



ESTADO DE LA EDUCACIÓN

SEXTO INFORME ESTADO DE LA EDUCACION

Colegios públicos con bachillerato internacional en Costa Rica: logros, buenas prácticas y desafíos (estudio exploratorio)

Karol Acón Monge

2016



Con el apoyo de



Nota: Las cifras de las ponencias pueden no coincidir con las consignadas por el Sexto Informe Estado de la Educación (2017) en el tema respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Contenido

Introducción	4
I. El Bachillerato Internacional en los colegios públicos costarricenses.....	6
¿De dónde surge el bachillerato internacional?.....	6
¿Qué tipo de educación promueve el Programa Diplomado en Bachillerato Internacional?.....	7
La historia del bachillerato internacional en Costa Rica.....	8
El proceso para instaurar el Programa del Diploma de la Organización del Bachillerato Internacional en un colegio público costarricense	11
Características del modelo de adopción del BI en colegios públicos en CR, Perú y Ecuador.....	12
II. Los cambios en el ambiente de aprendizaje tras la instauración del Programa Diplomado de Bachillerato Internacional en los colegios públicos.....	14
Se construyen relaciones más cercanas, horizontales y un sentido de co-responsabilidad	14
Aumenta la motivación, y el sentido de pertenencia	15
Las y los estudiantes se convierten en los protagonistas del proceso educativo	15
La educación se vuelve menos rutinaria y más entretenida.....	16
Se construyen aprendizajes significativos	16
Una educación integral.....	17
En resumen.....	17
III. Los resultados del Programa Diploma en Bachillerato Internacional	18
Más allá de los resultados académicos	18
Resultados académicos: obtención del diploma bachillerato internacional	19
Resultados por área académica.....	23
IV. Una primera aproximación a los factores clave para la transformación educativa .	28
Las características del PD que pueden estar influyendo en los cambios educativos	28
Características del currículo y organización del proceso educativo	28
Características y desarrollo profesional de las y los docentes	31
Características de la gestión educativa.....	32
Comparación entre las características del PD y los factores de éxito identificados en otros estudios.....	33
Principales características de sistemas educativos de alto desempeño del mundo ..	34
Principales características de centros educativos	35
Lecciones aprendidas sobre cómo mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes	36
Conclusión sobre buenas prácticas.....	38

V. Retos para el Sistema Educativo a la Luz de las Buenas Prácticas Identificadas	42
VI. Desafíos y seguimiento al PD	46
Los desafíos del Programa Diploma en Bachillerato Internacional en los colegios públicos.....	46
Seguimiento a los resultados del PD en los colegios públicos costarricenses	48
Bibliografía.....	50

Introducción

El presente trabajo se elaboró gracias a la colaboración entre el Estado de la Educación y La Asociación de Colegios del Bachillerato Internacional de Costa Rica (Asobitico), organizaciones que se unieron para sistematizar la experiencia de implementar el Programa diplomado en bachillerato internacional (PD) en los colegios públicos de Costa Rica.

Esta investigación es un ejercicio exploratorio. El valor de realizar un estudio de este tipo es brindar información que permita comenzar a entender cómo opera el BI en los colegios públicos del país e identificar indicios sobre potenciales buenas prácticas, logros, debilidades y desafíos. Estos indicios podrán, en posteriores estudios investigarse con mayor profundidad y rigurosidad con el fin de obtener respuestas más representativas de toda una población cubiertas por esta modalidad de educación y que minimicen la posible existencia de sesgos.

Para ello este trabajo busca contestar las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los principales rasgos que caracterizan el modelo del bachillerato internacional?
2. ¿Cómo es implementado el modelo en Costa Rica y qué diferencias existen con respecto a la forma en la que lo implementan otros países-Ecuador y Perú?
3. ¿Qué cambios se perciben en la educación tras la instauración del bachillerato internacional en los colegios públicos de Costa Rica?
4. ¿Qué resultados tiene el programa en el perfil de salida del estudiantado y su desempeño académico?
5. ¿Qué características del Programa diplomado en bachillerato internacional (PD) pueden ser consideradas buenas prácticas educativas?
6. ¿Cuáles buenas prácticas identificadas son exportables al resto de la educación secundaria costarricense?
7. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los colegios que imparten el PD?
8. ¿Qué indicadores permiten darle seguimiento a los resultados de los colegios públicos que imparten el PD en Costa Rica?

Las principales fuentes de información utilizadas fueron documentos oficiales de la Organización del Bachillerato Internacional, entrevistas y grupos focales realizadas a docentes, exalumnos, coordinadores, y personas que conocen de cerca el funcionamiento y la historia de la implementación del PD en Costa Rica, así como otras fuentes bibliográficas de corte académico y documentos legales y gubernamentales para la descripción de cómo se implementa el bachillerato internacional en Costa Rica, Ecuador y Perú.

Para las entrevistas se seleccionó a dos informantes clave que conocen bien la historia e implementación del programa en el país: el director ejecutivo de Asobitico y una de las fundadoras de la Asociación. Se realizó un grupo focal con coordinadores de bachillerato internacional de los colegios, para lo cual se solicitó un espacio en una de las reuniones mensuales del grupo, por lo que en estas estuvieron presentes las y los coordinadores de todos los colegios públicos que participan en el DP. También se realizó una convocatoria abierta a los exalumnos del programa y se realizó un grupo focal con 6 estudiantes quienes respondieron a esta convocatoria. Los estudiantes corresponden a estudiantes que se encuentran estudiando en alguna universidad y que se graduaron del DP en el periodo 2012-2015. Se graduaron de alguno de los siguientes colegios: Colegio Gregorio José Ramírez, Liceo de Palmares, Liceo de San Marcos de Tarrazú, y Liceo de Puriscal. En el grupo focal con docentes participaron 6 docentes provenientes del Liceo de Poás, Liceo de Costa Rica, y el Colegio Gregorio José Ramírez. Entre ellos se encuentran docentes de: Literatura, Monografía, Historia, CAS, Tecnología de la Información para una sociedad global, Biología, Estudios Sociales, Cívica y Matemáticas.

Para la caracterización del modelo del bachillerato internacional principalmente se utilizaron fuentes oficiales de información de la Organización del Bachillerato Internacional. Para la descripción sobre la forma en la que es implementado el modelo en Costa Rica se utilizó la información proveniente de entrevistas y grupos focales, así como alguna documentación oficial del país; para el caso de la descripción de cómo lo implementan otros países-Ecuador y Perú, esta se basó totalmente en documentos encontrados en Internet, la mayor parte de ellos son documentos oficiales de los ministerios de educación de cada país, lo que fue complementado con información extraída de artículos de periódicos. El cambio en el proceso y ambiente educativo tras la instauración del bachillerato internacional en los colegios públicos de Costa Rica se basa en las percepciones de los principales actores, incluyendo docentes, coordinadores del programa, y exalumnos. Para la identificación de características del modelo del Programa diplomado en bachillerato internacional (PD) que puedan ser consideradas buenas prácticas educativas se preguntó a los principales actores lo que más valoraban del PD y se compararon las principales características del programa que de acuerdo a los actores y a criterio de la investigadora parecen tener peso en los resultados obtenidos, con factores de éxito obtenidos en estudios sobre calidad educativa o mejoramiento educativo. Para la identificación de los principales desafíos del programa se consultó a los actores involucrados y también surgen de una reflexión por parte de la investigadora al analizar la información provista y de contexto.

Este informe consta de cinco partes. La primera sección describe el modelo del bachillerato internacional y la forma en que este es implementado en Costa Rica. La segunda parte expone los cambios percibidos por docentes, coordinadores y estudiantes (representados por exalumnos del PD) en el proceso de enseñanza-aprendizaje tras la instauración del PD en un colegio. En la tercera sección se exponen los resultados del programa, incluyendo el tipo de características que los

exestudiantes, docentes y coordinadores perciben que los estudiantes desarrollan gracias al PD y el desempeño de las y los estudiantes en las evaluaciones finales académicas que realiza el programa. La cuarta sección identifica las principales características que se perciben como habilitadoras de los cambios que se presentaron en el proceso y ambiente educativos, y los retos que tiene el sistema educativo para adoptar las buenas prácticas que le permitan impulsar la calidad educativa en el país. La quinta parte identifica los desafíos que tiene la continuidad del PD en los colegios públicos del país, presenta posibles indicadores con los que se puede dar seguimiento a los resultados educativos del programa, y propone una agenda de investigación para el futuro.

I. El Bachillerato Internacional en los colegios públicos costarricenses

¿De dónde surge el bachillerato internacional?

El Programa del Diploma Bachillerato Internacional (PD) nació en 1968 en Ginebra, Suiza, como una respuesta a las necesidades de estudiantes internacionales, que por el trabajo de sus madres y padres debían estar en una constante rotación entre países y requerían de un currículum común. Tiene el propósito de brindar una educación rigurosa e integral que permita a los estudiantes desarrollar las habilidades y actitudes para actuar de forma responsable ante las complejidades del mundo. “El Bachillerato Internacional tiene como meta formar jóvenes solidarios, informados, ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural” (OBI, 2013). El importante peso que le dieron los fundadores del programa a mantener la paz se entiende mejor si se considera que este se fundó en un contexto de Europa que se reconstruía después de la Segunda Guerra Mundial.

El Programa de Diploma Bachillerato Internacional es el más antiguo de los programas promovido por la Organización del Bachillerato Internacional (OBI), la cual brinda apoyo a centros educativos, gobiernos y organizaciones internacionales para desarrollar programas de educación internacional que se alineen con sus principios. Esta organización ha venido expandiendo la cantidad de programas ofrecidos y actualmente además del PD (dirigido a jóvenes entre los 16 y 19 años) ofrece el Programa de la Escuela Primaria (dirigido a niños de 3 a 12 años de edad), el Programa de los Años Intermedios (dirigido a jóvenes de 11 a 16 años de edad), y el Programa de orientación profesional, dirigido al mismo grupo de edad que el PD (OBI, 2016a).

El trabajo que realiza la OBI es alimentado por una comunidad global de aprendizaje conformada por centros educativos comprometidos con mejorar el mundo a través de una educación de alta calidad, el desarrollo profesional continuo y la colaboración (OBI, 2013). Más de 4.000 centros educativos alrededor

del mundo han ofrecido alguno de los programas de bachillerato internacional y forman parte de esta red (OBI, 2016b).

¿Qué tipo de educación promueve el Programa Diplomado en Bachillerato Internacional?

Este apartado describe El Programa Diplomado en Bachillerato Internacional (PD) a partir de documentos de la Organización de Bachillerato Internacional. En este se exponen aspectos filosóficos y las características principales del modelo educativo sobre el que se basa el PD.

El PD parte de una visión holística de la educación, en la que se promueve el desarrollo cognitivo, el bienestar emocional, social y físico de los estudiantes. La educación del PD intenta que los estudiantes se conviertan en miembros activos y solidarios de las comunidades locales, nacionales y globales y lleguen a ser personas indagadoras, informadas e instruidas, pensadoras, buenas comunicadoras, íntegras, de mentalidad abierta, solidarias, audaces, equilibradas y reflexivas (OBI, 2013).

Un aspecto fundamental del programa es que las y los estudiantes son considerados los actores más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El PD promueve la comunicación abierta, el respeto, el aprendizaje continuo y la búsqueda de aprendizajes significativos, por lo que las y los estudiantes juegan un rol protagónico en su educación. Para lograrlo el PD utiliza la indagación (el planteamiento de preguntas), la acción (el trabajo práctico en el mundo real que permite el aprender-haciendo) y la reflexión (el pensamiento crítico que, a través de la curiosidad y la utilización de conocimiento sobre las pruebas, los métodos y las conclusiones para lograr una comprensión más profunda). La evaluación del PD es un componente muy importante del programa y esta parte de la intención de ser significativa, para lo cual se aclara su propósito, así como los criterios y métodos utilizados. El programa utiliza diversas formas de evaluaciones, incluyendo las formativas, sumativas, en la que participan tanto docentes como estudiantes de los colegios donde se imparte, así como actores externos (OBI, 2013).

El PD se organiza en 6 materias que son elegidas por el alumnado y 3 componentes troncales. Los estudiantes deben cursar al menos una asignatura dentro de cada uno de 5 grupos de conocimiento: 1) Estudios de lengua y literatura; 2) Adquisición de lenguas; 3) Individuos y sociedades; 4) Ciencias experimentales; 5) Matemáticas. Además de estas cinco asignaturas, deben elegir un sexto curso, que puede ser parte del grupo de conocimiento de las Artes (6) o cualquiera de los grupos 2, 3 o 4 anteriormente mencionados. De las 6 asignaturas escogidas, los estudiantes deben cursar tres a Nivel superior (240 horas lectivas recomendadas) y las restantes a Nivel medio (150 horas lectivas recomendadas).

Entre los aspectos más distintivos del Programa se encuentran los tres componentes obligatorios que forman parte del tronco del programa: Creatividad,

Actividad y Servicio (CAS), la Teoría del Conocimiento (TdC) y la Monografía. Estos tres componentes son vistos como recursos que facilitan la integración y consolidación de los aprendizajes.

El componente CAS busca potenciar el desarrollo de los estudiantes a través del aprendizaje basado en la experiencia; desarrollar la autodeterminación y la colaboración con otros; fomentar la satisfacción y disfrute del trabajo; y contrarrestar la presión académica del programa. Se lleva a cabo a lo largo de los dos años del programa y consiste en que las y los estudiantes participen de una variedad de actividades que se realizan en paralelo a las disciplinas académicas. El CAS busca cumplir con sus objetivos a través de 3 áreas: la creatividad mediante las artes y experiencias que incorporan el pensamiento creativo; la actividad, que implica la realización de acciones que requieran de esfuerzo o desarrollo físico y que pueden contribuir a estilos de vida sanos; y el servicio, en el que se realiza un intercambio voluntario y no remunerado del cual se espera que el estudiante adquiera aprendizajes relevantes (OBI, 2016 c).

El curso Teoría del Conocimiento (TdC) busca enseñarles a los estudiantes a apreciar de forma crítica el proceso de conocer. Es un espacio para “reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento, establecer conexiones entre áreas de conocimiento, y tomar conciencia de sus propias perspectivas y las de los diversos grupos cuyos conocimientos comparten” (OBI, sin fecha).

La monografía es un Proyecto de investigación en el que el estudiante debe escribir 4000 palabras en un tema de su elección. Este busca que desarrollen habilidades de investigación, pensamiento, autogestión y comunicación; aprendan a realizar investigaciones rigurosas de forma independiente y a reflexionar sobre lo aprendido durante el proceso de investigación y redacción (OBI, 2016 d).

El PD se actualiza cada 5 años, y un insumo significativo para esta actualización son los comentarios y lecciones aprendidas compartidas por la red internacional de educadores que trabajan para este programa.

La historia del bachillerato internacional en Costa Rica

La historia de la adopción de los programas de bachillerato internacional en el país, comienza por en el año 1991, cuando un centro educativo privado, el Colegio Británico de Costa Rica comenzó a impartir el bachillerato internacional. Su adopción se debió al conocimiento que tenía su directora de este programa como un programa de alta calidad. También adoptaron el PD en la década de los años noventa el Colegio Lincoln (1995) y el Colegio Europeo (1997), también privados, y posteriormente fueron seguidos por otros centros educativos de este tipo (E. Lloyd, 2016).

En Costa Rica, el bachillerato internacional se quedó confinado al ámbito de la educación privada por más de una década. Esto comenzó a cambiar, debido a una iniciativa para lograr la estandarización académica de alta calidad en Centroamérica promovida por la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). En el marco de dicha iniciativa se acordó que cada país

Recuadro 1

¿Qué es una comunidad de práctica?

Las comunidades de práctica son un grupo de personas que se reúnen para aprender a hacer mejor algo que les apasiona. Estas idealmente comparten principios importantes como el respeto mutuo, un sentido de propósito, confianza, una cultura de apertura y responsabilidad compartida. El reflexionar en forma conjunta puede facilitar el surgimiento de nuevas perspectivas y promover mayor apoyo y colaboración social.

