideas". En: Solomon (ed.).
- Solomon, M. (ed.). 1999. *The diagnostic teacher: constructing new approaches to professional development*. Nueva York: Teachers College Press.
- Tillema, H. e Imants, J. 1995. "Training for professional development". En: Guskey y Huberman (eds.).
- Venegas, M. 2010. *Retos y desafíos de Costa Rica en materia de actualización profesional de los docentes de primaria y secundaria*. Ponencia preparada para el Tercer Informe Estado de la Educación. San José: Programa Estado de la Nación.
- Villegas, E. 2003. *Teacher professional development: an international review of the literature*. París: IPE, Unesco.
- Wee, B. et al. 2007. "Teaching and learning about inquiry: insights and challenges in professional development", en *Journal of Science Teacher Education* 18 (1).

Participantes en el taller de consulta

El taller de consulta se realizó el 4 de octubre de 2012 con la participación de: Rosa Argüello, Eida Calvo, Carlos Castro, Soledad Chavarría, Emma Jiménez, Jennyfer León, Miriam Masís, Dagoberto Murillo, Herminia Ramírez, Laura Ramírez, Grace Rojas, Isabel Román, Marianela Román, Rocío Segura, Adrián Soto, Ileana Vargas y Jorge Vargas.

Notas

- 1 Este hallazgo es similar al obtenido en un estudio sobre necesidades de formación que realizó la Asociación Nacional de Educadores (ANDE) en 2011, en el cual encontró que solo un 37,7% de los docentes encuestados había recibido capacitación en los últimos seis meses (ANDE et al., 2011).
- 2 Más detalles sobre este tema pueden encontrarse en Chesterfield et al., 2005; Furió y Carnicer, 2002; Schifter et al., 1999; Corcoran, 1995; Guskey, 1997 y Wee et al., 2007.

