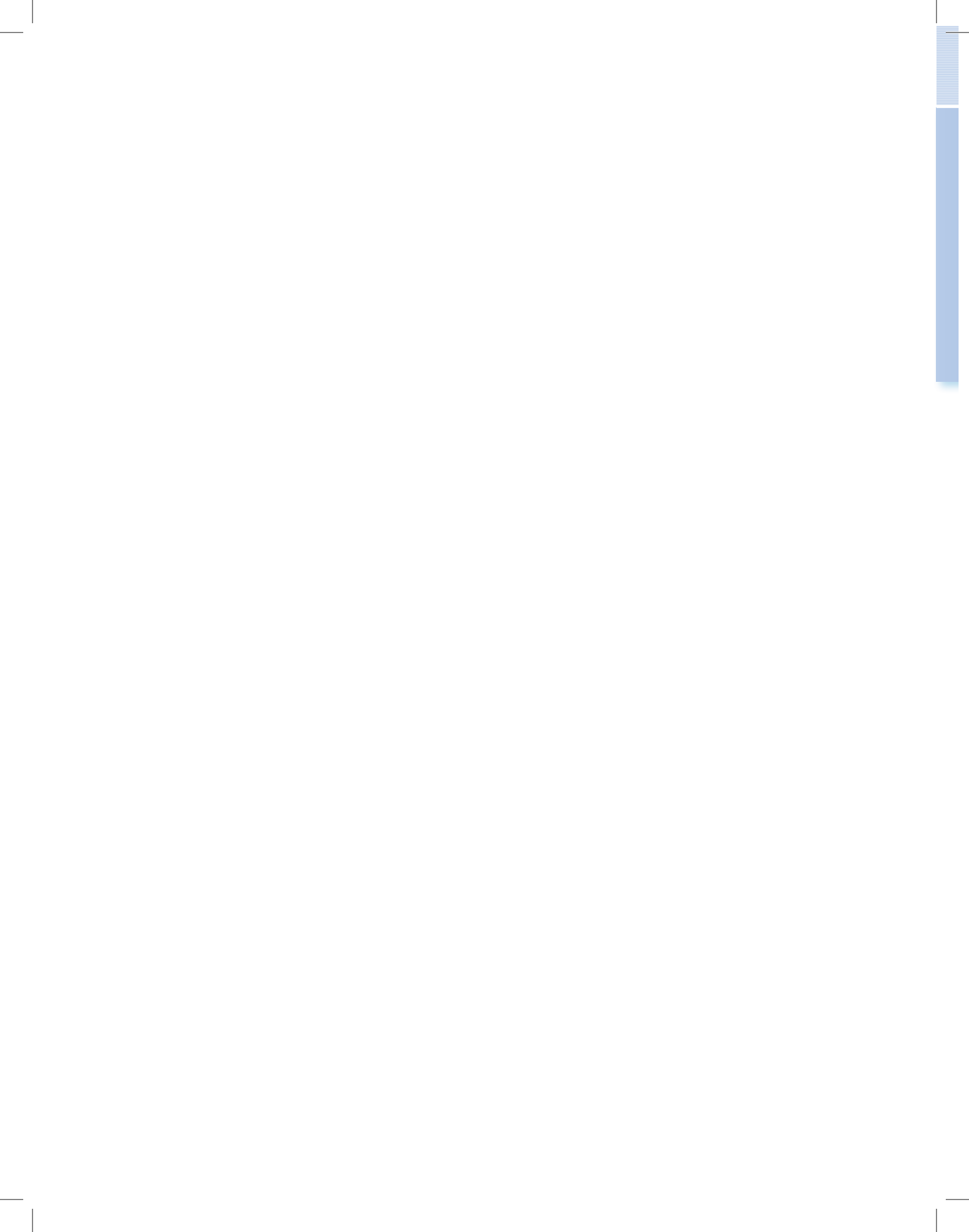


PARTE

3

LA VOZ
DE LOS ACTORES
DEL SISTEMA EDUCATIVO





INTRODUCCIÓN

Esta parte del Informe pone a disposición de las y los lectores los hallazgos de un conjunto de investigaciones realizadas con apoyo del “Fondo Concursable del Estado de la Educación” del Conare, las cuales tienen como común denominador el propósito de recoger el criterio de los principales actores del sistema educativo (estudiantes, docentes y directores), acerca de una serie de temas clave vinculados con la calidad de la educación en el país. En esos trabajos se recurrió principalmente al uso de encuestas aplicadas a muestras representativas de la población de interés, lo que permitió obtener resultados susceptibles de generalización.

La primera investigación recabó las opiniones de las y los docentes, alumnos y directores de colegios diurnos de la Gran Área Metropolitana, acerca del concepto de “calidad de la educación”, con base en un conjunto de atributos definidos por ellos mismos. Además se recopilaron propuestas de los entrevistados, quienes, de manera

muy práctica, plantearon estrategias que permitirían a los centros educativos alcanzar mejoras en el corto plazo.

El segundo estudio profundizó en el tema de la cultura política de los estudiantes de secundaria y su conocimiento en esa materia. Esta exploración es muy valiosa, pues permite construir una línea de base que, a futuro, puede servir para valorar los avances y el impacto del nuevo programa de Educación Cívica aprobado por el Consejo Superior de Educación, que comenzó a regir en el año 2009 en el marco del programa Ética, Estética y Ciudadanía, del Ministerio de Educación Pública.

La tercera investigación indagó acerca de un tema fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación en el país: la forma en que se enseñan las Matemáticas en las aulas y el criterio de las y los profesores al respecto.

La cuarta investigación abordó el tema de la gestión de los centros educativos y su cultura organizacional. Este es un asunto de la mayor relevancia en el mar-

co de la nueva política definida por el Consejo Superior de Educación en el 2008, denominada “El centro educativo como eje de la calidad”. En el estudio se consultó a las y los docentes y directores de colegios, sobre las condiciones reales que existen para concretar esa política y los desafíos que se imponen. También se efectuó una revisión de la oferta formativa de las universidades públicas y privadas en materia de gestión educativa, tratando de valorar hasta qué punto los planes vigentes responden a las demandas del contexto actual en este ámbito.

Siempre en la línea de la calidad educativa, otro estudio recogió la opinión de los docentes sobre el tipo de formación continua que reciben y que constituye un aspecto esencial para mejorar su desempeño actual y futuro.

La última investigación consultó a las maestras y maestros de escuelas unidocentes acerca del modelo pedagógico desarrollado en esos centros educativos y los cambios que podrían impulsarse para mejorar su desempeño.





Estudio 1. Docentes y estudiantes: su definición de la calidad de la educación

Autores

Ana Jimena Vargas, Unimer.
Isabel Román y Jorge Vargas Cullell,
Programa Estado de la Nación.

Edición técnica

Isabel Román y Jorge Vargas Cullell.

Propósito del estudio

Identificar formas de optimizar la calidad del servicio educativo que brindan colegios públicos en zonas urbanas de alto riesgo de la Gran Área Metropolitana (GAM), a partir de las valoraciones de estudiantes, docentes y directores de los mismos colegios.

Justificación

- Hay una discusión teórica en el país sobre lo que se entiende por calidad de la educación.
- No existen investigaciones que ofrezcan información empírica, sobre los atributos específicos que sirven de referencia a la noción de calidad de la educación que se maneja en los centros educativos.
- Pocas veces se recupera la opinión de los principales actores del proceso educativo (educandos, docentes y directores) sobre cómo mejorar la calidad de la educación en el país. Al contrario, las soluciones suelen definirse de arriba hacia abajo en el sistema.