Fuente: McAlister, M. 2016.

tendría un proyecto piloto en el que establecería el Programa Diplomado en Bachillerato Internacional en un centro educativo público. El Consejo Superior de Educación (CSE), aprobó la participación inicial del Liceo de Costa Rica en el Programa y otras normas relacionadas con el enriquecimiento del Tercer Ciclo en este centro educativo como preparación para que los estudiantes pudieran ingresar en este (CSE, Acuerdos del 20 de diciembre del 2011, del 8 de diciembre del 2003 y el 4 de abril del 2006). En el año 2005 el Ministerio de Educación Pública (MEP) firmó el decreto (32811) para establecer un programa piloto e instaurar el Programa Diploma en Bachillerato Internacional en el Liceo de Costa Rica. En el año 2007 el CSE acordó autorizar a un segundo colegio público, el Liceo Experimental Bilingüe de Palmares (CSE. Acuerdo 04-50-07 del 29 de octubre del 2007) y ese año el colegio inició con el proceso de autorización ante la Organización del Bachillerato Internacional para instaurar el PD. A diferencia de lo que había ocurrido con el Liceo de Costa Rica, el impulso y el apoyo para la incorporación del Liceo Experimental Bilingüe de Palmares fue dado por individuos particulares, el empresario Steve Aronson y la directora del Colegio Británico, Liliana Lloyd, junto a la comunidad de Palmares. En el año 2008 ambos colegios públicos comenzaron a impartir el PD, el cual tiene una duración de dos años a partir de la aprobación del décimo año del colegio (Asobitico, 2016). Este mismo año el CSE, acordó autorizar la apertura del Programa Diplomado de Bachillerato Internacional en otros centros educativos públicos que imparten educación media, siempre y cuando estos cuenten con el visto bueno del Ministerio de Educación Pública como con la autorización formal de la Organización del Bachillerato Internacional. También se supedita dicha autorización a que el centro educativo cuente con apoyo económico suficiente por parte de la comunidad, asociación, fundaciones u otras agrupaciones para financiar el costo económico del programa (CSE, 2008).

En el año 2008, se estableció la Asociación de Colegios del Bachillerato Internacional de Costa Rica (Asobitico), conformada por un grupo de colegios públicos y privados del país con la finalidad de apoyar a los colegios que adoptan el bachillerato internacional. Entre los roles que cumple esta Asociación, se encuentra el de recaudar fondos para cubrir los costos en los que deben incurrir

los colegios públicos para implementar el programa (compra de libros, materiales y equipo, pago de exámenes internacionales y costos asociados, pago de matrícula del programa ante la OBI, y capacitación del personal docente). Además del apoyo económico, la Asociación acompaña a los colegios participantes durante el proceso de autorización ante la OBI y promueve la conformación de comunidades de práctica (**Recuadro 1**) que se forman en torno al programa, que son propiciadas mediante reuniones y el desarrollo de actividades intercolegiales dirigidas a estudiantes y profesores.

Asobitico tiene además un importante rol en la capacitación de docentes; esta organiza las capacitaciones requeridas por los colegios que se encuentran en el proceso de autorización, así como las dirigidas a las y los docentes de colegios públicos y privados que se encuentran impartiendo el bachillerato internacional en el país. Sin embargo, los colegios privados pueden optar por capacitaciones en línea o en otros países respaldadas por la OBI, sobre todo cuando el colegio privado imparte materias diferentes a las autorizadas por el MEP para los colegios públicos.

Mapa 1
Costa Rica. Colegios con Programa Diplomado en Bachillerato Internacional o en proceso de autorización, por provincia, dependencia. Noviembre, 2016



Fuente: Asobitico, noviembre 2016.

El impulso que ha venido tomando la adopción del PD en los colegios públicos ha sido mayor que su expansión en los centros educativos privados. En octubre del 2016, había en Costa Rica 10 colegios públicos impartiendo el Programa Diploma de Bachillerato Internacional y 6 nuevos colegios autorizados listos para iniciar en el año 2017 y 2 colegios más que están en proceso de autorización. La meta de Asobitico es apoyar la adopción del PD en 20 colegios públicos del país. A octubre del 2016 un total de 1.145 estudiantes han pasado por el PD en colegios públicos. Los colegios públicos asociados a Asobitico se encuentran en las 7 provincias del país, e incluyen: el Liceo Experimental Bilingüe de Palmare (Palmares, Alajuela (2008); Liceo de Costa Rica (San José, 2008), Liceo Gregorio José Ramírez Casto (Montecillos, Alajuela, 2010), Liceo de Bagaces (Guanacaste, 2012), Liceo de Cariari de Pococí (Limón, 2013), Liceo de Poas, (Alajuela, 2013), Liceo de Puriscal (San José, 2013), Liceo de San Marcos de Tarrazú (San José, 2014), Liceo de Moravia (San José, 2016), Liceo de San Carlos (Alajuela, 2016), Liceo Nuevo de Limón (Limón, para iniciar en 2017), Liceo de Miramar (Puntarenas, para iniciar en 2017), Liceo Cót de Cartago (Cartago, para iniciar en 2017). Los colegios públicos en proceso de autorización son: Liceo de Villareal, Liceo de Santo Domingo de Heredia y Liceo Sinaí de Pérez Zeledón (**Mapa 1**).

El proceso para instaurar el Programa del Diploma de la Organización del Bachillerato Internacional en un colegio público costarricense

En Costa Rica si un colegio público desea que en este se imparta el Programa de Diplomado en Bachillerato Internacional debe primero expresar su interés e iniciar un proceso de autorización ante el MEP, el cual visita y mediante una comisión aprueba o no que sigan en el proceso. Cuando se aprueban, se presentan ante Asobitico para que la asociación defina si procede o no su patrocinio. Si lo aprueba la Junta Directiva, Asobitico asigna un asesor al colegio con el fin de que este le brinde apoyo para poder cumplir con el proceso de autorización. Luego se inicia el proceso de autorización ante la Organización del Bachillerato Internacional (OBI). Este proceso puede tardar entre 2 y 3 años, e inicia con una evaluación de la infraestructura del colegio. Entre las características que debe tener un colegio para impartir el PD se encuentra contar con: laboratorio de biología, biblioteca, laboratorio de tecnologías de información y comunicación, un lugar apropiado para hacer exámenes y para guardarlos, un lugar para que los profesores puedan reunirse a trabajar, y acceso a Internet tanto para estudiantes como para profesores. Además de la infraestructura, en el proceso se valora el interés de los docentes por participar en el programa (E. Arroyo, 2016).

Durante el proceso de autorización el colegio intenta reunir las condiciones para cumplir con los estándares del PD. Cada colegio debe nombrar a un coordinador del Programa (en adelante será llamado coordinador BI), quien se ocupa de reclutar a los docentes que impartirán el programa y de realizar las gestiones administrativas de este. Además de la parte de infraestructura, el equipo docente debe estar capacitado, lo cual se hace con el apoyo de Asobitico. Cada docente debe llevar al menos un taller internacional de su asignatura para poder trabajar

en el PD, deben elaborar cinco políticas institucionales, las cuales deben compartirse con toda la comunidad educativa (Probidad Académica, Necesidades Educativas, Evaluación, Lingüística y de Admisión). Seguidamente deben elaborar los esquemas de las materias considerando las guías de la OBI, el contexto educativo, el país y la posibilidad de hacer vínculos con las otras materias y con el perfil de salida del PD. Cuando la OBI toma una decisión con respecto a otorgar el permiso para iniciar, Asobitico aporta libros, calculadoras programables, reactivos, cristalería para el laboratorio de biología, entre otras cosas requeridas por el colegio (E. Arroyo, 2016).

Una vez que inicia el programa, el coordinador realiza gestiones administrativas y se ocupa de coordinar a los docentes con el fin de implementar mejoras continuas en el desempeño. Brinda apoyo y seguimiento al avance de los estudiantes y promueve actividades con otras instituciones que se traducen en fortalecer la comunidad de bachillerato internacional de su colegio y la posibilidad de tener resultados exitosos (E. Arroyo, 2016).

La selección de las materias que pueden impartirse en los colegios públicos está definida por decisión del Consejo Superior de Educación. En este respecto, los colegios privados tienen más flexibilidad para elegir. Los colegios públicos implementan del grupo 1 (Estudios de lengua y literatura) la materia (Literatura), a nivel superior- del grupo 2 (Adquisición de lenguas) la materia Inglés B a nivel medio, del grupo 3 (Individuos y sociedades) la materia Historia a nivel superior, del grupo 4 (Ciencias experimentales), la materia Biología a nivel medio, y del grupo 5 (Matemáticas), los estudiantes pueden elegir entre dos materias: Estudios Matemáticos o Matemática a nivel medio ambas. En lugar de una materia del grupo 6 (Artes), los estudiantes del BI en los colegios públicos deben cursar una del grupo 3 llamada Tecnología de la Información para una Sociedad Global. Además, deben cursar las tres materias troncales. Del Bachillerato Nacional (BN), en su primer año solo deben llevar Estudios Sociales y Educación Cívica. En el Segundo año no cursan materias del BN. Las lecciones que se liberan se dedican a fortalecer Inglés B. Actualmente Asobitico ha presentado una propuesta ante el CSE para flexibilizar el currículo del BI en los colegios públicos con el fin de poder dar una mejor respuesta a los diversos intereses de las y los estudiantes (E. Arroyo, 2016).

Características del modelo de adopción del BI en colegios públicos en CR, Perú y Ecuador

En Costa Rica el principal impulso y apoyo para la expansión del Programa Diplomado en bachillerato internacional en los colegios públicos lo ha dado Asobitico. El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica ha jugado un rol necesario en darles a los colegios que quieren asumir el programa “licencia para operar” y ha venido aumentando su rol de forma progresiva. Actualmente el MEP paga la anualidad de los colegios autorizados y nombra los profesores que lideran el programa en cada colegio. El cumplir con las necesidades de infraestructura de

los colegios públicos ha sido un proceso difícil de solventar solo con las posibilidades que brinda el MEP. Por ello los colegios se han visto obligados a buscar convenios o cartas de entendimiento con universidades y empresas de la comunidad para cumplir con los requisitos de la OBI. A diferencia de lo ocurrido en el país, en otros países de la región, como son Ecuador y Perú, los gobiernos son los principales impulsores de la adopción y expansión del bachillerato internacional, como parte de su política de mejora a la educación.

Otra diferencia entre países radica en la diversidad de programas del bachillerato internacional que se imparten. En el sector educativo público costarricense solamente se imparte el programa de Diploma en Bachillerato internacional durante los dos últimos años de colegio (undécimo y duodécimo). En Ecuador se incluye la posibilidad de que una institución brinde una o más de los Programas ofrecidos por la OBI (MEP Ecuador, 2013).

En Costa Rica cualquier colegio público en principio puede aplicar para optar por instaurar el Diploma en Bachillerato Internacional. A diferencia de lo que ocurre en este país, en Perú el programa se dirige solamente a colegios públicos élite llamados Colegios de Alto Rendimiento (COAR) (MEP Perú, 2016).

La escala de operación constituye otra diferencia entre la forma en la que se aplica el programa entre países. La meta de Asobitico es llegar a implementar el bachillerato internacional en 20 colegios públicos del país, lo cual es similar al Perú, donde se espera que en el 2017 haya 22 COAR impartiendo bachillerato internacional. A diferencia de estos casos, en Ecuador, la intención es masificar el BI y el gobierno busca implementar algún programa de bachillerato internacional en 500 centros educativos públicos localizados en alguna de las 24 provincias del país (MEP Perú, 2016).

En Costa Rica, al igual que en Ecuador, cada centro educativo tiene un cupo de ingreso previsto de alrededor de 30 a 45 estudiantes (aunque hay colegios que superan este número). La selección de estudiantes a los programas del BI en Costa Rica, hasta el año 2016 ha sido implementada a través de un proceso desconcentrado en el que cada colegio tiene sus políticas de selección, y de acuerdo con lo expresado por exalumnos, coordinadores y docentes del programa, entre los criterios más importantes para seleccionar a un estudiante se encuentra que apruebe el décimo año y que se muestre motivado para participar en el programa. Este proceso no siempre fue tan abierto, ya que inicialmente se seleccionaban a estudiantes con un elevado rendimiento académico. Posteriormente se tomó la decisión de abrir espacios para la inclusión de estudiantes con un menor rendimiento académico pero que se encontraran motivados en participar en el programa PD, con el fin de democratizar la oportunidad y evitar la creación de élites educativas. En Costa Rica es usual que se haga un convivio para ver el interés de los estudiantes en el programa y alimentar de esta forma el proceso de selección, una vez elegidos los egresados organizan un convivio para dar la bienvenida a los nuevos estudiantes del programa. En Ecuador la selección de estudiantes se realiza después del primer

año de Bachillerato General Unificado (BGU) y se basa en los puntajes obtenidos en pruebas académicas, pruebas psicopedagógicas, historial académico, deportivo y cultural, y una entrevista en las que se pretende mediar factores como el rendimiento académico, la voluntad por cursar el programa, y el liderazgo estudiantil (MEP Ecuador, sin fecha).

Para resumir, las características con las que se adopta el bachillerato internacional en los tres países varían en cuanto a sus impulsores, siendo Costa Rica en esto distinto porque es impulsado por una ONG con fuerte apoyo del sector privado en comparación con Perú y Ecuador, en el que el gobierno es el impulsor principal. En Ecuador el modelo es masivo, mientras que en Perú apunta a un grupo más pequeño pero conformado por una élite (en términos de rendimiento académico). En Costa Rica es similar al Perú en escala, pero más inclusivo, en el sentido de que da la oportunidad de participar a colegios no élite y a estudiantes que no necesariamente tenían un desempeño académico superior en el sistema regular. En Ecuador se brinda una mayor diversidad en los programas ofrecidos, mientras que, en Costa Rica y Perú, la oferta en el ámbito de los colegios públicos se concentra en el Programa del Diploma en Bachillerato Internacional. Aunque sería de gran interés comparar y contrastar los resultados asociados a los distintos modelos, no se cuenta con información para poder hacerlo y esto trasciende las posibilidades y el ámbito de la presente investigación.

II. Los cambios en el ambiente de aprendizaje tras la instauración del Programa Diplomado de Bachillerato Internacional en los colegios públicos

¿Qué tipo de cambios experimenta el ambiente y el proceso educativo en los colegios públicos tras la instauración del Programa Diploma de Bachillerato Internacional?

A partir de los grupos focales realizados con coordinadores del bachillerato internacional en cada colegio, con docentes y exalumnos del programa, se identificaron una serie de cambios percibidos por los actores como producto de PD. Estos cambios se describen a continuación.

Se construyen relaciones más cercanas, horizontales y un sentido de co-responsabilidad

Tanto docentes, coordinadores, como exalumnos consultados señalan que con el bachillerato internacional se presenta una relación más horizontal y cercana entre estudiantes y profesores, en comparación con el programa regular. Los tres grupos consideran que esta cercanía es de alto valor para ellos. En la comunidad bachillerato internacional del colegio encuentran un apoyo personalizado para solventar las distintas necesidades educativas y no educativas que pueden presentar los estudiantes. Por ejemplo, una exestudiante que quedó embarazada en el último año, señala que gracias al apoyo recibido por la comunidad del bachillerato internacional pudo salir adelante y culminar sus estudios.

Los exalumnos apuntan que la atención personalizada que ejerce la figura del coordinador del bachillerato internacional es clave. Indican que el coordinador es “como el director” pero solo se ocupa del programa, y como tiene menos estudiantes a cargo puede conocerlos a todos bien y brindarles apoyo personalizado. Por ejemplo, el coordinador está atento a dar ayuda en el caso de que un estudiante no pueda pagar una gira.

De acuerdo con las y los exalumnos consultados, el programa bachillerato internacional propicia un mayor esfuerzo porque hay un sentido de corresponsabilidad entre los distintos actores. Los estudiantes perciben que los profesores y los compañeros están “dando mucho de sí”, por lo tanto, se sienten comprometidos también a poner de su parte, porque si no lo hacen, la clase se ve afectada.

Aumenta la motivación, y el sentido de pertenencia

Docentes, coordinadores, como exalumnos coinciden en que uno de los efectos importantes del bachillerato internacional es que aumenta la motivación de las personas que participan en este.

Las y los docentes consultados señalaron que con el bachillerato internacional se sienten realizados como profesionales. Algunos expresaron que les permite aplicar la educación que en algún momento les habían dicho en la universidad que existía pero que nunca habían podido poner en práctica porque el sistema educativo regular, no los había dejado. Un docente expresó que trabaja hace 30 años dando clases pero que hasta hace 5 empezó a ser profesor, cuando empezó a trabajar con el Programa Diplomado en Bachillerato Internacional (PD).

Las y los exestudiantes consultados por su parte aprecian el sentido de pertenencia que les hace sentir que con el bachillerato internacional son parte de una comunidad especial. También se motivan con un proceso educativo más ameno, lo cual se tocará en el próximo punto.

Las y los estudiantes se convierten en los protagonistas del proceso educativo

El PD hace que los estudiantes se conviertan en los actores protagónicos del proceso educativo. Los diferentes actores consultados apuntan a que el programa posibilita y facilita que los docentes puedan ejercer la mediación pedagógica lo cual implica que pasan a ser facilitadores de la construcción de aprendizajes por parte de las y los estudiantes. Esto es altamente valorado por todos los actores.

Las y los exalumnos consultados expresaron al respecto:

“Los profesores no se dan de que saben todo y se sabe que los profes no tienen todo el conocimiento y el poder; que los profes también están aprendiendo; es muy ameno el que los profesores no son las personas sin alma ni corazón, crueles con los

estudiantes. Este aspecto le da más ganas de ir... motivación.”
(Participante de grupo focal exalumnos, 2016)

“El profesor no impone, da la oportunidad de pasar por un proceso de aprendizaje; la posibilidad de innovar”. (Participante de grupo focal exalumnos, 2016)

Lo expresado por los distintos actores revela que la práctica de la educación en el PD es coherente con sus postulados. Esta permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea visto como un proceso en el que todos los actores participantes están aprendiendo y que privilegia el rol activo del estudiante.

Un recurso utilizado comúnmente en el programa es el trabajo en grupos, el cual es acogido como un elemento valioso del PD según la opinión de exalumnas y exalumnos. El compartir de forma intensa en el proceso de enseñanza y aprendizaje con sus compañeras y compañeros, hacen que aprendan a trabajar en equipo, lo cual consideran que luego les es de gran utilidad para los trabajos que deben hacer en la universidad.

La educación se vuelve menos rutinaria y más entretenida

Las y los docentes consultados señalan que con la instauración del bachillerato internacional desaparece lo rutinario porque hay que prepararse para clases con estudiantes que investigan e indagan. Ellas y ellos opinan que en el programa regular (sin bachillerato internacional), lo rutinario es la norma debido a que este cambia muy poco y se lo saben de memoria. Expresan que por estar corriendo por cumplir con las restricciones de tiempo y evaluación establecidas por el MEP no pueden ser muy innovadores.

En el programa regular hay pocas posibilidades de introducir recursos diversos al proceso de enseñanza y aprendizaje para hacerlo más entretenido. En contraste, las exalumnas y los exalumnos consultados señalan que el uso de distintos recursos en el PD permite hacer el proceso de enseñanza y aprendizaje más ameno. Mencionaron la posibilidad de debatir y ver películas como ejemplos de cómo el bachillerato internacional utiliza distintos medios para hacer la educación más disfrutable. Los docentes también reconocen que el PD les da más espacios para la creatividad.

Se construyen aprendizajes significativos

Las y los exalumnos consultados aprecian que la educación del bachillerato internacional no sea una educación memorística, como consideran es la que prevalece en el programa regular, sino una que les permita obtener conocimientos para luego utilizarlos, crear, y transformar en su opinión. Señalan que debido a que el PD promueve un proceso aprendizaje que utiliza la investigación, la acción, la reflexión, logran conocimientos más valiosos y perdurables, y expresan que este enfoque los ayuda a entender y apropiarse de la materia. En este proceso apuntan a la importancia de la realización de trabajos prácticos, así como la reflexión en torno al aprendizaje. Señalan que “no se quedan las cosas en el anhelo; se hacen

cosas y luego se reflexiona sobre cómo se mejoró”; también dicen que “no solo es aprender algo y punto”, sino que aprenden a “¿para qué?, ¿de dónde surge? y ¿cómo aplicarlo?”.

Una educación integral

Las y los exalumnos del PD valoran la integralidad del currículo. Aprecian que “los enseña a utilizar el cerebro”, pero también los sensibiliza y les ayuda a conocerse a sí mismos (sus fortalezas y debilidades y sus formas de aprender) y a entender la problemática social y ambiental. También propicia el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita, que consideran importantes porque hacen diferencias en cómo se desempeñan en la sociedad. Aprenden a organizarse y ser responsables, porque el sistema asume que son responsables, por ejemplo, en programa las ausencias no se toman en cuenta para la nota. En este sentido señalan que en la educación regular “es más de control a punta de boletas, mientras que en el bachillerato internacional es más autorresponsabilidad” (Participante de grupo focal exalumnos, 2016).

Un aspecto importante señalado es la interconexión entre las materias o la interdisciplinariedad. En este respecto las y los exalumnos indican que el componente Creatividad, Actividad y Servicio (CAS) facilita hacer la conexión con las demás materias, así como el curso Teoría del conocimiento, y la Monografía, descritas arriba.

En el PD se implementa una educación interdisciplinaria que, de acuerdo con los docentes consultados, enseña conceptos que pueden ser utilizados en múltiples ámbitos y establece un enfoque de enseñanza-aprendizaje en el que se hace ver que lo que se aprende en una clase se puede usar en otras. Los docentes indican que otra razón por la cual el bachillerato internacional posibilita más que el programa regular el abordaje interdisciplinario de los temas, es que este, por la forma en la que se estructuran las evaluaciones, permite que el docente tenga más tiempo para la mediación pedagógica y relacionar temas (esto se retomará cuando se expongan los factores clave para habilitar los cambios educativos).

En resumen

Los cambios que los principales actores del proceso educativo notan con la implementación del PD con relación a lo que se percibía del programa regular se resumen en el Cuadro 1. Hay un cambio en la cultura de control que se percibía anteriormente en la que el docente era visto como un superior en relación a las y los estudiantes. Esta percepción cambia y se establecen relaciones más horizontales y más cercanas. Se genera un sentido de pertenencia a una comunidad especial, lo que antes no existía. Y esto, junto a la introducción de más recursos educativos y entretenidos en las aulas y de un proceso en el que las y los estudiantes ejercen un rol muy activo en su aprendizaje, pueden ser asociados a una mayor motivación. También se presentan cambios en cuanto al enfoque académico y de abordar el aprendizaje desde disciplinas separadas con pocas relaciones. Más bien desde la percepción de las y los actores consultados se logra

integrar conocimientos de distintas disciplinas al lograr un entendimiento profundo de conceptos que pueden utilizarse en distintos ámbitos y al usar proyectos y mecanismos integradores como la Monografía, el CAS, entre otros.

Cuadro 1

Cambios en el ambiente educativo tras la instauración del Programa Diplomado en Bachillerato Internacional

Programa Regular	Programa Diplomado en Bachillerato Internacional
1. Relaciones impersonales y jerárquicas entre docentes y estudiantes-cultura de control	1. Relaciones cercanas y horizontales entre docentes y estudiantes –cultura de responsabilidad compartida
2. Baja motivación y bajo sentido de pertenencia con la comunidad educativa	2. Motivación y sentido de pertenencia con la comunidad del bachillerato internacional
3. Educación rutinaria	3. Educación amena
4. Docentes son los protagonistas del proceso educativo	4. Estudiantes son los protagonistas del proceso educativo
5. Docentes transmiten conocimiento a los estudiantes	5. Los estudiantes construyen su aprendizaje y docentes se enfocan en facilitar y la mediación pedagógica
6. Educación es centrada en transmisión de conocimientos académicos y abordada predominantemente desde áreas disciplinarias	6. Educación es integral, interdisciplinaria y centrada en el desarrollo de actitudes y habilidades

Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas y grupos focales.

III. Los resultados del Programa Diploma en Bachillerato Internacional

Resulta retador capturar en todas sus dimensiones los resultados del PD, debido al énfasis en el desarrollo integral de las y los estudiantes y a que no se tienen mediciones sobre el grado en el que el programa logra desarrollar en los estudiantes todas las características del perfil de salida. Sin embargo, para el presente ejercicio exploratorio, se consultó vía grupos focales a docentes, coordinadores y exestudiantes sobre su percepción sobre el perfil de salida de los graduados del PD en comparación a una situación en la que estos mismos estudiantes se graduaran del programa regular.

Más allá de los resultados académicos

Los grupos consultados coinciden en que el PD logra resultados muy valiosos en términos del desarrollo que experimentan las y los estudiantes debido al programa. Perciben que el PD logra desarrollar personas más proactivas y con mayor iniciativa y más altas expectativas sobre su futuro en comparación a un

escenario hipotético en el que estas mismas personas hubieran cursado el programa regular. También concuerdan en que son seres humanos más maduros, críticos, con mentalidad más abierta, más indagadores, reflexivos, que desarrollan más las habilidades de comunicación oral y escrita, que tienen una mayor conciencia social, un mejor desenvolvimiento en los trabajos en equipo, que son más organizados, y cuentan con una visión e intereses más globales.

Aparte de las anteriores características en las que hubo coincidencia en los grupos, el grupo consultado de docentes además señalaron que los graduados del BI tienden a ser seguros y personas íntegras.

Estos resultados exploratorios apuntan a que el PD está teniendo efectos sumamente valiosos para los estudiantes y para la sociedad. En futuras investigaciones se deberá realizar una evaluación más rigurosa del perfil de salida de las y los estudiantes de bachillerato internacional con el fin de tener mediciones más precisas, y que minimicen posibles sesgos sobre el impacto que tiene el PD en el perfil de las y los estudiantes en relación a estas características apuntadas. Para ello se podrían realizar mediciones psicométricas de constructos que midan las características que se apunta en el perfil de salida del programa y que las y los participantes identifican como adquiridas gracias al programa.

Resultados académicos: obtención del diploma bachillerato internacional

El PD cuenta con un complejo sistema de evaluación y criterios para determinar si otorgar el diploma en bachillerato internacional. Para que un participante del programa pueda obtener el diploma debe cumplir una serie de requisitos (Recuadro 2). En parte la complejidad del sistema se deriva de las oportunidades que tienen las y los estudiantes de elegir llevar algunas materias a nivel superior y medio, porque las exigencias varían según el nivel en el que se lleva cada una. Asimismo, el sistema establece niveles mínimos para cada materia, pero también permite compensar niveles bajos de rendimiento en algunas materias con mayores rendimientos en otras. La obtención de los mínimos en cada materia no otorga el

Recuadro 2

Requisitos para obtener el diploma de bachillerato internacional

Según el Reglamento general del PD, las y los estudiantes matriculados deben cumplir los siguientes requisitos para obtener el diploma de BI:

- Haber cumplido los requisitos del CAS
- Haber obtenido una puntuación total de 24 o superior
- No haberse otorgado una N (No se califica) en Teoría del Conocimiento, la Monografía o una asignatura que cuente para la obtención del diploma
- No haberse otorgado una calificación E (Elemental) en Teoría del Conocimiento y/o la Monografía
- No haberse otorgado una calificación 1 en ninguna asignatura o nivel
- No haberse otorgado más de dos calificaciones 2 (en asignaturas de nivel medio o nivel superior)
- No haberse otorgado más de tres calificaciones 3 o inferiores (en asignaturas de nivel medio o nivel superior)
- Haber obtenido al menos 12 puntos en las asignaturas de nivel superior (para alumnos matriculados en cuatro asignaturas de nivel superior contarán las tres calificaciones más altas)
- Haber obtenido al menos 9 puntos en las asignaturas de nivel medio (los alumnos matriculados en dos asignaturas de nivel medio deberán obtener al menos 5 puntos en este nivel)
- No haber sido sancionado por conducta impropia por el Comité de la evaluación final

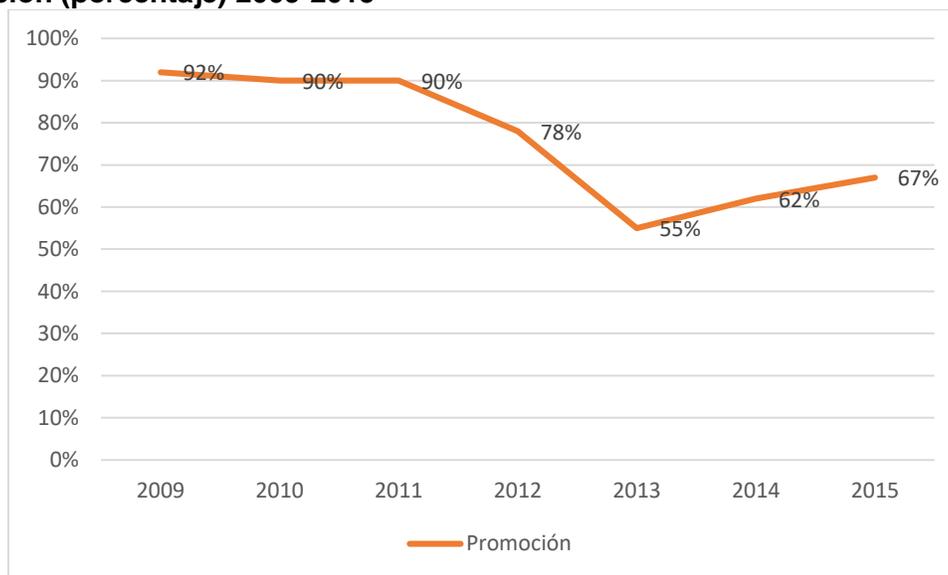
Fuente: OBI, 2016

Diploma Internacional. Por ejemplo, uno de los requisitos es “Haber obtenido al menos 12 puntos en las asignaturas de nivel superior”, por lo que es posible que si se llevan tres materias a nivel superior, el estudiante tenga una de tres puntos, una de dos y un cinco y es suficiente para pasar (si cumple con los otros requisitos), al igual que si se tiene calificaciones de 4, 4 y 4 en este nivel.

Las primeras generaciones de colegios públicos que concluyeron el programa en Costa Rica, tuvieron resultados extraordinarios y durante los primeros tres años el país tuvo resultados en el que el 90% de los estudiantes lograban obtener el Diploma en Bachillerato Internacional (Cuadro 1

Cambios en el ambiente educativo tras la instauración del Programa Diplomado en Bachillerato Internacional). Posteriormente, en el año 2012 se observa un descenso en el porcentaje de promoción que alcanza el mínimo histórico en el 2013, cuando apenas se logró una promoción del 55% del estudiantado. Es posible que este descenso se encuentre asociado a un cambio que se presentó en las políticas de selección del PD. En los primeros años, se seleccionaban para entrar en este a estudiantes que tuvieran un desempeño académico superior, sin embargo, esto comenzó a cambiar en el año 2010. Este año, el colegio Gregorio José Ramírez Castro estableció una política de selección abierta en la que todos los que quieren pueden aplicar y en la que el criterio más importante para definir si el o la estudiante podía entrar era la motivación y no su desempeño académico previo. En el 2011 se adhieren al cambio los colegios de Palmares y el Liceo de Costa Rica y a partir del 2011 todos los colegios públicos comenzaron a utilizar este sistema de selección menos elitista. El abrir la matrícula a una mayor diversidad de estudiantes pudo haber incidido en el rendimiento promedio de las y los participantes del programa y en la drástica reducción observada en el año 2013. Sin embargo, tras esta estrepitosa caída se puede observar una paulatina recuperación de los niveles de promoción tras la caída en desempeño. El promedio histórico de promoción es influenciado por la incorporación de nuevos colegios al programa, lo cual por lo general tiende a disminuir el rendimiento debido a que los colegios van aumentando su rendimiento con la experiencia, como se verá más adelante.

Gráfico 1
Colegios Públicos con Programa Diplomado en Bachillerato Internacional.
Promoción (porcentaje) 2009-2015



Fuente: Asobitico con base en registros de colegios públicos participantes.