Ficha técnica

Instrumento principal

Encuesta con un cuestionario estructurado y precodificado con predominio de preguntas cerradas.

Muestra

- Se trabajó con una muestra representativa de 504 entrevistados (450

estudiantes y 54 profesores y directores).

- Dado que el estudio se enfocó en colegios de alto riesgo de la GAM, para la selección de la muestra se tomó como base la lista de colegios participantes en el proyecto “El cole en nuestras manos” del MEP y una serie de indicadores de desempeño (matrícula inicial, deserción, repitencia y rendimiento, entre otras).
- De este listado se seleccionaron nueve colegios, cinco tipo 2 (entre 750 y 1.499 estudiantes) y cuatro tipo 3 (con 1.500 o más alumnos), clasificación vigente en el MEP a la hora de hacer la investigación.

Trabajo de campo

Entre el 27 de octubre y el 13 de noviembre de 2009.

Metodología

- **Primera fase (cualitativa).** Incluyó tres sesiones con estudiantes de entre séptimo y undécimo año, dos sesiones con docentes de distintas áreas y una sesión con directores. Todas las sesiones fueron mixtas y con una duración de 2:30 a 3 horas cada una. En ellas se identificaron las principales variables que a criterio de estos actores definen una educación de alta calidad; además se determinaron los indicadores y las respectivas escalas con que se mide el desempeño de los colegios.
- **Segunda fase (cuantitativa).** Aplicación de la encuesta. Los estudiantes evaluaron a su colegio mediante 61 atributos, la mayoría de los cuales versaba sobre su relación con los profesores y el desempeño de estos, en tanto que los docentes valoraron esos mismos atributos y diez adicionales, asocia-

dos al desempeño del director de su institución académica. Una vez hecha esta evaluación, se les solicitó a ambos grupos que identificaran los atributos más relevantes y que indicaran la secuencia de mejoras que ellos aplicarían, partiendo de un escenario en el que todos esos atributos importantes estaban en el nivel mínimo de desempeño. De este modo se estableció una “ruta de mejoramiento” para las principales variables, desde la perspectiva de cada entrevistado y se determinaron los cambios que podrían tener un mayor potencial de mejoramiento sobre el nivel de satisfacción con la calidad de la educación.

- **Aplicación del modelo Smile.** Para el análisis: metodología de Unimer que permite evaluar el desempeño de los colegios mediante una serie de atributos definidos por estudiantes, docentes y directores, y valorados por ellos como relevantes. La metodología también permite establecer prioridades, ordenar los aspectos más importantes de atender, así como aquellos que no pueden descuidarse (Unimer, 2009).

Importancia práctica del estudio

Para el MEP:

- Identificar temas básicos no atendidos, como el estado de los baños en los colegios.
- Valorar mejor condiciones mínimas no cubiertas en los colegios y que afectan los ambientes de aprendizaje.
- Contar con nuevos elementos de juicio para establecer estrategias diferenciadas de atención, según las particularidades de los colegios y las necesidades de los docentes y los estudiantes.

- Optimizar el uso de los recursos a partir de prioridades de atención y gradientes de mejoramiento señaladas por los estudiantes y los docentes.

Para los directores y docentes:

- Identificar cuáles grupos de estudiantes imponen el clima educativo del centro.
- Obtener elementos para pensar en el diseño de distintas estrategias de atención a los estudiantes, según sus necesidades y percepciones particulares.

Para los estudiantes:

- Contar con un instrumento que permita precisar mejor sus necesidades ante los docentes, directores y autoridades del MEP.

Agenda futura

Aplicar este tipo de estudios en los centros educativos del país, como instrumento para identificar las necesidades de la comunidad educativa y diseñar estrategias de atención específicas para mejorar la gestión de los colegios.

Ubicación en Internet

El informe completo de esta investigación y los respectivos insumos de información se encuentran disponibles en el sitio www.estadonacion.or.cr, en la sección “Biblioteca virtual”.

Principales hallazgos

Diferencias entre las nociones de “calidad en la educación” y “buena educación”

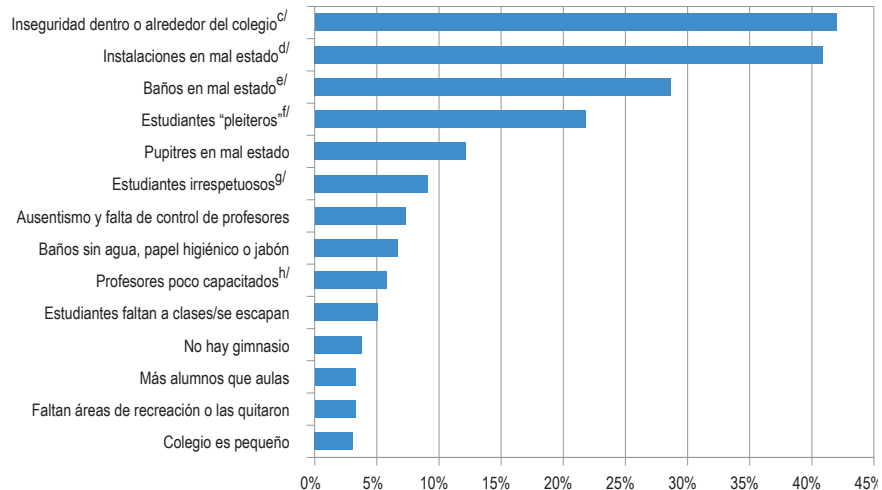
Una noción de calidad que apela a condiciones mínimas

En los colegios de alto riesgo de la GAM prevalece una noción de calidad de la educación que apela a condiciones mínimas. Este es un hallazgo inesperado y relevante. Se trata de asuntos básicos como el estado y uso de los baños y las instalaciones, o el equipamiento de las aulas, o bien temas como el trato personal que reciben los alumnos, la forma de enseñar de los docentes, la paciencia que estos tienen o no para explicar, y la disponibilidad del director en el centro educativo. Son factores asociados a la realidad inmediata que viven los alumnos y los docentes en los colegios y las condiciones en las que tiene lugar el proceso de aprendizaje.

Algunos de estos asuntos, en particular los que tienen que ver con ambientes inseguros e instalaciones en mal estado, son comúnmente mencionados como

Gráfico E1.1

Principales problemas^{a/} del colegio, según los estudiantes^{b/} de colegios de alto riesgo de la GAM



a/ No se incluyen problemas con menciones menores a 3%.

b/ n = 450 estudiantes.

c/ Drogas, armas, robos.

d/ Rayadas, rotas, con goteras.

e/ Rayados, sucios, no funcionan.

f/ Entre ellos y con los de otros colegios.

g/ Hacia profesores, otros alumnos, reglamento.

h/ Incluye también mal modo para enseñar.

Fuente: Unimer, 2009.

Gráfico E1.2

Principales problemas^{a/} del colegio, según los docentes y directores^{b/} de colegios de alto riesgo de la GAM



a/ No se incluyen problemas con menciones menores a 3%.

b/ n = 54 profesores y directores.

c/ Drogas, armas, robos.

d/ Rayadas, rotas, con goteras.

e/ Hacia profesores, otros alumnos, reglamento.

f/ Entre ellos y con los de otros colegios.

Fuente: Unimer, 2009.

los principales problemas de los centros educativos (gráficos E1.1 y E1.2).

El resultado de la evaluación confirma que en algunos temas, como el estado y uso de los baños, el estado de las aulas y su equipamiento, la situación actual es particularmente grave, tal como se observa en los gráficos

E1.3 y E1.4. Esto incide de manera directa en los ambientes de aprendizaje.