En el año 2015 el promedio de aprobación ponderado por el número de estudiantes fue de 69%, cifra ligeramente menor que el promedio de promoción

internacional de colegios públicos, cercano al 72%. Si no incluimos la promoción atípica de un colegio, en 2015 la promoción nacional sería de 82%, superior al promedio mundial de todos los colegios del bachillerato internacional de este año de 80,9%, según el Boletín estadístico del Bachillerato Internacional (P. 6). De los siete colegios que participaron en el 2015, tres de ellos superaron con creces el promedio internacional de colegios públicos, uno lo igualó y los tres restantes estuvieron por debajo de este (Cuadro 2).

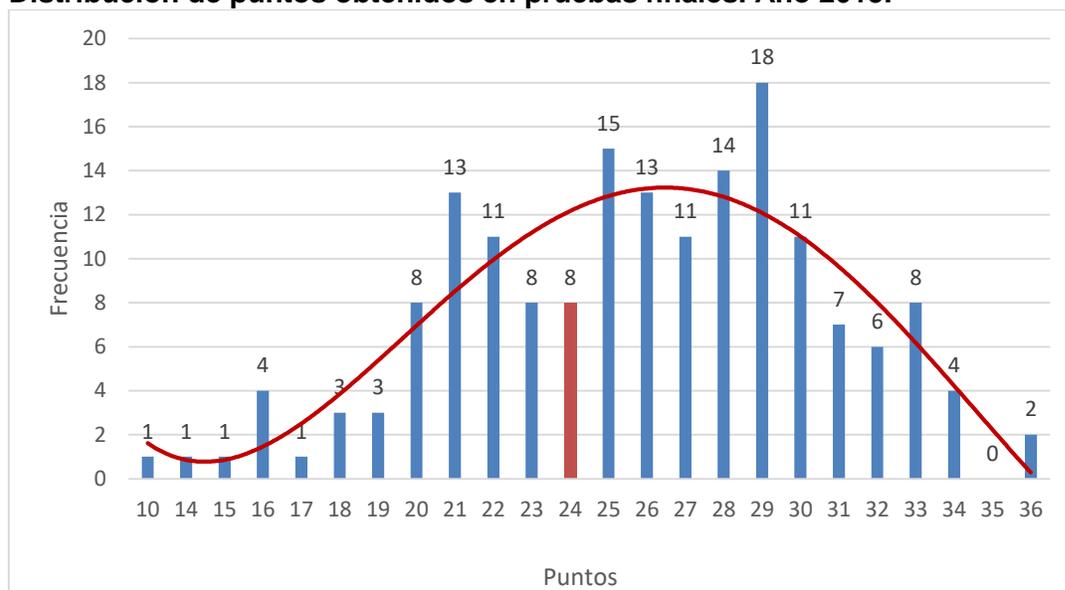
Cuadro 2
Colegios públicos con Programa Diplomado en Bachillerato Internacional
Aprobación por colegio. Años 2014, 2015

Colegio	2014		2015	
	Estudiante Aprobados	% de Promoción	Estudiante Aprobados	% de Promoción
Colegio A	28 (Tot. 35)	80%	35 (Tot. 38)	92,10%
Colegio B	26 (Tot. 32)	81,30%	16 (Tot. 20)	80%
Colegio C	13 (Tot. 20)	65%	12 (Tot. 13)	92,30%
Colegio D	18 (Tot. 29)	62.1%	4 (Tot. 30)	13,30%
Colegio E	10 (Tot. 23)	43.5%	8 (Tot. 11)	72,70%
Colegio F	19 (Tot. 44)	43.2%	19 (Tot. 29)	65,50%
Colegio G	ND	ND	5 (Tot. 5)	100,0%
Colegio H	Estudiantes en primer año, no aplicaron pruebas		19 (Tot. 29)	65,50%

Fuente: Asobitico con base en datos de los colegios.

Para aprobar, tal y como fue mencionado arriba, se requieren 24 puntos. El **Gráfico 2**, muestra que la distribución de puntos muestra que hay una amplia dispersión del puntaje obtenido por las y los estudiantes. La mayor parte de estudiantes estuvieron por encima de los 24 puntos necesarios para aprobar y cabe destacar que no solo aprobaron, sino que muchos de ellos superaron con creces el puntaje mínimo requerido. Entre quienes no lograron alcanzar los 24 puntos, alrededor de un tercio se ubicaron en las cercanías con puntajes entre 20 y 23.

Gráfico 2
Colegios públicos con Programa Diplomado en Bachillerato Internacional.
Distribución de puntos obtenidos en pruebas finales. Año 2015.

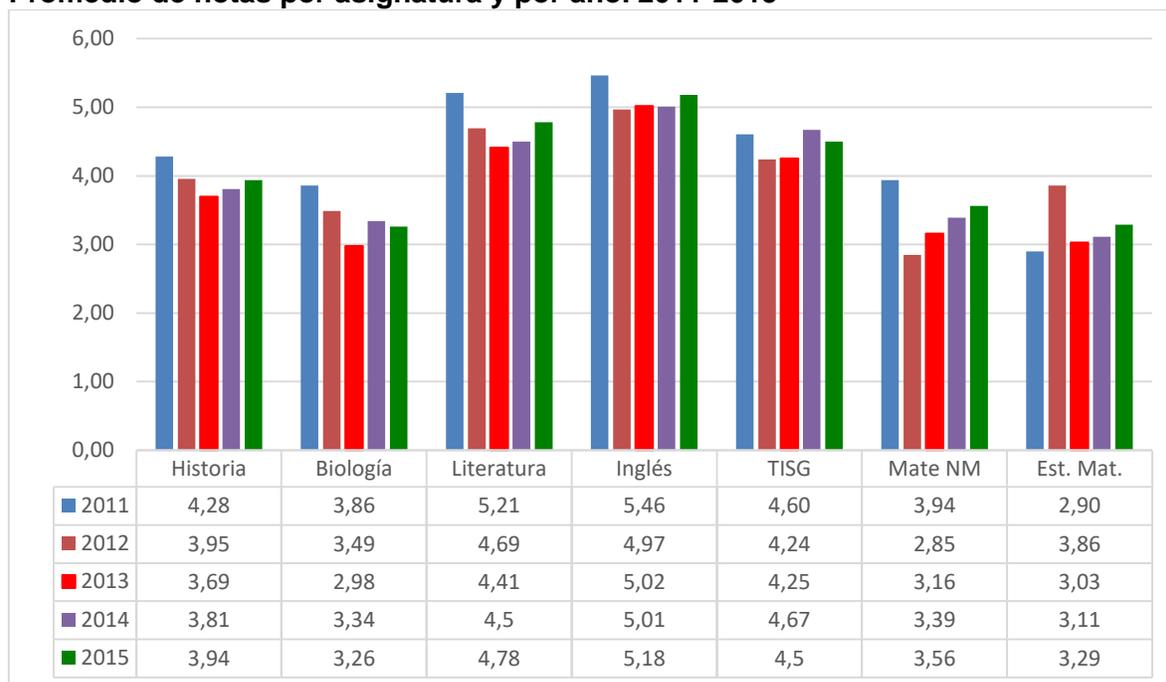


Fuente: Asobitico, 2015. Con base en registros administrativos de los colegios.

Resultados por área académica

Mediante los resultados académicos, es posible hacerse una idea de los niveles de competencia que alcanzan las y los estudiantes del PD en las distintas áreas temáticas del currículo mediante el análisis de los resultados en los exámenes finales, los que determinan los niveles de competencia alcanzados en cada área de conocimientos y en conjunto determinan si la o el estudiante obtiene el diploma en bachillerato internacional.

Gráfico 3
Colegios públicos con Programa Diplomado en Bachillerato Internacional.
Promedio de notas por asignatura y por año. 2011-2015



Fuente: Asobitico, 2015, con base en registros administrativos.

El **Gráfico 3** muestra los resultados promedio por asignatura por año entre los años 2011 y 2015. Los resultados se miden en una escala del 1 al 7, en la que el 7 muestra los niveles más altos de competencia y la 1 los más bajos. Tal y como se señaló arriba las materias cursadas a nivel superior (Literatura, TISG, e Historia), el requisito para aprobar es obtener banda 4 y en las materias de nivel medio (Inglés, Biología y Matemáticas) se debe obtener banda 3.

De acuerdo con los resultados históricos, las áreas académicas más fuertes del programa en los colegios públicos son Inglés, Literatura y TISG. Estas, junto con Historia, son precisamente las materias a las que más lecciones asigna el programa. Tal y como se consigna en los descriptores de las calificaciones, el alcanzar un nivel 5 o más demuestra altos niveles de competencia. Por ejemplo, en Inglés, en promedio las y los estudiantes que participan en el programa en Costa Rica alcanzan una calificación alrededor del 5, lo que significa que “El alumno habla con claridad y fluidez en su mayor parte; usa un lenguaje variado de forma precisa en su mayor parte; maneja las ideas con eficacia en su mayor parte y con una interacción generalmente plena; demuestra buena comprensión del significado y propósito de los textos escritos; las preguntas difíciles le suponen cierta dificultad; reconoce algunas sutilezas del uso de la lengua específico; escribe textos bastante detallados demostrando buen manejo de vocabulario, con un nivel bueno de corrección gramatical; muestra una habilidad razonable de adaptar su escritura para que sea adecuada para el receptor al que va dirigida y el propósito comunicativo; expresa sus ideas y organiza su trabajo de manera coherente.” (OBI, “Sin fecha”, P. 4). Para poner en contexto internacional, el nivel

alcanzado en promedio por las y los estudiantes de colegios públicos de Costa Rica en inglés según una equiparación realizada con el Marco europeo de referencia de lenguajes, significa que es un usuario o una usuaria independiente el idioma inglés; tiene la capacidad de entender ideas complejas y abstractas de un texto, tener discusiones técnicas en su área de especialidad, y puede interactuar con fluidez y espontaneidad con personas cuya lengua materna es el inglés. Asimismo, puede producir textos en varios temas y explicar su punto de vista en un asunto apuntando ventajas y desventajas (OBI, 2016 e).

Para poner en el contexto nacional se presentan los resultados de los estudiantes de bachillerato internacional en inglés, que, aunque no son comparables dan una idea de lo logrado por ambos, según lo que cada sistema de evaluación señala como el desempeño obtenido. En el examen de bachillerato nacional en promedio las y los estudiantes en promedio califican en el nivel 3 en una calificación de 3 niveles. Esta prueba mide aspectos tales como la comprensión del texto, reconocimiento de vocabulario, aplicación de tiempos verbales en el contexto, identificación de detalles específicos, aplicación de sinónimos y antónimos en contextos, formulación de conclusiones o inferencias derivadas del texto (MEP, 2016), pero no miden las competencias relativas a poder expresarse de forma oral en el idioma inglés, lo que si hace la prueba de bachillerato internacional.

Las áreas en las que consistentemente se muestra un menor desempeño son Matemáticas y Biología, sin embargo, como estas se cursan a nivel medio, en promedio las y los estudiantes logran pasar la nota mínima de un 3; en el 2015 se tuvo un promedio ponderado ligeramente superior al nivel 3 en ambas, lo que implica que en promedio las y los estudiantes aprueban estas materias. En términos de las competencias que se alcanzan a este nivel, como ejemplo exponemos lo que establece la guía descriptores de calificaciones de la OBI con respecto al área de matemáticas, esta señala que “El alumno demuestra un conocimiento parcial del programa de estudios y una comprensión limitada de los argumentos matemáticos al realizar algunas tareas de rutina; intenta llevar a cabo procesos matemáticos en contextos que no implican dificultad; intenta utilizar técnicas de resolución de problemas en situaciones de rutina; comunica las matemáticas parcialmente, utilizando algunas técnicas, notación o terminología adecuadas; en ocasiones usa funciones de calculadora, pero con frecuencia de modo ineficaz- no siempre la usa cuando es necesario y puede usar un enfoque analítico ineficaz”. (OBI, “sin fecha”, P. 17). Para poner estos resultados en contexto, se tienen los resultados del examen de bachillerato nacional, que se enfocan en evaluar contenidos en lugar de competencias. En estos exámenes, en promedio las y los estudiantes alcanzaron un nivel 2 de 3 niveles, lo cual significa que tienen altas probabilidades de determinar, interpretar, aplicar y resolver problemas relativos a contenidos curriculares específicos. Cabe destacar que en estas materias son las que menos lecciones tienen asignadas para trabajar por semana, pues tan solo cuentan con 4 lecciones por semana.

A una mayor experiencia del centro educativo en el PD se podría esperar que el personal del programa tenga mayores competencias en la aplicación del modelo y que esto pueda pesar algo en los resultados obtenidos por los estudiantes. Al

agrupar los resultados de colegios de acuerdo con sus años de participar en el PD de la siguiente forma: alta (5 años o más), mediana (3 o 4 años), poca (1 o 2 años) y graficar los resultados históricos por materia es posible observar que para el caso de Inglés, Biología, Literatura, TISG, e Historia, para casi todos los años se puede observar que los colegios de mayor experiencia tiene notas mayores que los de mediana experiencia, y estos a su vez mayores que con los de poca experiencia (Gráficos, x, xxxx). En Matemáticas sin embargo este no es el caso y más bien los colegios con mayor experiencia son superados por los de mediana experiencia, y en el 2015 también en el caso de estudios matemáticos también fueron superados por los de poca experiencia.

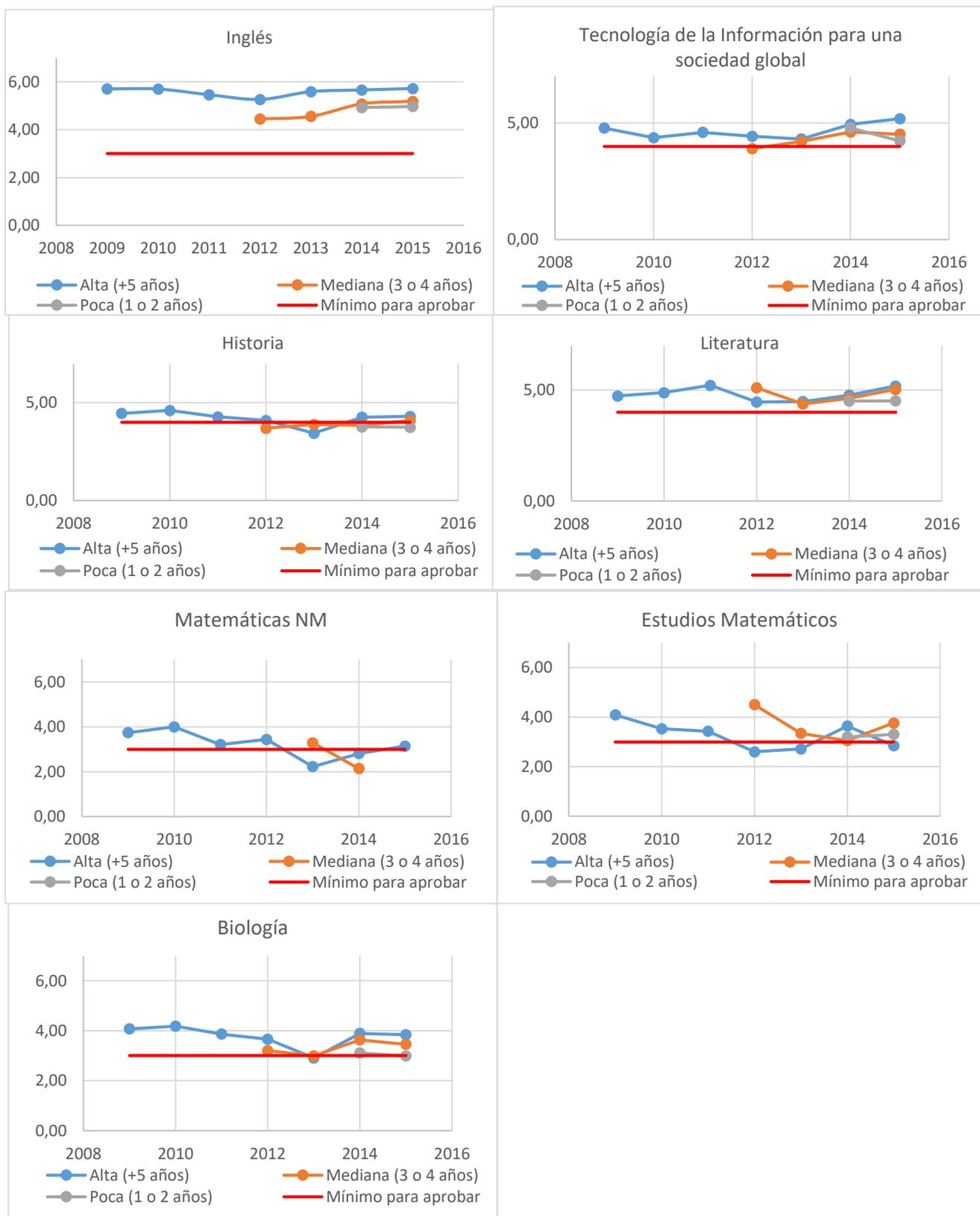
En el caso de inglés vemos que después del 2012 (año en que parecen haberse empezado a notar los efectos de una política de selección más abierta) se observa una tendencia en los colegios de alta, mediana y poca experiencia a incrementar sus resultados y que estos superan con creces la nota mínima para aprobar (

Gráfico 4). En el caso de literatura también se observa que los promedios obtenidos siempre superan la nota mínima y que en los últimos años se ha ido mejorando. En Historia, sin embargo, los promedios de los colegios con menor experiencia no logran superar la nota mínima que es en este caso 4, por lo que mejorar este desempeño es una prioridad. En el caso de Matemáticas a nivel medio y Estudios Matemáticos los resultados promedios de los colegios con experiencia se encuentran en el primer caso ligeramente inferior y en el segundo caso ligeramente superior a la nota mínima. Y en el caso de Estudios Matemáticos los colegios de menor experiencia muestran un desempeño mayor. Personeros de Asobitico señalan que esto se puede deber a que el modelo que había estado utilizando un colegio que consiste en unir ambas clases de matemáticas el primer año y luego separarlas en dos no ha estado dando los resultados deseados. Por esta situación se sugirió al colegio cambiar este modelo por el que usan otros

colegios y unir las clases el primer semestre y luego separarlos, con el fin de que ambos cursos tengan el tiempo necesario para cumplir con sus objetivos.