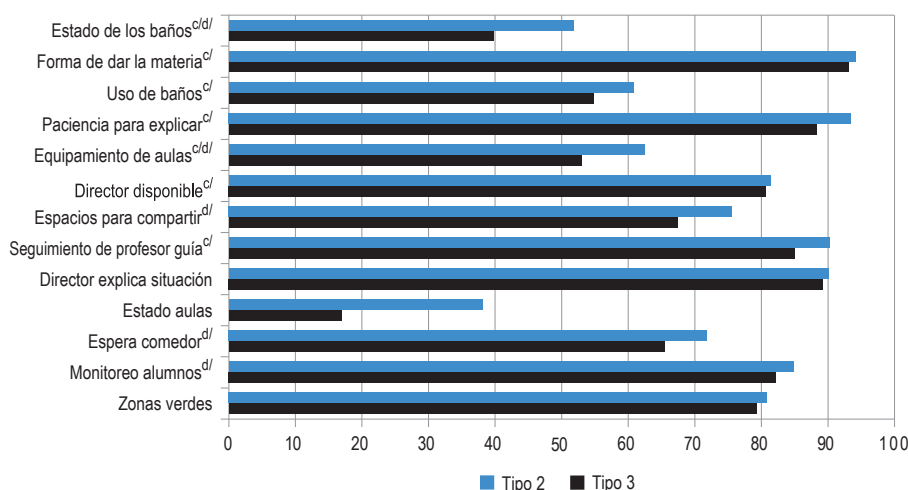
Atributos de calidad se relacionan con problemas cotidianos

Lo que sorprende en esta investigación es que, tanto para los estudiantes como para

los docentes, asuntos básicos (infraestructura y relaciones interpersonales) llegan a tener un peso relevante en la noción de calidad de la educación, tal como se desprende del ejercicio de jerarquización de los atributos evaluados por cada grupo. Los gráficos E1.5 y E1.6 presentan el puntaje obtenido por cada uno de los atributos evaluados en una escala de 1 a 100.

Gráfico E1.3

Desempeño de atributos relevantes, según estudiantes^{a/} de colegios de alto riesgo de la GAM, por tipo de colegio^{b/}
(promedio, escala de 1 a 100)



a/ n = 450 estudiantes.

b/ Los colegios tipo 2 son los que tienen matrículas entre 750 y 1.499 estudiantes. Los colegios tipo 3 son los que tienen 1.500 alumnos o más.

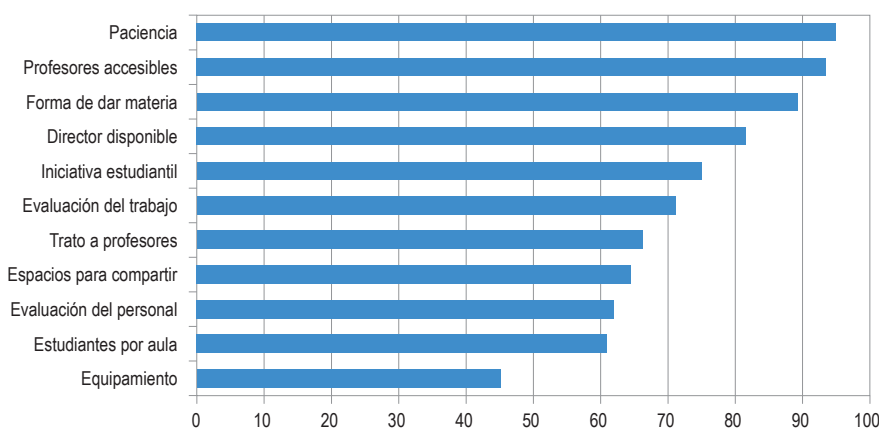
c/ Estos atributos son compartidos por ambos tipos de colegios.

d/ Las diferencias son estadísticamente significativas: superan 6,5 puntos.

Fuente: Unimer, 2009.

Gráfico E1.4

Desempeño de atributos relevantes, según profesores y directores^{a/} de colegios de alto riesgo de la GAM
(promedio, escala de 1 a 100)



a/ n = 54 profesores y directores.

Fuente: Unimer, 2009.

La “buena educación” alude a las aspiraciones de largo plazo

Lo anterior no significa que los estudiantes y los docentes no tengan una noción más amplia de lo que es una buena educación. La tienen, y esta hace referencia a lo que esperan como producto final del proceso educativo. Se trata de resultados deseables (o aspiraciones), tales como la formación de ciudadanos responsables, el desarrollo de habilidades y capacidades, la preparación para desenvolverse en sociedad y la transmisión de valores (gráficos E1.7 y E1.8).

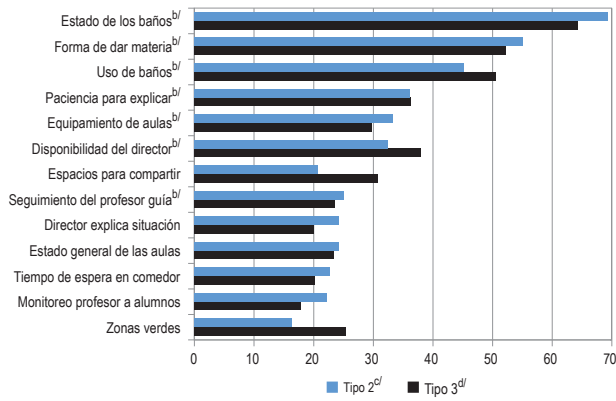
Puede entonces distinguirse el manejo de dos conceptos diferentes. Cuando los estudiantes hablan de “calidad de la educación” como atributo, piensan en la educación que reciben hoy, en lo que tienen, mientras que cuando hablan de la “buena educación”, piensan en lo que debería darles la educación (a ellos y a otros) al final del proceso de instrucción formal. Esta distinción es relevante, porque denota la existencia de una fractura importante entre aspiraciones que aluden a la buena educación y la realidad que se vive cotidianamente en los centros educativos.

Pero los estudiantes y los docentes no solo identifican bien los problemas, sino que además, como se verá adelante, tienen ideas muy prácticas de por dónde empezar a mejorar las condiciones en las que tiene lugar el proceso de aprendizaje. Son capaces de señalar rutas de mejoramiento realistas y contingentes, basadas en el análisis de situaciones concretas y que varían según los tipos de colegios. Esas rutas no apelan a las aspiraciones máximas, sino a soluciones que están a la mano y que por lo general se asocian a los problemas de gestión en los centros educativos.

Estos hallazgos permiten llegar a tres conclusiones importantes. La primera de ellas es que el concepto de calidad que

Gráfico E1.5

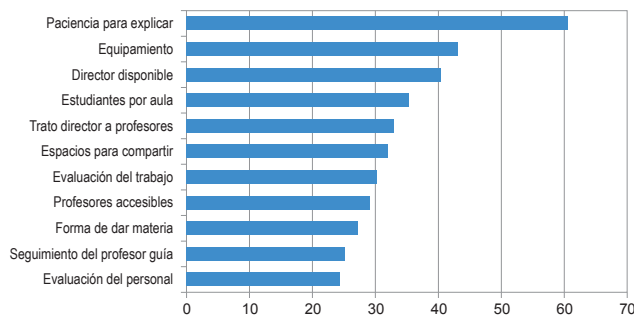
Atributos más relevantes para los estudiantes de colegios de alto riesgo de la GAM, según orden de importancia, por tipo de colegio (promedio, escala^{a/} de 1 a 100)



a/ El valor de cada barra muestra el puntaje obtenido por ese atributo en una escala de 1 a 100 puntos. Ese puntaje se dividió entre los 61 atributos evaluados por los estudiantes.
 b/ Atributos compartidos por ambos tipos de colegios.
 c/ Colegios tipo 2 son los que tienen matrículas entre 750 y 1.499 estudiantes.
 d/ Colegios tipo 3 son los que tienen 1.500 estudiantes o más.
 Fuente: Unimer, 2009.

Gráfico E1.6

Atributos más relevantes para los profesores y directores^{a/} de colegios de alto riesgo de la GAM (promedio, escala de 1 a 100)



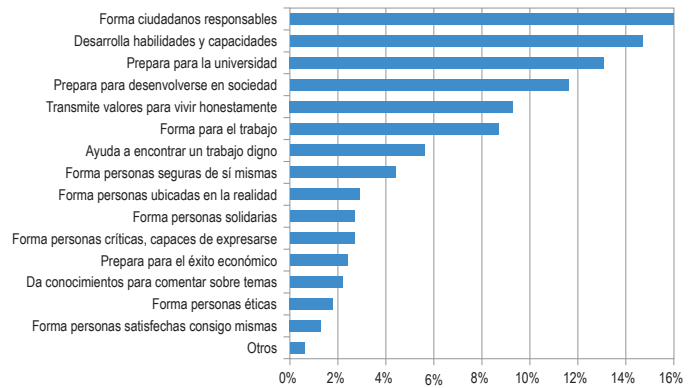
a/ n = 54 profesores y directores.
 Fuente: Unimer, 2009.

priva entre alumnos y docentes está relacionado con problemas concretos y no con ideas abstractas. Es, pues, una noción que califica lo que hay y se limita a lo posible. Este enfoque cohabita con una noción de buena educación que remite a los resultados que se esperan del proceso educativo en el largo plazo.

La segunda conclusión consiste en que la presencia de ambos conceptos no necesariamente se da en un marco de armonía. Al contrario, puede existir una difícil cohabitación o equilibrio, que se exprese en tensiones o disyuntivas acerca de las prioridades de mejora de la situación prevaleciente: ¿debe empezarse por

Gráfico E1.7

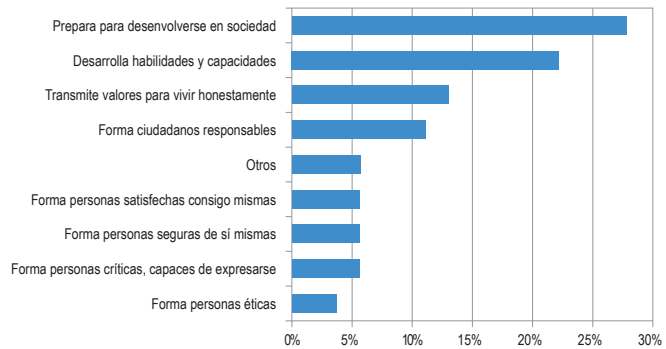
Noción de una buena educación, según los estudiantes^{a/} de colegios de alto riesgo de la GAM



a/ n = 450 estudiantes.
 Fuente: Unimer, 2009.

Gráfico E1.8

Noción de una buena educación, según los profesores^{a/} de colegios de alto riesgo de la GAM



a/ n = 54 profesores y directores.
 Fuente: Unimer, 2009.

acciones que busquen elevar la calidad de la educación, o por acciones orientadas al logro de una buena educación? Sin embargo, es posible (y necesario) superar esta disyuntiva: si bien la mejora en la calidad es una condición que facilita y, en algunos casos, es indispensable para conseguir una buena educación, no la garantiza. Ello obliga a las autoridades a trabajar en dos frentes a la vez: por un lado, en proveer condiciones mínimas que en forma cotidiana inciden en el proceso de aprendizaje y, por otro, en la atención de asuntos que apuntan a la buena educación.

La tercera y última conclusión es que, si bien lo primero no es condición para lo segundo y ambos flancos pueden irse cubriendo en paralelo, lo cierto es que mientras no se aseguren condiciones mínimas con cierta celeridad, el avance en el otro ámbito será lento y difícil, e impedirá establecer nuevos horizontes para el mejoramiento de la educación en el país.

Segmentación de la comunidad educativa en los colegios de la GAM

La heterogeneidad de expectativas que existe entre alumnos y docentes de los colegios de la GAM conduce a demandas muy distintas y hasta contradictorias sobre la calidad de la educación, las cuales deben procesarse a lo interno de los centros educativos. La investigación identificó cuatro segmentos dentro de la población estudiantil, cada uno con un perfil específico que se explica a continuación.

- **Perfil 1: Los “compréndeme”.** Representan el 24,7% de la muestra. La mayoría son hombres y se concentran en séptimo año. Son los estudiantes de la gran transición entre el segundo y el tercer ciclo. Resienten de los profesores la falta de paciencia y creatividad. El estado de la planta física y la inseguridad del colegio los desmotivan, quisieran tener una aula fija, seguramente como un buen recuerdo que guardan de la escuela.
- **Perfil 2: Los “orientame”.** Constituyen el grupo más numeroso de estudiantes, con un 30,2% del total de la muestra. La mayoría son hombres, distribuidos entre séptimo y octavo año. Han tenido buenas experiencias con los profesores. Para ellos un buen docente “manda en su clase”, pero no “mete miedo”, y esperan de él orientación. Ya se han acostumbrado a las condiciones de infraestructura del colegio, razón por la cual el contar con un aula fija ya no es tan relevante.
- **Perfil 3: Los “exígeme”.** Este grupo es el segundo más grande de la muestra; representa el 27,8%. Está compuesto en mayor grado por mujeres que cursan décimo y noveno año. No advierten tantas limitaciones en los docentes. Creen que los profesores exigentes desde el punto de vista académico son los mejores. En materia de infraestructura lo que más les preocupa es el equipamiento de las aulas, para poder aprovechar mejor las clases.
- **Perfil 4: Los “intimidame”.** Este es el grupo más pequeño de la muestra; representa el 17,3%. Se distribuyen entre séptimo, octavo y noveno año. Sienten a los profesores angustiados por la cantidad de materia que deben impartir. El buen docente es el que “manda en la clase”, ya sea por regala puntos o “suenan” a los estudiantes. Para ellos el colegio está “despedazado”, por lo que consideran que no hay nada que cuidar. Por esta razón suelen ser los más “problemáticos” en términos de conducta.

Las características, percepciones y expectativas de cada segmento, que se resumen en el cuadro E1.1, reflejan diferencias importantes en la forma en que cada grupo vive “el cole”.