Gráfico 4
Colegios Públicos con PD. Puntajes promedio en pruebas finales, por materia. 2008-2006

Fuente: Asobitico, con base en registros administrativos de los colegios.



IV. Una primera aproximación a los factores clave para la transformación educativa

Las características del PD que pueden estar influyendo en los cambios educativos

Las características del PD que esta investigación identifica como aparentemente asociadas con los cambios ocurridos en los centros educativos públicos costarricenses mencionados arriba, se pueden clasificar en aquellas que se relacionan con el currículo y la forma en la que se organiza el proceso educativo; las que se conciernen al personal docente y a la persona que ejerce la gestión educativa; y las relativas a la gestión educativa. Entre estas se encuentran: la claridad y flexibilidad del currículo y la coherencia con los otros elementos del programa; las menores particiones de tiempo que permiten al docente realizar la mediación pedagógica; la evaluación; los grupos pequeños; el tiempo para investigar que se les da a los docentes dentro de la jornada laboral; el perfil de los docentes y coordinadores; la formación en servicio basado en un programa de capacitaciones prácticas diseñadas e impartidas por docentes altamente calificados; los mecanismos de retroalimentación externos; la posibilidad de cambiar a los docentes que después de un proceso para intentar mejorar su práctica no logran el rendimiento deseado; la activa gestión educativa que se realiza junto con el desarrollo de comunidades de práctica; y la toma de decisiones en el centro educativo. A continuación, se describe cada uno de estos puntos.

Características del currículo y organización del proceso educativo

- **Lineamientos curriculares claros acompañados de libertad para escoger.** El PD cuenta con lineamientos curriculares claros, pero ofrece libertad para escoger tanto a docentes como a estudiantes. En el caso de las y los docentes, les da la libertad de armar su curso en base a los lineamientos curriculares. Ellas y ellos pueden utilizar los materiales y recursos para la enseñanza-aprendizaje de su elección. Esta libertad es apreciada mucho por los docentes, quienes lo perciben como un mayor respeto como profesionales.

El currículo del PD cuenta con alguna flexibilidad que permite a las y los estudiantes la posibilidad de escoger estudiar y profundizar en áreas en las que tienen un mayor interés. Esta flexibilidad es apreciada por las y los alumnos, quienes valoran que en cada materia pueden encontrar algo que les gusta y que el programa brinde opciones para atender sus intereses personales. Exalumnas(os) y docentes consultadas(os), consideran que el bachillerato internacional les ayuda a reforzar las áreas en las que son buenas(os) y les ayuda a rescatar en lo que menos tienen facilidades. Un ejemplo de cómo el programa ofrece a las y los estudiantes la **libertad de**

escoger es mediante el componente Creatividad, Actividad y Servicio (CAS), en el que pueden diseñar proyectos de acción social o de habilidades de acuerdo a sus preferencias. También se da a los estudiantes la libertad de seleccionar el tema de la monografía. Además, la **evaluación que se realiza al final del PD también les ofrece la posibilidad de escoger temas de su interés**. La flexibilidad del currículo del DP contrasta con la rigidez que se presenta en el currículo de la educación regular en el que se establecen temas a ser tratados por los docentes y aprendidos por los estudiantes, en tiempos definidos, sin mucho margen para elegir.

- **La investigación-acción-reflexión como recursos**

Una característica importante del PD es que fomenta que las y los estudiantes investiguen, experimenten y reflexionen. Los tres componentes troncales del programa resultan piezas clave para la utilización de estos recursos. El componente Creatividad, Acción y Servicio (CAS) fomenta los aprendizajes a partir de la experiencia, ya que promueve la reflexión sobre lo aprendido en las actividades realizadas. La Teoría del Conocimiento ofrece a los estudiantes herramientas y un espacio para reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento y sobre sus perspectivas y las de otros. Con la monografía aprenden a investigar y ponen en práctica también allí el proceso de reflexionar sobre lo aprendido durante el proceso de investigación y redacción.

- **Más tiempo para aprender (menos particiones de tiempo).** El PD trabaja con semestres y establece evaluaciones al final de los semestres; este ofrece la flexibilidad al docente para realizar evaluaciones formativas cuando lo considere pertinente. En contraste, el programa regular trabaja con trimestres y establece una estructura de evaluaciones sumativas cada mes. Al contar con más tiempo antes de tener que realizar evaluaciones mandatorias, los docentes del PD consideran que tienen más oportunidades para la mediación pedagógica y para utilizar distintos recursos educativos que resultan entretenidos y motivantes para los estudiantes. El esquema del PD posibilita que los docentes revisiten temas que no fueron aprendidos de forma apropiada la primera vez y que combinen temáticas. Por el contrario, en el programa regular se imparte la materia cada mes y después de ese periodo se evalúa y se debe pasar al siguiente tema; si los estudiantes no aprendieron, el sistema no brinda la flexibilidad de volver a intentarlo otra vez de forma distinta. En este contexto el intentar abordajes o recursos nuevos puede resultar muy riesgoso. Las y los docentes del PD entrevistados consideran que el esquema de evaluaciones sumativas tan seguidas que establece el programa regular constituye una de las mayores barreras que tiene el sistema educativo para lograr una mediación pedagógica de calidad en el aula.
- **La evaluación formativa:** el PD establece una cultura de aprendizaje continuo en el aula; en esta se propicia la evaluación formativa, la cual brinda a los distintos actores del proceso retroalimentación para ver qué está resultando y qué se debe mejorar. Un aspecto importante de esta cultura de aprendizaje

es la concepción de que los errores forman parte del proceso de aprendizaje y que por lo tanto estos constituyen una oportunidad para seguir aprendiendo. En esta cultura de aprendizaje continuo los errores no son asociados con el castigo, sino como algo normal en el proceso de aprendizaje, lo cual también facilita que se propicie la innovación educativa. En el PD se valora mucho la retroalimentación que se le brinda a los estudiantes para que produzcan trabajos de mayor calidad. Exalumnas(os) se expresan así sobre como la retroalimentación que reciben de los profesores del BI: “los profes ponen las notas y dicen que hicieron bien y mal y en un segundo trabajo lo hacen mejor; esto no pasa en bachillerato normal.” Las y los docentes también aprecian la oportunidad que les brinda el poder realizar evaluaciones formativas para ver si los estudiantes aprendieron y poder retomar temas.

- **Evaluación que fomenta habilidades cognitivas superiores.** Al final de los dos años del programa se aplican 15 exámenes donde cada estudiante debe mostrar lo que ha aprendido, por lo que casi la totalidad de las pruebas se centran en producción, incluyendo ensayos, ejercicios de desarrollo y de respuesta corta. Sólo una prueba, la de biología, es de selección múltiple. También se evalúa con el uso de trabajos de investigación en cada asignatura para fortalecer la comunicación, la investigación, la indagación, el análisis, la reflexión, la interiorización y aplicación de las materias. Por la naturaleza de esta es coherente con las competencias que el programa busca desarrollar.
- **Los grupos pequeños (de 15 estudiantes en promedio)** permiten la atención personalizada al aprendizaje del estudiante. Tanto docentes como exalumnos valoran tener clases pequeñas y consideran que tienen ventajas, como permitir que la clase sea más fluida, que las y los docentes puedan aclarar dudas mejor y que haya mayor confianza para expresarse si no entendieron algo. Las y los docentes consultados consideran importante la cantidad de estudiantes, porque en la educación que imparte el PD hay que dedicar mucho tiempo a la revisión de trabajos. El ofrecer retroalimentación específica se dificulta entre más estudiantes hay en la clase. Los grupos pequeños permiten que se presente un proceso educativo donde se lleva a cabo una construcción conjunta entre el docente y el alumno de los aprendizajes en la que se va viendo de cerca la evolución del estudiante y se retroalimenta constantemente.
- **El tiempo para investigar** como parte de la jornada de trabajo de los docentes es valorado por las y los docentes porque les ofrece un espacio para auto capacitarse y estar más preparado para enfrentar un proceso de enseñanza-aprendizaje más interactivo y a estudiantes más indagadores que los que enfrentan en el programa regular. En el sistema regular no cuentan con estos espacios para investigar dentro de la jornada laboral.

Características y desarrollo profesional de las y los docentes

- **El perfil de las y los docentes es una característica fundamental para el buen funcionamiento del programa.**

En el caso de los docentes, se identificaron las siguientes características que los hace exitosos en sus funciones en el PD: **apertura mental y humildad** necesarias para ser cuestionadas por los estudiantes, y para reconocer que no tienen todas las respuestas, así como para dejar del lado el paradigma controlador; personas altamente comprometidas, responsables, dispuestas a asumir riesgos, resilientes, e indagadoras.

- **Desarrollo profesional de las y los docentes en servicio centrado en la mediación pedagógica.** Como parte del proceso de preparación del cuerpo docente previo a comenzar el programa PD y una vez que este se imparte, se toman medidas para mejorar las competencias de los docentes en cuanto a su mediación pedagógica. Como características importantes de las capacitaciones es que estos se enfocan en **mejorar la interacción del docente con los estudiantes** y que estas son diseñadas e impartidas **por docentes con altos niveles de experiencia y competencia**. Un currículo flexible en el que se presenta alta libertad a los docentes debe ser acompañado por altos niveles de competencia. Es por ello que las capacitaciones que imparte el programa PD son un componente clave para lograr los cambios educativos esperados. Mediante las capacitaciones se les enseña a los docentes a conocer cómo se espera que trabaje con el estudiante. Los docentes señalan que estas capacitaciones tienen un enfoque distinto a las que brinda el MEP. Estas primero les explican la filosofía del PD, pero también les apoyan mucho en el cómo implementarla. La misma capacitación puede darse varias veces para que las y los docentes vayan madurando lo aprendido. Las capacitaciones parten de la confianza en los docentes como profesionales y por ello les dan una pauta general de lo que quieren implementar y como característica clave de las capacitaciones del programa es que en estas se **modelan estrategias y técnicas de aprendizajes** que motivan al docente hacia el cambio en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. En contra posición las capacitaciones del sistema regular que dicen haber recibido los docentes, tienen otro enfoque y se centran en el tema y el producto al cual quieren llegar, pero no les son de gran utilidad para aprender cómo implementar lo que se quiere. Las capacitaciones que imparte el PD son valoradas como muy efectivas; tal y como lo expresa un docente: “Yo he aprendido más en las capacitaciones del BI que lo que aprendí en la U (universidad)”.
- **Comunidades de práctica para mejorar la docencia.** Estas sirven para compartir mejores prácticas con docentes del mismo centro educativo, de otros centros y docentes de otros países.

- **Retroalimentación periódica a la práctica docente por expertos externos.** En el PD la evaluación realizada por los docentes es supervisada por pares externos. Esta característica es altamente valorada por alumnos y profesores. Las y los docentes del PD deben enviar sus evaluaciones a supervisores internacionales, los que vuelven a calificar las pruebas; esto sirve como incentivo y como retroalimentación para que mejoren sus prácticas, ya que la OBI proporciona retroalimentación al docente sobre temas en los que puede mejorar, y genera informes sobre las fortalezas y debilidades que los estudiantes han mostrado en las pruebas. Esta información es valiosa pues lejos de tener enfoques punitivos, ayuda a promover un ambiente de crecimiento y mejora continua.
- **Posibilidad de cambiar a las y los docentes quienes después de un proceso por intentar que mejoren su desempeño, no lo logran.** Muy en línea con la filosofía de un aprendizaje continuo, tal y como fue mencionado arriba, a los docentes se les ofrece continuamente retroalimentación y ayuda para que mejoren su práctica. Sin embargo, hay quienes no logran alcanzar el desempeño esperado aun después de la retroalimentación y apoyos que les brinda el PD. De acuerdo con las y los docentes y coordinadores entrevistados; es común que los docentes que no logran el rendimiento esperado o que no están dispuestos a ejercer los niveles de esfuerzo que requiere el programa se salen del PD por voluntad propia. El que el PD motive que los docentes mejoren o se retiren si no dan el rendimiento esperado es valorado por las y los exalumnos consultados. Este grupo señala como positivo que en el bachillerato internacional si los docentes “no rinden se hace algo”, lo cual contrastan con el sistema regular, en el que no necesariamente se toman acciones cuando los docentes no hacen bien su trabajo.

Características de la gestión educativa

- El **perfil de las y los coordinadores** es considerado un factor de éxito. Particularmente, pesa mucho el contar con coordinadores altamente comprometidos con el proceso educativo. A partir del grupo focal con coordinadores, se identificaron las siguientes características como importantes para la persona que asume este rol: **Liderazgo**, paciencia, tolerancia, competencias para comunicarse adecuadamente, proactividad, competencias para organizar actividades, disposición a asumir riesgos, entusiasmo y audacia. Las personas que ocupan el puesto de coordinadores previo a ello realizaban una variedad de funciones en los centros educativos por ser personas proactivas.
- Una **gestión educativa muy activa, que utiliza sistemas de información como insumos para la toma de decisiones, así como múltiples comunidades de práctica.** Los coordinadores del programa bachillerato internacional asumen la gestión educativa y a estos se les da libertad y se les deja tomar decisiones de la mano del director. Los docentes y coordinadores cuentan con sistemas de información que les facilitan el diagnóstico de la

situación y así la toma informada de decisiones. Los docentes tienen un sistema de información que se llama el CPEL, en el que se pueden encontrar los currículos, los resultados, lineamientos, políticas y otra información general requerida por cualquier docente para implementar cualquier asignatura del programa. Y los coordinadores tienen a su disposición el IBIS, que es de uso exclusivo para quienes ejercen esta función. En este pueden ver cuánto sus docentes usan el CPEL, pueden acceder a notas e informes requeridos para tomar decisiones; pueden solicitar explicaciones cuando procede, y este sistema almacena los resultados históricos de cada estudiante y de cada materia. Cuando el coordinador recibe retroalimentación de las pruebas por el IBIS, este las comparte con su personal e inicia el proceso de diagnóstico. Mediante los espacios de encuentro y reflexión compartida, o comunidades de práctica entre docentes del PD de un colegio y entre los docentes de los distintos colegios públicos y privados que imparten el PD, se analiza en conjunto cómo abordar las áreas débiles y qué se puede aprender de las mejores prácticas de los otros; entre todos surgen ideas de cómo mejorar. También existe una comunidad de práctica internacional apoyada por la Organización del Bachillerato Internacional (OBI), que aporta al proceso de reflexión y aprendizaje mediante los foros en línea, en los que se pueden plantear dudas a otros docentes y se tiene información de apoyo disponible. Las comunidades de práctica utilizadas para la gestión educativa facilitan que en los programas del bachillerato internacional se presenten mejoras continuas.