En el caso de los docentes también se hizo una segmentación, esta vez teniendo claro que la muestra era pequeña y los resultados serían más bien de índole cualitativa. Sin embargo, el ejercicio permitió distinguir tres grupos con rasgos específicos: los

Cuadro E1.1

Perfil de los estudiantes en colegios de alto riesgo de la GAM, según segmentos

Perfil	Segmento			
	Compréndeme	Orientame	Exígeme	Intimidame
Distribución en la muestra (%)	24,7	30,2	27,8	17,3
Características	<ul style="list-style-type: none"> • 66% hombres y 34% mujeres. • 59% cursaba 7° año y un 21%, 8° año. 	<ul style="list-style-type: none"> • 65% hombres y 35% mujeres. • 40% cursaba 7° año y un 32%, 8° año. 	<ul style="list-style-type: none"> • 22% hombres y 78% mujeres. • 34% cursaba 10° año y un 24%, 9° año. 	<ul style="list-style-type: none"> • 65% hombres y 35% mujeres. • 30% cursaba 7° año, 30%, 8° año y un 27%, 9° año.
Percepciones				
Acerca de las lecciones y los profesores del colegio	Les parece que a la mayoría de los profesores les falta paciencia para enseñar, tiempo para preparar lecciones y creatividad para dar cursos más amigables. Los profesores no saben tratar a los adolescentes.	Han tenido buenas experiencias personales con los profesores. Consideran que estos pasan angustiados por tener que cubrir mucha materia en poco tiempo.	No advierten tantas limitaciones de los profesores (falta de paciencia, falta de creatividad, ausentismo, presión para cubrir los programas, entre otros).	Consideran que los profesores pasan angustiados por tener que cubrir mucha materia en poco tiempo.
Cómo consideran un buen profesor	Los profesores “sonadores” no son los mejores, pero tampoco los que regalan puntos, ni los que exigen demasiado académicamente.	Un profesor que “mete miedo a los alumnos” no es un buen docente. Pero sí lo es el que “manda en su clase”, lo que se evidencia en su potestad de ayudar (regalándoles puntos) o reprobar a muchos estudiantes.	Los profesores exigentes académicamente son los mejores. La calidad no depende de su control de la clase (reprobar gente o regalar puntos).	Un buen profesor es aquel que “manda en su clase”, ya sea porque regala puntos o “suenan” a los estudiantes.
De la planta física del colegio	Les desmotiva la planta física y la falta de seguridad en las instalaciones.	La infraestructura física les parece bien.	Quisieran que las aulas tengan más equipos, para aprovechar mejor las clases.	Consideran que su colegio está “despedazado” y ya no queda nada que cuidar.
Acerca de contar con un aula fija	Les parece importante contar con un aula fija, para poder decorarla y mantenerla a su gusto.	No quieren tener un aula fija. De alguna manera ya se acostumbraron al sistema del colegio.	No quieren tener un aula fija.	No quieren tener un aula fija.

Fuente: Unimer, 2009.

“presionados”, los “comprometidos” y los “desapegados”, cuya prevalencia varía según los tipos de colegio. En cada segmento además varían los problemas que identifican, la importancia que les dan, la valoración del desempeño que hacen con respecto a una serie de asuntos del centro educativo, los grados de satisfacción y las prioridades de atención (cuadro E1.2).

Importancia de la segmentación

Esta segmentación de la comunidad educativa tiene una implicación directa para la gestión de los centros: por un lado, permite identificar cuáles grupos imponen el clima educativo en los colegios y, por otro, ofrece elementos clave para diseñar estrategias o rutas de atención diferenciadas, por medio de las cuales las autoridades institucionales pueden cambiar y movilizar estudiantes y docentes hacia los grupos de interés. Por ejemplo, acercar a los estudiantes del segmento “intimidame” al de los “exígeme” o el de los “oríentame”. Asimismo, incentivar el paso de los profesores del grupo de los “desapegados” al de los “comprometidos”.

Cada grupo requiere una respuesta distinta: los “compréndeme” y los “oríentame” probablemente necesiten una atención especial, los “intimidame” una de mayor seguimiento y los “exígeme” una estrategia de reforzamiento.

Estos hallazgos llevan a dos conclusiones importantes. La primera es que la identificación de las demandas asociadas a

grupos de estudiantes y docentes es clave para diseñar estrategias de mejoramiento del clima educativo en los colegios.

La segunda conclusión es que las estrategias deben apuntar a favorecer el tránsito de estudiantes y docentes de los grupos que menos favorecen el clima educativo, hacia los segmentos que sí lo hacen. Además deben combinar el mejoramiento de las condiciones mínimas de calidad en los centros educativos, con asuntos referidos al logro de aspiraciones de largo alcance sobre lo que se considera una buena educación.

Ganancias y pérdidas en la atención de los problemas

A la hora de pensar en rutas de mejoramiento de los centros educativos, los estudiantes y docentes de los colegios de la GAM no solo no tienen dificultad para identificar los asuntos que requieren atención, sino que además discriminan su importancia utilizando dos criterios principales: la prioridad y la rentabilidad, es decir, la ganancia o la pérdida asociada a cada acción. El uso de estos criterios permite definir estrategias distintas, aunque varias de ellas de aplicación simultánea, en la atención de los problemas de calidad educativa.

Prioridades de atención

Hay asuntos que requieren atención inmediata. Son temas de alto riesgo en los que una mejora no solo es prioritaria, sino urgente, como el estado y uso de los

baños, el equipamiento de las aulas, el número de estudiantes por aula, las maneras de impartir las materias y la forma de evaluar el trabajo de los alumnos. Un fallo en estos ámbitos puede comprometer significativamente la credibilidad de cualquier intento de mejora, o la aplicación misma de las políticas del MEP.

Hay otras áreas en las que no se gana mucho haciendo más, pero se puede perder mucho si se desmejora el desempeño logrado hasta ahora. En estos casos lo más importante es mantener la situación actual. La clave es no descuidarse. Ejemplos de estos factores son la disponibilidad del director en el centro de estudios, la existencia de zonas verdes y la paciencia de los profesores para explicar.

Hay otros problemas que, siendo muy relevantes para las personas, no reflejan un desempeño actual tan malo, por lo que el grado de atención que se le dé es una decisión de costo/beneficio, que no entraña mayores riesgos. Aquí lo fundamental es el monitoreo o seguimiento rutinario. Se trata, por ejemplo, de la espera en el comedor, el apoyo de los orientadores y la velocidad de la explicación por parte de los docentes.

Finalmente hay asuntos que tienen poca importancia para las personas y requieren una atención que puede ser muy costosa, con pocos impactos. Estos temas son de baja prioridad, cuya atención es deseable, pero que pocos están esperando o demandando.

Cuadro E1.2

Perfil de los docentes en colegios de alto riesgo de la GAM, según segmentos

Percepciones	Segmento		
	Presionados	Comprometidos	Desapegados
Sobre las actividades adicionales a sus lecciones	Se sienten desbordados.	Se sienten desbordados pero se esfuerzan por cumplir con todo.	No se sienten desbordados
Sobre el programa académico	Perciben que está recargado y deben cubrirlo en poco tiempo.	No sienten que esté recargado.	Consideran que está recargado.
Sobre lo que consideran un buen profesor	En mayor proporción concuerdan con que un buen profesor regala puntos.	No creen que un profesor que regale puntos sea bueno.	No definen al buen profesor, sino que se centran en lo que no es: alguien que reprueba a muchos estudiantes, que regala puntos, que “mete miedo”, que es exigente.
Sobre la relación entre el personal del colegio	Tienen poco tiempo para relacionarse con sus colegas.	Consideran que hay buena relación y que, en general, trabajan bien en equipo.	No perciben que haya buena relación entre el personal del colegio.

Fuente: Unimer, 2009.