- **Toma de decisiones** para mejorar el rendimiento y resolver las necesidades de las y los estudiantes se realizan **en el centro educativo**. En el PD, el análisis continuo sobre el desempeño y necesidades de las y los estudiantes y docentes participantes en el programa se realiza en el centro educativo y a partir de este análisis se toman las decisiones de cómo abordar los problemas que surgen en este mismo ámbito.

Comparación entre las características del PD y los factores de éxito identificados en otros estudios

Esta sección hace una exploración sobre el grado de similitud entre las características del PD de la forma en que fue implementado en Costa Rica, y las encontradas por estudios empíricos que buscaron identificar factores asociados a un alto desempeño académico. Se presentan hallazgos de tres estudios que se asemejan en su objetivo de identificar factores que explican el alto desempeño académico, pero se diferencian en el nivel en el que este es analizado. El primero constituye un estudio macro que utiliza una metodología cualitativa, para identificar las características de sistemas educativos de países o localidades que muestran alto desempeño. El segundo es un estudio que analiza a través de metodologías cuantitativas y cualitativas las características de centros educativos de alto y bajo desempeño en el Estado de California de los Estados Unidos de América. El tercero es un estudio que, utilizando métodos cuasi-experimentales, identifica las

características y los resultados de tres tipos de modelos de intervención que fueron implementados en centros educativos estadounidenses con el objetivo de mejorar los resultados académicos. A continuación, se presentan los resultados de estos estudios, para luego comparar y contrastar con los factores del PD surgidos de la presente investigación exploratoria.

Principales características de sistemas educativos de alto desempeño del mundo

El primer estudio fue realizado por McKinsey & Company en el año 2007, e identifica una serie de factores clave presentes en estos sistemas de alto desempeño identificados alrededor del mundo que incluyeron: los 10 sistemas educativos que mejor desempeño tuvieron en el mundo según las mediciones del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE; los sistemas que están experimentando un rápido desarrollo y que introdujeron reformas recientes cuando se efectuaba el estudio y han visto mejorar el desempeño estudiantil; y en menor medida sistemas educativos ubicados en economías en desarrollo de Medio Oriente y América Latina con poblaciones en crecimiento que están implementando ambiciosos sistemas de mejora. Este estudio destaca las siguientes características de los sistemas educativos de alto desempeño:

- **La presencia de mecanismos para que docentes altamente competentes sean quienes impartan las clases:** establecen formas diversas para filtrar a los estudiantes que van a ser formados como docentes y que estos tengan ciertas características consideradas como deseables en un docente, entre las que se encuentran: altos niveles de competencias literarias y matemáticas, fuertes competencias interpersonales y de comunicación, el deseo de aprender, y la motivación para ser docente. Además de los filtros, los sistemas educativos de alto desempeño también establecen mecanismos para capacitar a quienes lo requieran y para prescindir de los docentes que después de varios años de servicio no cumplieron con el desempeño adecuado. Asimismo, diseñan formas para atraer a candidatos altamente competentes. Entre estos se identificaron los altos salarios a la entrada a la profesión docente (aunque estos luego crezcan poco en el tiempo). Otra forma de atraer a candidatos competentes a la profesión docente es mediante estrategias que buscan elevar el estatus social de los docentes.
- **La presencia de mecanismos para que docentes altamente competentes terminen en puestos en los que puedan ejercer el liderazgo educativo.** Para atraer a docentes altamente competentes a puestos de liderazgo educativo, algunos países ofrecen salarios altos para el puesto de directora o director de los centros educativos. También se establecen procesos de selección que elevan la posibilidad de elegir personas competentes para el puesto. Por ejemplo, hay procesos en los que se les pone a prueba por un periodo con el fin de observar si los candidatos tienen las competencias necesarias. Además, a estas personas se les capacita, y el sistema se organiza de manera que puedan enfocarse en el liderazgo educativo, en lugar

de en labores administrativas. Un rol que juegan quienes ejercen el liderazgo educativo es el de ser “coaches” o entrenadores de los docentes; por ello, quienes ejercen esta posición requieren ser excelentes docentes, según apunta el estudio.

- **El énfasis en mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.** De acuerdo con el estudio, el enfocarse en mejorar lo que ellos llaman “instrucción” requiere que cada docente: sea consciente de sus debilidades en la práctica de la docencia; que entiendan cuáles son las mejores prácticas de forma específica lo cual se logra mediante la demostración en situ; y que estén motivados para mejorar, lo cual señalan puede ser alcanzado cuando tienen altas expectativas, un propósito y creencia compartidas que pueden colectivamente hacer una diferencia en la educación de sus estudiantes. Con el fin de mejorar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, se establecen mecanismos para que docentes aprendan de otros docentes. Entre las formas de lograrlo se encuentran los procesos de observación de la práctica docente, y el desarrollo de un ambiente que estimule el compartir aprendizajes y la continua retroalimentación.
- **Procesos diseñados para asegurar que cada estudiante pueda ser beneficiado por el sistema educativo.** Los sistemas educativos de alto desempeño fijan altas expectativas sobre lo que cada estudiante debería ser capaz de hacer. Llevan a cabo un cercano seguimiento a su desempeño, lo cual posibilita que intervengan cuando estas expectativas no se cumplen. Los sistemas de monitoreo y capacidad de intervención se encuentran localizados dentro de los centros educativos, donde se tienen las mayores posibilidades de identificar las necesidades de los estudiantes y de apoyarlos cuando lo requieran.

Principales características de centros educativos

El segundo estudio identifica los factores que provocan un alto desempeño educativo en escuelas de California. En este se seleccionaron centros de alto desempeño en exámenes estandarizados, controlando por factores confusores incluyendo características socioeconómicas. Compara las prácticas de escuelas que tienen un desempeño más alto que el que se esperaría de acuerdo a las características de la población a la que sirven, con las prácticas de escuelas que tienen un menor desempeño al esperado.

Este estudio primero realiza una revisión de la literatura que identifica los siguientes factores asociados al alto desempeño educativo: un alto liderazgo instruccional, frecuente seguimiento al desempeño estudiantil, metas compartidas entre la comunidad profesional, involucramiento de la familia, un ambiente positivo y enfocado en el mejoramiento académico, aumento en el tiempo de instrucción, desarrollo profesional para mejorar el desempeño académico y la colaboración

entre quienes ejercen puestos de docencia y quienes ejercen otras funciones en los centros educativos.

Por su parte la investigación empírica realizada en las escuelas de California concluyó que las diferencias en recursos económicos con las que cuentan las escuelas explican muy poco de la brecha entre las escuelas exitosas y el resto. Encuentra que las escuelas de alto desempeño difieren del resto de las escuelas por tener docentes de alta calidad, que va más allá de la educación formal y los años de experiencia de los docentes. Las y los docentes de estas escuelas realizan una buena implementación del currículo con la ayuda de guías curriculares. Las decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje las hacen basadas en evidencia. Cuentan con programas que complementan el currículo central, y tienen más control en decisiones de contratación de los docentes (Perez y Socias, 2008).

Lecciones aprendidas sobre cómo mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes

Rowman, Correnti, Miller y Camburn en su ponencia “Mejorando los centros educativos por diseño” (*School Improvement by Design*) para el *Handbook of Education Policy Research*, analizaron las lecciones derivadas de un estudio realizado en los Estados Unidos de América durante el periodo 1999 y el 2004 enfocado en analizar cómo mejorar lo que ellos llaman “instrucción”. Este estudio utilizó métodos cuasi-experimentales. Analizó tres modelos de reformas comprensivas utilizadas por programas de mejoramiento escolar en centros educativos y sus resultados en el desempeño de los docentes y estudiantes con respecto a las competencias lingüísticas.

El primer modelo, al cual se denomina ASP por las siglas del nombre en inglés “The Accelerated Schools Project”, buscaba el compromiso de las escuelas a al concepto abstracto de “powerful learning” –aprendizaje poderoso para todos los estudiantes. Lo definían como constructivista, auténtico, centrado en el estudiante, con formas interactivas de instrucción. Los facilitadores del ASP apoyaban a las escuelas en un proceso sistemático de desarrollo organizacional para que cada escuela desarrollara sus propias formas de instrucción consistentes con ese abordaje. Era un proceso “adaptativo” no “prescriptivo” y no apuntaba a ningún área curricular en específico, sino que se esperaba se aplicara en todas las materias. Cada escuela debía de descubrir la forma más apropiada de producir el “aprendizaje poderoso” y en este se les daba a las y los docentes altos grados de autonomía.

El segundo modelo, el AC, por las siglas del nombre del programa “America’s Choice”. Este se originó en el movimiento de la reforma basada en estándares. Contaba con un programa con gran claridad en cuanto al contenido curricular y métodos pedagógicos que querían fueran utilizados en la clase. Especialmente estaba enfocado al lenguaje, en el cual establecía estándares conocidos y específicos. El AC proveía a los docentes de altas dosis de guía pedagógica y acompañaba a los docentes en el desarrollo de asignaciones y rúbricas de

evaluación. Además, en términos organizacionales crearon dos puestos: el del “design coach” o entrenador en materia de diseño, cuyo rol era ayudar a las y los directores a implementar el programa; y el “literacy coordinator”, el que trabajaba directamente con las y los docentes.

El tercer modelo, el SFA, por las siglas de “Success for All”, estaba basado en dos principios: ofrecer a los estudiantes oportunidades para el aprendizaje colaborativo durante la clase y un currículo de lectura claro y bien definido con una secuencia de lecciones semanales. Este además otorgaba un plan a las escuelas muy específico sobre cómo mejorar la pedagogía e implementaba controles procedimentales. Proveía instrucciones escritas para guiar las clases con las actividades que debían hacer durante los 90 minutos de clase, también para algunos grados facilitaba materiales curriculares para el uso de toda la escuela. Las escuelas eran manejadas centralmente y el diseño de SFA las apoyaba mediante tutorías y apoyo familiar para que la asistencia aumentara. Debían de nombrar un Coordinador de lenguaje, responsable de coordinar el programa de lectura, hacer grupos de lectura, y hacerles asignaciones a estos grupos cada 8 semanas y los líderes pedagógicos de SFA supervisaban la rutina pedagógica.

Entre los tres modelos las mediciones de resultados sobre las mejoras pedagógicas encontraron que el Escuelas AC y SFA tenían más niveles de guía pedagógica y estandarización que escuelas del grupo control, y sus docentes reportaban que había un seguimiento cercano a su progreso. Había también fuerte liderazgo instruccional en el sentido de que había un alto involucramiento de personal, asesoría a docentes en materia pedagógica y esfuerzos por posicionar una visión sobre la docencia y el aprendizaje. Las escuelas que implementaron el modelo AC tuvieron más alto liderazgo: a diferencia de las SFA trabajaban de manera cercana con el docente para mejorar su conocimiento y habilidades para usar el diseño de forma efectiva, mientras que SFA se basaba en rutinas escritas que debían ser implementadas al pie de la letra. Por su parte las escuelas que implementaron el modelo ASP mostraron una mayor autonomía escolar e innovación y la más fuerte comunidad profesional, entendida como respeto y confianza entre la facultad, prevalencia de colaboración pedagógica, entre otros.

En cuanto a los resultados en los patrones pedagógicos se encuentra que tanto las escuelas AC como SFA se pueden identificar patrones pedagógicos fielmente implementados y distintos a las de las escuelas no intervenidas (grupo control). Sin embargo, en las escuelas ASP no se pudo distinguir ningún patrón pedagógico distinto al de las escuelas del grupo control. Mientras tanto, los estudiantes de SFA que pasaron de kinder a segundo grado produjeron mejores resultados en 2 años (6 puntos más que el grupo control, y ajustando por movilidad de estudiantes 10 puntos más). Los estudiantes AC de grados superiores (3ro a 5to) obtuvieron 9-12 puntos adicionales que el grupo control.

Como conclusión se puede ver que se lograron mejoras con dos modelos distintos. Pero que los diseños que lograron mejorar el desempeño estudiantil, contaban con una clara visión de lo que se quería y alto grado de acompañamiento y apoyo pedagógico a los docentes. Tenían diseños precisos de

programa, de patrones de gestión institucionales, así como de prácticas a ser implementadas en las escuelas, en lugar de solamente establecer que se debe aplicar un patrón pedagógico conceptual general, como lo hizo el modelo que fue inefectivo.

Conclusión sobre buenas prácticas

Al comparar las prácticas del Programa Diploma en Bachillerato Internacional en los colegios públicos de Costa Rica con las identificadas por en los anteriores estudios, se puede identificar una gran alineación entre los factores señalados como relevantes (Cuadro 3).

En primer lugar, al igual que los otros casos exitosos el PD se enfoca en la mejorar “la mediación pedagógica” o en cómo se efectúa el proceso de enseñanza-aprendizaje. También comparte con los hallazgos del estudio sobre el mejoramiento escolar que parte de un diseño curricular, métodos de evaluación, y lineamientos de interacción con los estudiantes que están bien definidos. El docente es capaz de implementarlos debido a que ha pasado por un proceso de capacitación muy específica que modela prácticas específicas.

En cuanto a la gestión educativa, comparte con los otros casos de éxito el hecho de que recibe retroalimentación y acompañamiento cercano, o alto liderazgo “instruccional” o liderazgo para mejorar las prácticas de mediación pedagógica por parte de una persona encargada de ello. Gracias a la existencia de los sistemas de información y de evaluación formativa que continuamente ofrecen información sobre lo que está ocurriendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje quien ejerce el liderazgo instruccional puede ofrecer retroalimentación con base en evidencia. El PD mediante la creación de comunidades de práctica comparte con los otros casos las prácticas de establecer visiones y metas comunes, altas expectativas, se intercambiar lecciones aprendidas a partir de la experiencia. El PD también comparte con los otros casos el contar con mecanismos para seleccionar a personas comprometidas con la educación y con la posibilidad de capacitarlas para que mejoren y de cambiarlas si estas no dan la talla tras el proceso de capacitación. También guarda similitud en el hecho de que el análisis y toma de muchas de las decisiones de cómo mejorar el desempeño se realizan en el centro educativo y no en instancias lejanas a este.

En cuanto a los grupos pequeños como un factor que incida en la calidad educativa, en los otros estudios revisados no se mencionó este factor. Existe evidencia contradictoria en la literatura sobre los distintos tamaños de clase en el rendimiento académico, se ha argumentado que las clases pequeñas son mejores porque: los docentes reportan menos estrés y situaciones de insatisfacción con el trabajo, tienen tiempo para una atención más individual, aumenta la motivación de estudiantes lo que lleva a un aumento en el aprendizaje, el manejo de la disciplina se facilita, ha sido asociado con mejoras en rendimiento, especialmente en el caso de poblaciones en desventaja. Algunos de los estudios que apuntan a que las clases pequeñas pueden confundir los efectos de otros factores y estos señalan que no necesariamente los docentes aprovechan la oportunidad que les brindan

las clases pequeñas para cambiar su estilo de enseñanza. Entre la evidencia más rigurosa por haber sido generada a través de un experimento (lo cual permite aislar el efecto de las clases pequeñas de otros factores), se encuentran los resultados proyecto STAR realizado en Tennessee. Este encontró que los grupos de 17 estudiantes o menos ofrecen ventajas para quienes atienden estas clases, y que la ventaja es mayor cuanto más tiempo se tengan clases pequeñas; los resultados sugieren que los estudiantes expuestos a clases pequeñas tuvieron tasas de graduación más altas y fueron más propensos a tomar clases avanzadas en algunas materias tales como lenguas extranjeras. El experimento no aportó mucha evidencia en cuanto a los mecanismos por los cuales las clases más pequeñas aportaban a mejorar el desempeño académico¹. En el PD los docentes y exestudiantes señalan como ventajas de las clases pequeñas precisamente la posibilidad de dar atención más individual, pero también, como que los grupos pequeños viabilizan la metodología más interactiva e indagadora del PD que requiere de más retroalimentación constante por parte de los docentes. En este programa, los docentes sí cambian su metodología y formas de evaluación y el tener grupos pequeños hace viable ese cambio; este es un factor necesario, pero no suficiente para ello.

¹ Ahn y Brewer, 2009. What Do We Know About Reducing Class and School Size? En: Handbook of Education Policy Research. Editores: Gary Sykes, Barbara Schneider y David N. Plank.

Cuadro 3
Prácticas educativas del PD y prácticas identificadas por estudios sobre sistemas de alto desempeño educativo o modelos de mejoramiento escolar

Programa	Ámbitos		
	Docencia	Currículo y organización del proceso educativo	Gestión educativa
Programa Diplomado en Bachillerato Internacional (PD)	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de docentes: comprometidos, abiertos de mente, indagadores, dispuestos a asumir riesgos, resilientes • Desarrollo profesional centrado en cómo realizar la mediación pedagógica impartido por docentes expertos • Retroalimentación periódica a la práctica docente por expertos externos • Posibilidad de cambiar a docentes que después de pasar por proceso de apoyo para mejorar no logra el desempeño esperado • Comunidades de práctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Lineamientos curriculares claros y basados en evidencia • Libertad para planificar curso - docentes • Libertad para elegir temas - estudiantes • Investigación- acción- reflexión • Más evaluaciones formativas menos sumativas • Evaluaciones sumativas fomentan habilidades cognitivas superiores • Grupos pequeños • Tiempo para preparar lecciones e investigar dentro de jornada laboral 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinadores con alto liderazgo • Sistemas de información apoyan gestión educativa • Comunidades de práctica entre coordinadores • Análisis y decisiones para mejorar el desempeño estudiantil se da en el centro educativo
Estudio Sistemas Educativos de alto Desempeño (Mckinsey)	<ul style="list-style-type: none"> • Alta motivación docente, deseos de aprender, altas competencias literarias, matemáticas, de comunicación y relaciones interpersonales • Énfasis en mejorar la mediación pedagógica • Docentes aprenden de otros docentes • Observación en la práctica de los docentes • Ambiente propicio para aprendizaje continuo 		<ul style="list-style-type: none"> • Quienes ejercen el rol de gestión educativa son docentes altamente competentes • Fijación de altas expectativas para cada estudiante • Seguimiento cercano al desempeño de cada estudiante • Sistemas de seguimiento e intervención localizados dentro del centro educativo
Estudio colegios de alto desempeño (California)	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes de alta calidad que realizan implementación del currículo a partir de guías curriculares • Aumento de tiempo de instrucción • Desarrollo profesional para mejorar desempeño académico 		<ul style="list-style-type: none"> • Alto liderazgo instruccional • Seguimiento al desempeño estudiantil • Metas compartidas entre profesionales • Involucramiento de la familia • Ambiente enfocado a mejoramiento académico • Colaboración docente y otros actores • Decisiones basadas en evidencia • Programas que complementan el currículo central • Colegios controlan contratación de docentes

Estudio modelos mejoramiento escolar (EEUU)	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque en mejorar la mediación pedagógica • Apoyo cercano a los docentes para mejorar la mediación pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Lineamientos curriculares claros 	<ul style="list-style-type: none"> • Alto liderazgo instruccional • Figura de coordinadores para mejorar la mediación pedagógica
--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia

V. Retos para el Sistema Educativo a la Luz de las Buenas Prácticas Identificadas

Ante un modelo que en este estudio exploratorio se percibe que ha logrado transformar una parte de la educación pública costarricense, y que comparte características importantes con otros modelos educativos de alto desempeño la pregunta relevante es ¿cómo podemos usar lo que inicialmente revela esta experiencia para mejorar el resto del sistema educativo costarricense?

El sistema educativo costarricense ha tenido la intención, expresada por ejemplo en la política educativa “El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense” (2008), cuando señala que “La didáctica estará centrada en la actividad del educando como constructor de su propio aprendizaje y el proceso de mediación del aprendizaje, de construcción y reconstrucción del conocimiento, se enmarcan primordialmente en una posición epistemológica constructivista” (Pg. 14). Sin embargo, entre la intención y la práctica ha habido una gran brecha y se tiene un sistema cuyos resultados en términos de desempeño están siendo bajos, tal y como lo indican los resultados de las pruebas PISA, donde la mayoría de los estudiantes se ubican en los niveles más bajos de desempeño. Tal y como sucedió en el ejemplo visto arriba en el que el modelo ASP, el promover el uso de un enfoque conceptual como el constructivista no es suficiente para mejorar la educación. El PD logra una práctica educativa constructivista por lo que puede dar pistas muy valiosas sobre qué puede hacer el resto del sistema educativo para acercarse más a la educación deseada.

En el contexto de los colegios costarricenses, en el que la figura del director o directora debe atender tanto temas administrativos como de gestión educativa, se requiere tomar medidas para fortalecer el liderazgo educativo y la cercanía de la persona que lo ejerza con estudiantes y docentes. Una posibilidad para hacer esto es mediante el establecimiento de coordinadores académicos por cada nivel educativo. La ventaja que tendría el establecer un coordinador académico por nivel es que permitiría una menor cantidad de docentes y estudiantes a cargo, lo que le permite dar un seguimiento más cercano a las y los docentes de cada nivel y a las necesidades y desempeño de a cada estudiante en su nivel (que sería el análogo al rol del coordinador del BI en el PD). La clave para el éxito de esta medida es que la persona elegida cumpla el perfil adecuado. En este estudio exploratorio, entre las características que se consideran deben tener personas que asuman el rol de liderazgo educativo se encuentran: Liderazgo, paciencia, tolerancia, competencias para comunicarse adecuadamente, proactividad, competencias para organizar actividades, disposición a asumir riesgos, entusiasmo y audacia. Según los otros estudios internacionales mencionados arriba, esta persona idealmente también sería una o un docente experto que pueda modelar prácticas y dar retroalimentación valiosa a las y los docentes a su cargo. La función regular del coordinador académico debe ser redefinida y se puede usar como modelo las del coordinador del bachillerato internacional, y junto a esta redefinición se requerirá estimar el número de lecciones requeridas para las

nuevas funciones. El establecer más coordinadores supone dos retos importantes, uno es el de seleccionar personas con un perfil adecuado a escala nacional y el otro es el reto de financiar el costo de la medida.

Otra medida deseable es la formación de comunidades de práctica entre docentes y entre coordinadores, con personal del centro y entre centros. Estas ayudan a mejorar la motivación de los docentes y es de esperar que funcionen mejor en los centros educativos que cuentan con docentes más motivados y dispuestos a abrirse a la crítica constructiva.

Una tercera lección aprendida del PD y de otros estudios es la importancia de enfocar las capacitaciones en aspectos específicos de cómo mejorar la mediación pedagógica, utilizando recursos como el modelaje de la práctica y que estas sean impartidas por docentes expertos en la práctica. Asimismo, como buena práctica se tiene que para mejorar la mediación pedagógica es importante el acompañamiento de los docentes en su práctica, y la frecuente retroalimentación, no basta con atender esporádicamente a cursos. El MEP tiene el desafío de mejorar la forma en la que lleva a cabo la formación de docentes en servicio para lograr mejorar la mediación pedagógica y hacer las clases más entretenidas y lograr que los estudiantes jueguen roles más centrales en su educación y desarrollen aprendizajes más significativos. Cabe destacar que el MEP, junto con la Fundación Acción Joven y Asobitico se encuentran intentando adaptar algunas buenas prácticas en los Colegios de Alta Oportunidad (CAO), para ello se proponen entre otras medidas impartir una serie de capacitaciones a las y los docentes de estos colegios (**Recuadro 3**).

Recuadro 3 Capacitaciones propuestas en el Proyecto Red CAO

En cuanto a las capacitaciones se propone a todos los centros realizar talleres propuestos en el Proyecto Red CAO: que buscan sensibilizar a docentes líderes sobre el “rol del docente como facilitador del conocimiento, que apoya, da seguimiento, se involucra, muestra las oportunidades que el mundo ofrece, motiva, trabaja en equipo, contextualiza los contenidos, explica para qué sirven, empodera a los estudiantes, ellos en verdad participan del proceso de aprendizaje, maneja una relación más horizontal en un marco de respeto, da retroalimentación oportuna y apropiada”; también capacitaciones tipo taller para los coordinadores académicos por nivel en las que “se redefine su rol como líder académico y la importancia de trabajar con los coordinadores de cada asignatura y luego con los profesores de nivel, para dar seguimiento y propiciar vínculos entre las asignaturas”; conversatorios y talleres liderados por profesores experimentados con evidencia de su éxito como docentes de la materia específica que impartirán, donde entre todos analicen sus fortalezas y debilidades y definan áreas en las cuales se requiere apoyo para mejorar, se trabaje en ejemplos de cómo mejorar las prácticas pedagógicas. El Proyecto Red CAO sugiere los siguientes temas para capacitaciones: desarrollo de proyectos, lengua extranjera, y el aprendizaje por medio de la indagación, la promoción de la lectura, el enfoque del componente “Creatividad, Actividad y Servicio”. Entre los talleres también se propone uno dirigido a estudiantes sobre el trabajo en equipo, las distintas estrategias que existen para aprender y estudiar y el uso inteligente de la tecnología en la educación. La ventaja que tiene esta propuesta es que con el PD ya se ha desarrollado expertise local para apoyar este tipo de capacitaciones específicas y para apoyar el desarrollo de comunidades de práctica.

Fuente: Proyecto Red CAO, 2016.

Una cuarta lección aprendida que representa un desafío para el MEP para poder alinear su sistema con las buenas prácticas identificadas es el contar con mecanismos para poder cambiar a las y los docentes quienes después suficiente tiempo y apoyo para mejorar su práctica, no logran hacerlo. La decisión de cambiar a un docente debe contemplar que la mejoría no es un proceso automático por lo cual se deberá dar un tiempo prudencial y además intentar moverlos a un puesto en el que puedan desempeñarse mejor. El reto político de hacer esto es importante, pero si no se hace se está dejando a las y los estudiantes desprotegidas en su derecho de acceder a una educación de calidad.

Las lecciones sobre el currículo, la evaluación y la reorganización del proceso educativo para funcionar deben primero contar con docentes capacitados, de lo contrario puede tener resultados negativos. Una primera medida que aparentemente resulta importante para posibilitar mejoras en la mediación pedagógica es flexibilizar el esquema de evaluación, con menor frecuencia de evaluaciones sumativas y más libertad para que el docente pueda implementar la evaluación formativa, con la posibilidad de retomar los temas que no se han aprendido y poder así darle retroalimentación oportuna a los estudiantes y una experiencia de aprendizaje más profunda. El flexibilizar la evaluación puede ser aprovechado por docentes que han sido capacitados. En el largo plazo el reto está en seguir mejorando el currículo para hacerlo más dirigido al desarrollo de

competencias, más flexible y motivante para los estudiantes. Sin embargo, para poder ir avanzando, se podría pensar en un sistema en el que puedan acceder a más flexibilidad curricular y condiciones especiales como horas de investigación y grupos más pequeños una vez que un centro educativo logre que sus coordinadores y docentes obtengan una certificación de que cuentan con las competencias para aprovechar estas condiciones. Los grupos pequeños también podrán irse adoptando naturalmente en los centros, facilitado por la transición demográfica del país que implica la reducción progresiva del número de estudiantes.

En el mediano o largo plazo sería adecuado también enfatizar pruebas sumativas que se enfoque en evaluar en mayor medida en habilidades cognitivas de orden superior y además apostar por formas de evaluación que incentiven el desarrollo de competencias deseables como las que propicia el PD (ejemplo en inglés la competencia de comprensión y producción oral y escrita del idioma). Nuevamente, esto solo será posible de ser aprovechado por docentes altamente capacitados.

Desde un punto de vista del sistema educativo en general se podría intentar además ahondar en detectar las prácticas específicas contenidas en las capacitaciones del PD en las distintas materias que pueden adoptar las universidades que forman docentes en el país y el Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámes Solano. Este último centro podría convertirse en un ente que sistematice, sirva como repositorio y difusor de buenas prácticas identificadas por las redes de docentes. Aparte de esto las instituciones de formación en materia educativa pueden ir conformando redes de práctica con docentes que den clases en los colegios y en las universidades. De forma similar que lo realiza el PD, en el que hay un ente externo debe certificar que se está listo para implementar el PD en un colegio, se puede montar un sistema de certificación en el que se pueda establecer medidas para que un centro educativo se le puede dar cada vez más flexibilidad y autonomía en la gestión educativa, y a nivel de la implementación del currículo, que podrá en estos caso ser una guía más general de la que se tiene en la actualidad pero que respete principios importantes, tal como lo establece el PD.

El modelo del PD, tal y como está establecido funciona mejor con clases pequeñas. En este ámbito se puede instaurar políticas de largo plazo que busquen paulatinamente reducir el tamaño de los grupos de estudiantes por cada docente. Esto se puede hacer aprovechando la transición demográfica del país y la reducción que se presentará en el número de estudiantes debido a esta. El proyecto de mejoramiento en la calidad de la educación costarricense es uno de largo plazo, pero lo importante es que las prácticas instauradas por el PD han logrado dar luces sobre el camino a seguir.

VI. Desafíos y seguimiento al PD

Los desafíos del Programa Diploma en Bachillerato Internacional en los colegios públicos

Los distintos actores consultados identifican los desafíos que enfrenta el PD en los colegios públicos del país con cierta particularidad según sean exalumnas(os), coordinadores, o docentes. Al menos dos grupos de ellos coinciden en que estos desafíos: la sostenibilidad económica, la necesidad de reducir el papeleo o las labores administrativas que tiene el personal del programa, para así poder enfocarse en mayor medida en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y la necesidad de elevar el reconocimiento social e institucional del programa en el país. A continuación, se presentan las perspectivas de coordinadores, exalumnas(os) y docentes consultados.

Desde el punto de vista de las y los coordinadores consultados, el DP en los colegios públicos del país presenta los siguientes retos:

- Mejorar la infraestructura, incluyendo: aulas, laboratorio de cómputo, sala de grabaciones, sala de exámenes, bibliotecas, la disponibilidad de libros, mejorar el acceso a Internet.
- La reducción del “papeleo” que actualmente se considera excesivo.
- La necesidad de aumentar el número de becas y avanzar en la sostenibilidad financiera, porque no se sabe si a largo plazo es viable seguir dependiendo de donaciones.
- El nombramiento de docentes que han demostrado un buen rendimiento en su tiempo en el programa, porque hay muchos docentes en calidad de interinos que, si se les ofrece plaza en propiedad en otro colegio, es posible que se vayan.

Desde la perspectiva de exalumnas y exalumnos consultados los principales desafíos del BI en los colegios públicos son:

- El reto económico o el del financiamiento del programa.
- El reto de lograr un reconocimiento social e institucional del programa; mencionan el ejemplo de que en la Universidad de Costa Rica deben cursar las materias del bloque de “generales”, y consideran que lo visto en el PD puede equipararse con estas materias.
- Existe también un desafío de aceptación social que experimentan especialmente los alumnos del programa en los colegios cuando son la primera generación que participa. Por ejemplo, señalan que para las primeras generaciones entrar a trabajar a la comunidad, como se les pide en el PD, es muy difícil porque existe marginación para los estudiantes y docentes del programa. Indican que deben sobreponerse a estereotipos, como que los demás piensen que son creídos, nerds, etc. y al *bullying*.
- El currículo del PD en los colegios públicos está enfocado en las ciencias sociales. Entonces presentan una debilidad relativa a las otras áreas de

conocimiento, cuando lo comparan con la situación en los colegios privados, en donde los estudiantes tienen un mayor margen para elegir entre una gama más amplia de materias. La situación actual es que el currículo aprobado por el Consejo Superior de Educación del PD no ofrece muchas opciones en las que les gustaría inclinarse a estudiantes que eventualmente quisieran estudiar ingenierías, o ciencias naturales, por ejemplo.