Cuadro E1.3

Asuntos por atender en los colegios, según criterio de los estudiantes, por nivel de prioridad

Nivel de prioridad	Criterio	Asuntos
Alta prioridad	Asuntos muy relevantes, de cuya atención depende que las autoridades tengan mucho que ganar, o mucho que perder.	<ul style="list-style-type: none"> • Estado de los baños. • Uso de los baños. • Equipamiento de aulas. • Espacios para compartir. • Estado general de las aulas. • Diversidad de pupitres para suplir las necesidades de los estudiantes.
Mantener desempeño actual	Asuntos en los que no se gana mucho haciendo más, pero se puede perder mucho si hay desmejoras.	<ul style="list-style-type: none"> • Paciencia y ritmo para explicar. • Accesibilidad de los profesores. • Monitoreo de los alumnos por parte de los profesores y el profesor guía. • Director disponible, que acompaña y crea conciencia sobre la situación del colegio. • Apoyo oportuno de los orientadores a los problemas de los estudiantes.
Considerar costo/beneficio	Asuntos cuyo desempeño actual no es malo y en los que el grado de atención depende de decisiones basadas en un criterio de costo/beneficio.	<ul style="list-style-type: none"> • Trato de los profesores al revisar trabajos. • Metodología de los docentes al dar nueva materia. • Reglas del juego en el aula. • Formas en que se estimula la participación de los alumnos en clase. • Uso del tiempo durante la hora guía. • Respeto a la iniciativa estudiantil.
Baja prioridad	Asuntos de poca relevancia, cuya atención puede ser muy costosa y tener pocos impactos.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de boletas de conducta. • Lugar donde los profesores califican exámenes y trabajos. • Preparación de materiales adicionales al libro de texto, por parte de los docentes. • Evaluación del trabajo de los profesores. • "Proactividad" de los orientadores en temas generales.

Fuente: Unimer, 2009.

Cuadro E1.4

Asuntos por atender en los colegios, según criterio de los docentes, por nivel de prioridad

Nivel de prioridad	Criterio	Asuntos
Alta prioridad	Asuntos muy relevantes, de cuya atención depende que las autoridades tengan mucho que ganar, o mucho que perder.	<ul style="list-style-type: none"> • Estado de los baños. • Equipamiento del aula. • Número de estudiantes por aula. • Diversidad de pupitres (para diversas necesidades). • Espacios para compartir. • Trabajo del director (evaluación del personal, trato a los profesores, planificación anual).
Mantener desempeño actual	Asuntos en los que no se gana mucho haciendo más, pero se puede perder mucho si hay desmejoras.	<ul style="list-style-type: none"> • Director disponible y manejo que éste hace de los chismes. • Apoyo de los orientadores. • Monitoreo que los profesores hacen de sus estudiantes. • Paciencia y velocidad para explicar la materia. • Manejo de conflictos profesor/alumno por parte de los orientadores. • Cuidado del aula.
Considerar costo/beneficio	Asuntos cuyo desempeño actual no es malo y en los que el grado de atención depende de decisiones basadas en un criterio de costo/beneficio.	<ul style="list-style-type: none"> • Forma de calificar tareas, exámenes y trabajos. • Otorgamiento de puntos extra. • Manejo de líderes en la clase. • Uso del tiempo durante la hora guía. • Aplicación de castigos a estudiantes por daños al colegio. • Clima en el comedor (trato de las cocineras, tiempo de espera en fila).
Baja prioridad	Asuntos de poca relevancia, cuya atención puede ser muy costosa y tener pocos impactos.	<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de boletas de conducta. • Lugar para calificar exámenes y trabajos. • Explicación de notas. • Coordinación de cursos. • Ventilación de las aulas. • "Proactividad" de los orientadores en temas generales.

Fuente: Unimer, 2009.

La identificación de estos asuntos según la prioridad de atención, tanto para estudiantes como para docentes, se resume en los cuadros E1.3 y E1.4.

Umbrales críticos

Esta clasificación tiene una utilidad importante para la gestión de los centros educativos, ya que permite un conocimiento detallado de los problemas, establecer un orden de prioridades y aprovechar mejor los escasos recursos disponibles. No todas las debilidades que presentan los centros educativos de alto riesgo de la GAM son igualmente relevantes, ni requieren la misma atención (gráficos E1.9 y E1.10). En algunos casos la situación no es tan grave y, por ende, no queda mucho por mejorar, como por ejemplo en la explicación del profesor. En otras áreas es mucho lo que aún se puede hacer, como en los casos de los baños y el equipamiento.

Mejoras incrementales y ganancias en el corto plazo

Una tarea indispensable es determinar los umbrales críticos que deben resolverse. Aun cuando los estudiantes y docentes identifiquen un asunto como de gran prioridad y riesgo, de ello no se infiere que están demandando una respuesta que implique un cambio total de la situación imperante. Las personas tienen un concepto incremental de las mejoras y, en particular, del alcance que debe tener la primera “acción crítica” hacia ese objetivo.

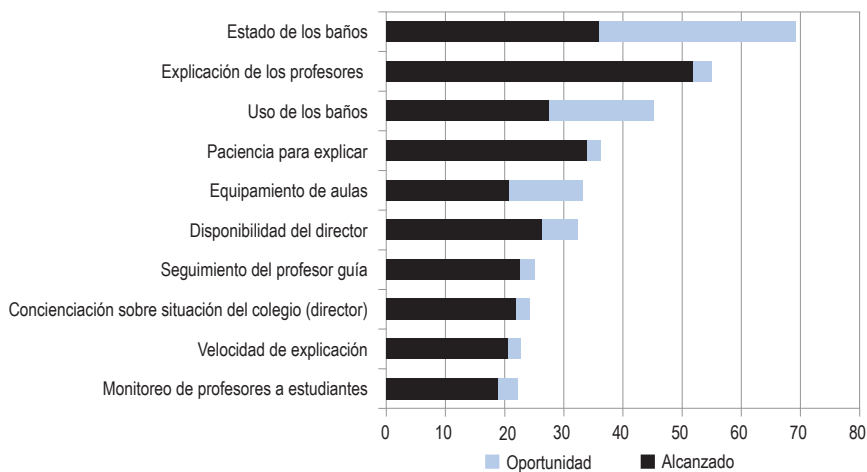
Rentabilidad de la atención

Varias conclusiones importantes se derivan de estos hallazgos. La primera es que en los centros educativos hay asuntos prioritarios que, de no atenderse, implican riesgos muy altos para las autoridades. En segundo lugar, es fundamental concentrar los recursos no solo en las áreas más problemáticas, sino también en las fortalezas que ya se tienen. Retroceder en esos avances puede ocasionar pérdidas significativas para las instituciones, que costaría mucho recuperar. Asimismo, actuar en las áreas más riesgosas puede generar ganancias en el corto plazo, tal como se observa en los cuadros E1.5, E1.6 y E1.7.

Los cuadros E1.5 y E1.6 muestran que atender el estado de los baños y las aulas traería importantes ganancias para el colegio en general y las autoridades en

Gráfico E1.9

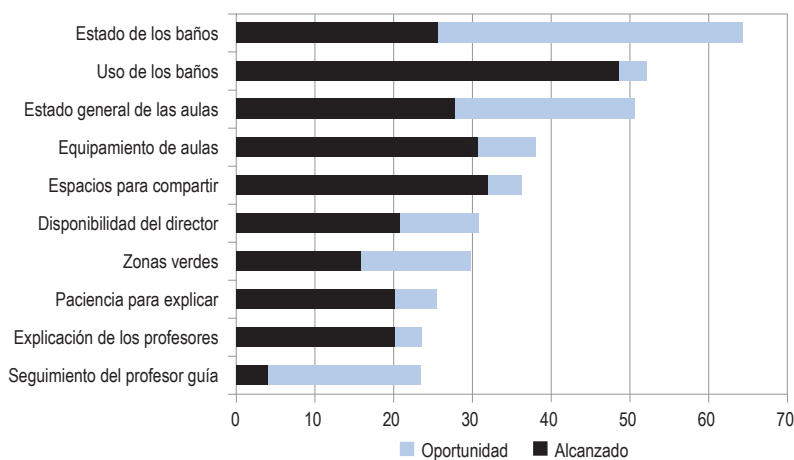
Grado de satisfacción alcanzado hasta el momento en cada atributo, según los estudiantes. Colegios tipo 2^{a/} (promedio, escala de 1 a 100)



a/ Los colegios tipo 2 son los que tienen matrículas entre 750 y 1.499 estudiantes.
Fuente: Unimer, 2009.

Gráfico E1.10

Grado de satisfacción alcanzado hasta el momento en cada atributo, según los estudiantes. Colegios tipo 3^{a/} (promedio, escala de 1 a 100)



a/ Los colegios tipo 3 son los que tienen 1.500 alumnos o más.
Fuente: Unimer, 2009.

particular, mientras que no atender asuntos como el equipamiento y los espacios para compartir les depararía pérdidas.

Gradientes de mejoramiento

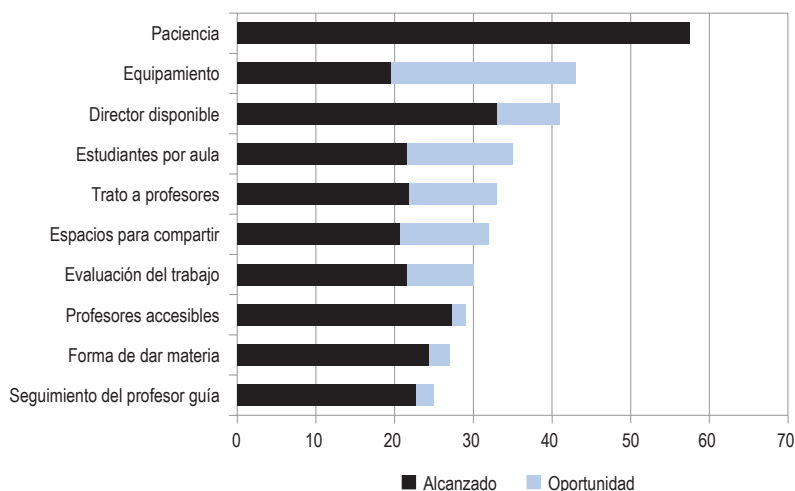
Las áreas de mayor riesgo no necesariamente requieren grandes inversiones. Hay gradientes de mejoramiento que se pueden desarrollar y que permitirían tener

un conocimiento detallado, para saber dónde concentrar acciones y cómo superar niveles críticos en el corto plazo.

Los gráficos E1.8, E1.9 y E1.10 muestran cómo, en la mayoría de los asuntos relevantes, el primer paso (atender el primer nivel de la escala de mejoramiento definida por los entrevistados) es el más importante. Es el que puede generar un cambio

Gráfico E1.11

Grado de satisfacción alcanzado hasta el momento en cada atributo, según los docentes y directores^{a/} (promedio, escala de 1 a 100)



a/ n = 54 profesores y directores.
Fuente: Unimer, 2009.

Cuadro E1.5

Pérdidas y ganancias^{a/} en cada atributo, según los estudiantes de colegios tipo 2^{b/} (porcentajes)

Atributos	Ganacias	Pérdidas	Saldo
Trato a "gritos"	2,2	-4,1	-1,9
Explicación	2,3	-7,0	-4,7
Estereotipos	2,6	-4,7	-2,1
Castigos	2,6	-3,5	-0,9
Evaluaciones de la labor	3,2	-3,0	0,2
Diversos pupitres	3,2	-4,7	-1,5
Zonas verdes	3,2	-6,5	-3,2
Monitoreo de profesores	3,4	-9,5	-6,2
Trato sensible	3,4	-4,9	-1,5
Iluminación de las aulas	3,7	-4,9	-1,2
Menú	3,9	-5,8	-1,8
Ventilación de las aulas	4,1	-2,2	2,0
Director disponible	4,4	-8,0	-3,6
Espacios para compartir	6,2	-9,9	-3,7
Boletas	6,3	-4,6	1,7
Espera en el comedor	8,7	-9,3	-0,6
Equipamiento	8,8	-14,1	-5,3
Uso de los baños	10,1	-13,1	-3,0
Estado de las aulas	17,1	-4,1	13,0
Estado de los baños	22,8	-10,2	12,6

a/ Pérdidas: porcentaje de satisfacción que se pierde en el colegio si la atención del atributo retrocede un peldaño en la escala de mejoramiento. Ganancias: porcentaje de satisfacción que se gana en el colegio si la atención del atributo avanza un peldaño en la escala de mejoramiento.

b/ Los colegios tipo 2 son los que tienen matrículas entre 750 y 1.499 estudiantes.

Fuente: Unimer, 2009.

realmente significativo en la valoración del desempeño del colegio, en términos de calidad de la educación que provee. Ello no implica, sin embargo, que no se pueda seguir avanzando en otros niveles de la escala de mejoramiento¹, pero, por lo general, pasos adicionales tienen impactos marginales menores. De ahí que llegar al final no siempre sea un imperativo. En los casos en que esto no es así, se debe a una total ausencia de atención de los asuntos respectivos en los niveles más bajos de la escala, situación que resultó ser, poco frecuente.

Finalmente, queda claro que atender las áreas más riesgosas puede ofrecer a las autoridades de los colegios, y del MEP, una plataforma de acción distinta para pensar en nuevas estrategias de mejoramiento de los centros educativos, de cara a las aspiraciones que tienen los alumnos y docentes sobre lo que consideran una buena educación.

Cuadro E1.6

Pérdidas y ganancias^{a/} en cada atributo, según los estudiantes de colegios tipo 3^{b/} (porcentajes)

Atributo	Ganancias	Pérdidas	Saldo
Acompañamiento	3,1	-5,8	-2,7
Velocidad explicación	3,2	-5,3	-2,2
Trato-problemas en casa	3,2	-0,8	2,4
Cuido del aula	3,2	-5,3	-2,1
Paciencia	3,3	-7,7	-4,4
Iluminación de las aulas	3,8	-5,5	-1,8
Diversos pupitres	4,3	-4,5	-0,2
Trato sensible	4,5	-3,3	1,2
Zonas verdes	4,5	-12,1	-7,6
Menú	4,6	-6,7	-2,2
Estereotipos	4,8	-2,4	2,4
Boletas de conducta	6,2	-5,3	0,8
Espera en el comedor	6,6	-8,3	-1,7
Director disponible	6,7	-11,4	-4,8
Equipamiento	6,8	-12,3	-5,5
Ventilación en las aulas	6,9	-3,4	3,5
Espacios para compartir	9,2	-12,9	-3,7
Uso baños	15,3	-13,2	2,1
Estado de las aulas	19,0	-1,2	17,8
Estado de los baños	23,2	-9,3	13,9

a/ Pérdidas: porcentaje de satisfacción que se pierde en el colegio si la atención del atributo retrocede un peldaño en la escala de mejoramiento definida por los estudiantes. Ganancias: porcentaje de satisfacción que se gana en el colegio si la atención del atributo avanza un peldaño en la escala de mejoramiento definida por los estudiantes.

b/ Los colegios tipo 3 son los que tienen 1.500 alumnos o más.

Fuente: Unimer, 2009.