De acuerdo con las y los docentes consultados, entre los principales retos que enfrenta el programa BI se encuentran:

- El desafío de poder concentrar la atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El programa tiene una gran carga administrativa y consideran deseable tener un apoyo para resolver esto y enfocarse más en lo académico. Otro reto es el de poder sacar más provecho a las horas que se les asigna durante la jornada laboral para investigar, ya que a menudo en los colegios les piden que hagan otras tareas como cuidar exámenes y hacer tareas administrativas. También, como los docentes del programa son proactivos, se les involucra en una gran cantidad de comisiones y comités, lo cual resulta en una sobrecarga de trabajo.
- El desafío de contar con un mayor apoyo y reconocimiento para el programa por parte del mismo MEP y de otras instituciones. Los docentes consultados señalan un ejemplo de exclusión que ocurrió en la feria científica, donde descalificaron a estudiantes del PD por considerar que tenían ventaja académica sobre los otros colegios. También indicaron que en las universidades públicas no es posible la convalidación de algunas materias, y que hasta en el MEP hay ausencia de información sobre el programa.
- El desafío de instaurar un sistema que ayude a garantizar la calidad de los coordinadores del BI. Consideran que la figura del coordinador es clave y que deben capacitarlo en administración educativa y prever el cambio generacional.
- La necesidad de que las y los profesores aprendan inglés porque están por formar ciudadanos del mundo y además mucha de la bibliografía que utilizan esta en inglés.
- Aumentar el porcentaje de aprobación en el programa. Hay expectativas de que el programa tenga un 100% tenga promoción y esto no siempre es factible. El reto considera algunos(as), es hacer entender que lo importante que se logra con el programa es la transformación estudiante, no necesariamente el tener el diploma del bachillerato internacional.
- El desafío de que en el proceso de institucionalización del programa en el MEP se mantengan sus características. Algunas personas se encuentran preocupadas que, con la paulatina institucionalización del programa en el MEP, se pierdan las características que hacen de este un programa un programa transformador de la educación.

Desde la perspectiva de ASOBITICO el mayor reto es fortalecer, apoyar y atender una comunidad tan diversa como lo son la que forman los colegios IB de Costa Rica, públicos, privados, en el Valle Central y fuera de la Gran Área Metropolitana, así como colegios con experiencia, colegios que inician, colegios en proceso de autorización, etc. También está el desafío de posicionar el programa del Bachillerato Internacional a nivel nacional, dado que hay muchas personas en el país que tienen desconocimiento del PD y del impacto que genera en los estudiantes, profesores y la comunidad, o piensan que es solo para estudiar en el extranjero. Asimismo, se tiene el desafío de promover programas de becas para estudios universitarios tanto a nivel nacional como internacional con el fin de ampliar las oportunidades a estudiantes con limitaciones económicas que participan del PD.

Seguimiento a los resultados del PD en los colegios públicos costarricenses

Con el fin de darle seguimiento al trabajo y resultados del PD en los colegios públicos costarricenses se sugiere dar seguimiento a varios tipos de indicadores.

- Indicadores sobre la cobertura del programa con el fin de tener información sobre qué tan abarcador es este: número de colegios que están en el proceso de aprobación, número de colegios aprobados, número de estudiantes en el programa, número acumulado de egresados del programa
- Indicadores sobre insumos: número total de docentes que trabajan en programas del PD funcionando, número de docentes que se están capacitando en los colegios que están solicitando aprobación; número de capacitaciones realizadas en distintas áreas de conocimiento y docentes que asistieron; inversión anual realizada por el MEP en el programa; inversión anual realizada por Asobitico en el programa.
- Indicadores de desempeño: número de aprobados en el PD, promedio ponderado por materia para colegios agrupados por distintos niveles de experiencia (más de cinco años, entre 3 y 5 años, y dos o menos), puntaje total promedio de los colegios por distintos niveles de experiencia, los indicadores de habilidades que se demuestran en las pruebas finales de acuerdo con la banda alcanzada. Y eventualmente sería importante desarrollar indicadores que den cuenta del perfil de salida de los estudiantes en áreas no académicas, por ejemplo, sus actitudes ante el ambiente, su nivel de apertura, responsabilidad, etc. que son características mencionadas por los actores y son parte del perfil de salida, pero sobre las que no se cuentan mediciones formales. Asimismo, sería ideal contar con mediciones de competencias y del perfil del estudiante al iniciar el programa y al finalizarlo y tener algún grupo control con el fin de determinar el impacto del programa en estos ámbitos.
- Otros indicadores sobre el desempeño futuro de los graduados: porcentaje de graduados que después de tres años de graduarse se encuentran matriculados en alguna universidad, promedio de notas en el examen de admisión de las universidades públicas de los graduados, promedio de graduados que se encuentran trabajando, promedio que se encuentran

trabajando y estudiando. Indicadores del porcentaje de estudiantes que se van a estudiar fuera del país y los que se quedan estudiando en el país.

- Indicador de género: que muestre las preferencias de carreras universitarias de las y los jóvenes por tipo de carrera (ej: ciencias sociales y ciencias exactas).

Bibliografía

1. Ahn, J. y D. Brewer, 2009. What Do We Know About Reducing Class and School Size? En: Gary Sykes, Barbara Schneider y David N. Plank (Eds.), Handbook of Education Policy Research (p. 426). Routledge, New York. American Education Research Association.
2. Asobitico, 2016 a. Información extraída de la página oficial de ASOBITICO: <http://asobitico.org/>.
3. CSE, 2011. Acuerdos del 20 de diciembre del 2011. San José, Costa Rica. Consejo Superior de Educación.
4. CSE. Acuerdo 04-50-07 del 29 de octubre del 2007. San José, Costa Rica. Consejo Superior de Educación.
5. CSE. Acuerdo 03-01-08 del 17 de enero del 2008. San José, Costa Rica. Consejo Superior de Educación.
6. CSE, 2008. El Centro Educativo de Calidad como Eje de la Educación Costarricense. San José, Costa Rica. Consejo Superior de Educación.
7. McKinsey & Company, 2007. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey & Company.
8. McAlister, Martha. "Emerging Communities of Practice. Collected Essays on Learning and Teaching". Vol. IX., 2016. Eric EJ1104499 En: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104499.pdf>
9. Ministerio de Educación de Ecuador, sin fecha. "Implementación del Bachillerato Internacional en establecimientos educativos públicos del Ecuador".
10. Ministerio de Educación Pública de Ecuador, 2013. Augusto X. Espinoza A., Ministro de Educación. Acuerdo No. 0224-13. 16 de julio, 2013. Quito, Ecuador. Ministerio de Educación de Ecuador.
11. Ministerio de Educación Pública de Perú. "Diploma del Bachillerato Internacional reciben 82 egresados del Colegio Mayor-COAR Lima". 4 de mayo, 2016. En: <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=37878..> Ministerio de Educación de Perú.
12. Ministerio de Educación de Perú. "Diploma del Bachillerato Internacional reciben 82 egresados del Colegio Mayor-COAR Lima". 4 de mayo, 2016. En: <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=37878.> Ministerio de Educación de Perú.
13. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2005. Decreto (32811). San José, Costa Rica. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.
14. OBI, 2015. "¿Qué es la educación del IB?". Publicada en agosto del 2013, actualizada en junio del 2015. Reino Unido: OBI.

- 15.OBI, 2016 a. En: <http://www.ibo.org/es/programmes/>. Accesada el 15 de diciembre, 2016.
- 16.OBI, 2016b. Octubre 2016. En: <http://www.ibo.org/es/benefits-of-the-ib/>. Accesada el 15 de diciembre, 2016.
- 17.OBI, 2016 c. En: <http://ibo.org/es/programmes/diploma-programme/curriculum/creativity-action-and-service-projects/>.
- 18.OBI, 2016d. “Sinopsis de asignatura del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional: Tronco común del Programa del Diploma: Monografía incluida la opción de Estudios del Mundo Contemporáneo”. En: http://www.ibo.org/globalassets/publications/recognition/es/core_sp.pdf. <http://ibo.org/es/programmes/diploma-programme/curriculum/creativity-action-and-service-projects/>
- 19.OBI, 2016e. Benchmarking selected International Baccalaureate Diploma Programme language courses to the Common European Framework of Reference for Languages. Diciembre, 2016.
- 20.OBI, sin fecha. “Sinopsis de asignatura del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional: Componente del Programa del Diploma: Teoría del Conocimiento”.
- 21.OBI, sin fecha. “Descriptor de calificaciones finales: para uso a partir de setiembre de 2014 o enero 2015”.
- 22.Rowan, B.; Correnti, R.; Miller, R. y Camburn E, 2009. “School Improvement by Design: Lessons from a Study of Comprehensive School Reform Programs”. En: Eds. Sykes, Gary; Barbara Schneider, David N. Plank y Timothy G. Ford, Handbook of Education Policy Research (pp. 637-651). Routledge, New York. American Education Research Association.

Entrevistas y grupos focales

- 23.Lloyd, L. Directora del Colegio Británico. 29 octubre, 2016.
- 24.Arroyo, E. Director Ejecutivo Asobitico. 6 de julio, 2016.
- 25.Grupo Focal Docentes del Programa Diplomado en Bachillerato Internacional. 10 de octubre, 2016.
- 26.Grupo Focal Exalumnos Programa Diplomado en Bachillerato Internacional. 10 de octubre, 2016.
- 27.Grupo Focal Coordinadores Programa Diplomado en Bachillerato Internacional. 25 de agosto, 2016.

Preguntas

Grupo focal profesores del BI

EL MODELO

1. ¿Cuáles características del modelo de BI consideran que son las más importantes para mejorar la educación?
2. ¿Cuáles características del modelo de BI valora usted más en su rol de docente?

CAMBIOS EN EL PROCESO EDUCATIVO

3. ¿Cómo cambia el **proceso educativo** en los colegios donde ustedes laboran?
 - a. ¿Cómo cambia el BI los procesos **de formación de los docentes**?
 - b. ¿Cómo cambia la **gestión educativa** con la instauración del BI?
 - c. ¿Cómo cambian las **dinámicas en el aula** con la instauración del BI?
 - d. ¿Cómo cambian los **roles de los distintos actores** del proceso educativo y sus relaciones con la instauración del BI?
 - e. ¿Cómo cambia el **tipo de asesoría** recibida de los asesores del MEP?
 - f. ¿Cómo cambia la forma en la que la comunidad educativa se relaciona con la **comunidad** más amplia?
 - g. ¿Consideran ustedes que cambia la **motivación** de los distintos actores?
¿Cómo?
 - h. ¿Consideran ustedes que cambia las **expectativas** que los actores tienen sobre el futuro de los estudiantes? ¿Cómo?

LOS RESULTADOS

4. ¿Cómo cambian los resultados **educativos** en los colegios debido al BI?
5. ¿Cuáles **son las características más distintivas de los estudiantes** que se gradúan de BI? Y cómo consideran que esto sería distinto si no se hubiera instaurado el programa del BI en sus colegios?

LOS RETOS

6. ¿Qué retos enfrentan los colegios públicos que adoptan el BI en CR y qué áreas piensan deben mejorarse?

LA REPLICABILIDAD

7. ¿Del modelo que tiene el BI, qué aspectos creen que podría adoptar el MEP para aplicar a otros colegios públicos para mejorar la educación?

Preguntas

Grupo focal ex alumnos del BI

1. ¿Cuáles características del modelo de BI valora más usted como estudiante?
2. ¿Cómo cambia el proceso educativo en los colegios donde ustedes laboran?
3. ¿Cómo cambian las dinámicas en el aula con la instauración del BI?
4. ¿Cómo cambian los roles de los distintos actores del proceso educativo y sus relaciones con la instauración del BI?
5. ¿Cómo cambia la forma en la que la comunidad educativa se relaciona con la comunidad más amplia?
6. ¿Consideran ustedes que cambia la motivación de los distintos actores? ¿Cómo?
7. ¿Consideran ustedes que cambia las expectativas que los actores tienen sobre el futuro de los estudiantes? ¿Cómo?
8. ¿Cómo cambian los resultados educativos en los colegios debido al BI?
9. ¿Cuáles son las características más distintivas de los estudiantes que se gradúan de BI? Y cómo consideran que esto sería distinto si no se hubiera instaurado el programa del BI en sus colegios?
10. ¿Qué retos enfrentan los colegios públicos que adoptan el BI en CR y qué áreas piensan deben mejorarse?
11. ¿Del modelo que tiene el BI, qué aspectos creen que podría adoptar el MEP para aplicar a otros colegios públicos para mejorar la educación?

Grupo focal coordinadores de IB

25 de agosto, 2016

Liceo de Santo Domingo

El modelo BI en Costa Rica

1. ¿Cuáles creen ustedes son las características más importantes del modelo de BI? (Filosofía, contenido curricular, metodologías, evaluación, infraestructura, materiales, organización del proceso educativo-semestres-tiempos asignados a distintas tareas educativas, roles de actores, etc.).
2. ¿Qué consideran es lo más valioso de las capacitaciones recibidas en el BI?
3. ¿Cómo se seleccionan y qué características tienen los coordinadores del BI?
4. ¿Cómo se seleccionan y qué características tienen los docentes del BI?
5. ¿Cómo cambia el proceso y ambiente educativo en los colegios donde ustedes laboran?
 - a. ¿Cómo cambia la gestión educativa con la instauración del BI?
 - b. ¿Cómo cambia la forma en que los docentes educan con la instauración del BI?
 - c. ¿Cómo cambian los roles de los distintos actores del proceso educativo y sus relaciones con la instauración del BI?
 - d. ¿Cómo cambia el tipo de asesoría recibida de los asesores del MEP?
 - e. ¿Cómo cambia la forma en la que la comunidad educativa se relaciona con la comunidad más amplia?
 - f. ¿Consideran ustedes que cambia la motivación de los distintos actores? ¿Cómo?
6. Poniendo el ejemplo que nadie quería en la institución que se meta en esto, hace que los profesores se motiven.
 - a. ¿Consideran ustedes que cambia las expectativas que los actores tienen sobre el futuro de los estudiantes? ¿Cómo?
7. ¿Cuáles son las características más distintivas de los estudiantes que se gradúan de BI?
8. ¿Cómo consideran que esto sería distinto si no se hubiera instaurado el programa del BI en sus colegios?
9. ¿Qué retos enfrentan los colegios públicos que adoptan el BI en CR y qué áreas piensan deben mejorarse?
10. ¿Del modelo que tiene el BI, qué aspectos creen que podría adoptar el MEP para aplicar a otros colegios públicos para mejorar la educación?

Preguntas Entrevista

Perfil de salida del estudiante y características del programa de BI

1. ¿Cuál es el perfil de salida del estudiante del BI?
1. ¿Cómo se compara con el perfil de salida de un estudiante promedio de los colegios públicos en los que se instaura?
2. ¿Cómo se seleccionan los colegios públicos que participarán en el BI? ¿Qué características deben tener?
3. ¿Cuál es el proceso de preparación que se debe llevar a cabo la instauración del BI en un colegio público en Costa Rica? ¿Qué actividades se llevan a cabo para ello?
4. ¿Qué tipo de capacitación se brinda para implementar el BI?

Implementación del BI

1. ¿Cambian de alguna forma los roles, las relaciones y el trabajo que realizan de los distintos actores educativos con la instauración del BI? ¿Cómo?
 - a. ¿Cambia la forma en la que se da la gestión educativa por parte de la dirección?
¿Cómo se seleccionan los docentes para IB?
 - b. ¿Cambia el tipo de asesoría recibida de los asesores del MEP?
 - c. ¿Cambia la forma en que los docentes imparten su clase?
 - d. ¿Cambia la forma en la que se relacionan los docentes entre sí?
 - e. ¿Cambia la forma en la que los estudiantes se relacionan con los docentes?
 - f. ¿Cambia la forma en la que los estudiantes entre sí?
 - g. ¿Cambia la forma en la que la comunidad educativa se relaciona con la comunidad más amplia?
2. ¿Cuáles considera que son los principales cambios que se presentan en los resultados educativos?
 - a. ¿Considera usted que cambia la motivación de los distintos actores?
¿Cómo?
 - b. ¿Considera que cambia las expectativas que los actores tienen sobre el futuro de los estudiantes?
 - c. ¿Qué competencias y actitudes cambian con el BI en relación a las que se adquieren con el currículo que tienen los colegios públicos?