Cuadro E1.7

Pérdidas y ganancias^{a/} en cada atributo, según el criterio de los profesores (porcentajes)

Atributo	Ganancias	Pérdidas	Saldo
Cuido del aula	3,4	-5,0	-1,6
Evaluación del trabajo	3,5	-12,8	-9,3
Boletas de conducta	3,6	-1,2	2,4
Uso baños	3,7	-3,6	0,1
Castigos	3,8	-0,9	2,8
Trato sensible	3,9	-6,7	-2,8
Monitoreo alumnos	4,4	-8,4	-4,0
Relación con profesores	4,4	-5,6	-1,1
Iluminación	5,5	-4,0	1,5
Estudiantes por aula	6,0	-15,4	-9,4
Estado baños	6,0	-2,8	3,2
Director disponible	6,1	-13,1	-7,0
Menú	6,2	-5,4	0,7
Trato de chismes (director)	6,7	-7,5	-0,8
Ventilación	6,8	0,0	6,8
Espacios para compartir	7,9	-17,8	-9,9
Evaluación del personal	10,1	-7,5	2,6
Trato profesores	10,5	-14,1	-3,6
Estado de las aulas	10,9	-1,9	9,0
Equipamiento	13,2	-13,6	-0,5

a/ Pérdidas: porcentaje de satisfacción que se pierde en el colegio si la atención del atributo retrocede un peldaño en la escala de mejoramiento definida por los estudiantes. Ganancias: porcentaje de satisfacción que se gana en el colegio si la atención del atributo avanza un peldaño en la escala de mejoramiento definida por los estudiantes.

Fuente: Unimer, 2009.

Cuadro E1.8

Importancia relativa de cada nivel de la escala de atributos prioritarios de mejora en los colegios tipo 2^{a/} (porcentajes)

Atributo	Nivel 1 a 2	Nivel 2 a 3	Nivel 3 a 4	Nivel 4 a 5
Estado de los baños	51,6	28,0	20,5	0,0
Forma de impartir materia	31,8	43,6	15,7	8,9
Paciencia explicación	33,8	46,6	19,7	0,0
Monitoreo estudiantes	65,1	34,9	0,0	0,0
Diversidad de pupitres	53,4	30,0	16,6	0,0
Trato tareas y exámenes	47,2	34,2	18,6	0,0

a/ Los colegios tipo 2 son los que tienen matrículas entre 750 y 1,499 estudiantes.

Fuente: Unimer, 2009.

Cuadro E1.9

Importancia relativa de cada nivel de la escala de atributos prioritarios de mejora en los colegios tipo 3^a (porcentajes)

Atributo	Nivel 1 a 2	Nivel 2 a 3	Nivel 3 a 4	Nivel 4 a 5
Estado baños	51,6	28,0	20,5	0,0
Uso baños	55,1	27,2	17,7	0,0
Equipamiento aulas	53,3	29,7	17,0	0,0
Estado aulas	100,0	0,0	0,0	0,0
Diversidad de pupitres	53,4	30,0	16,6	0,0
Espacios para compartir	63,4	36,7	0,0	0,0
Espera comedor	63,9	36,1	0,0	0,0

a/ Los colegios tipo 3 son los que tienen 1.500 alumnos o más.

Fuente: Unimer, 2009.

Cuadro E1.10

Importancia relativa de cada nivel de la escala de atributos prioritarios de mejora. Profesores y directores (porcentajes)

Atributo	Nivel 1 a 2	Nivel 2 a 3	Nivel 3 a 4	Nivel 4 a 5
Equipamiento	59,6	21,1	19,3	0,0
Estudiantes por aula	55,8	25,5	18,8	0,0
Trato profesores	45,4	54,6	0,0	0,0
Espacios para compartir	66,8	33,2	0,0	0,0
Evaluación del trabajo	24,7	46,7	17,6	11,0
Evaluación del personal	31,5	47,2	21,2	0,0
Iniciativa estudiantil	33,8	22,4	20,9	23,0
Estado baños	45,7	31,3	23,1	0,0
Apoyo orientadores	62,8	37,3	0,0	0,0
Trato sensible	61,6	38,4	0,0	0,0
Planificación director	32,6	38,5	28,9	0,0
Reglas del juego	65,3	34,6	0,0	0,0
Diversidad de pupitres	45,5	26,3	28,3	0,0
Menú	61,0	39,0	0,0	0,0
Uso texto	65,8	34,2	0,0	0,0

Fuente: Unimer, 2009.

Fuentes bibliográficas

Unimer. 2009. Método Smile para evaluación de servicio al cliente. Encuesta realizada para el Tercer Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación.

_____. 2010. Estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación en colegios de la GAM. Ponencia preparada para el Tercer Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación.

Participantes en el taller de consulta

El taller de consulta se realizó el 24 de junio de 2010. Se contó con la participación de Sandra Arauz, Esteban Arias, Leda Badilla, Adriana Brenes, Dixie Brenes, Sonia Calderón, Evelyn Chen, Julio Esquivel, Romaira Estaba, Elizabeth Flores, Marcelo Gaete, Isabel González, María Elena González, Miguel Guevara, Miguel Gutiérrez, Rolando Herrera, Etty Kaufmann, Nancy Montiel, Dagoberto Murillo, Ivannia Navas, Eduardo

Pérez, Rosendo Pujol, Eduardo Rivera, Yolanda Rojas, Leonardo Sánchez, Hernán Solano, Max Soto, Juan Diego Trejos, Fernando Varela, Ana Jimena Vargas, Ileana Vargas, Jorge Vargas y John Vega.

Notas

- 1 Normalmente, cuando el primer peldaño de la escala de mejoramiento está plenamente atendido entonces entran a jugar con mayor peso los siguientes niveles de la escala.





Estudio 2. Estudiantes de bachillerato: sus valores y cultura democrática

Autores

Ana Lía Jiménez y Cathalina García, Unimer.

Jorge Vargas Cullell, Programa Estado de la Nación.

Edición técnica

Steffan Gómez.

Propósito del estudio

Determinar si hay o no algún tipo de asociación entre lo que piensan y hacen los estudiantes de secundaria en materia de cultura democrática y las condiciones que ofrece el sistema educativo.

Justificación

- Estudios anteriores han analizado las visiones y los niveles de apoyo a la democracia de los estudiantes de secundaria, y han encontrado diferencias importantes entre los alumnos de séptimo año y los de undécimo. Ello hace pensar que el colegio (o al menos el proceso de socialización que experimentan los jóvenes durante su permanencia en él), influye en la formación de los valores de cultura política (Rodríguez et al., 2003).
- Los hallazgos indican que entre los estudiantes parecen existir nociones diferenciadas con respecto a la democracia. Además, el concepto de democracia que priva entre los colegiales está fundamentalmente asociado a valores como la libertad, elecciones libres y “vivir en paz” (Rodríguez et al., 2003).
- Es necesario someter a evaluación la tesis de que el colegio es uno de los factores determinantes en la conformación de valores y prácticas democráticas. Para ello, el presente trabajo vuelve a indagar en los conceptos centrales que tienen los estudiantes sobre la democracia, pero

además complementa el análisis con la construcción de índices de apoyo al sistema político y las instituciones democráticas, entre otros, que agregan información sobre áreas específicas antes no exploradas y que aportan puntos de referencia más claros, para realizar comparaciones con otras investigaciones académicas sobre el tema.

Ficha técnica

Instrumento principal

Cuestionario autoadministrado, aplicado a estudiantes de undécimo año de colegio.

Muestra

- La población de estudio consistió en una muestra de cuarenta centros educativos de segunda enseñanza y un total de 838 estudiantes.
- Se procuró alcanzar una masa crítica de alumnos de último nivel de los colegios, suficientemente balanceada y representativa para permitir la realización de diversos tipos de comparaciones.
- Se definió un conjunto acotado de segmentos que contemplaron un determinado número de colegios de una misma modalidad (tipo de colegio, rendimiento académico, zonas, etc.), de forma que se logró establecer comparaciones tanto a lo interno, como entre los segmentos.
- Además, el 71,5% asistía a colegios de zonas urbanas y el 28,5% a instituciones rurales; de esos centros educativos, el 58,9% se ubicaba en la GAM y el 41,1%, en el resto del país. En el cuadro E2.1 se presentan más detalles sobre la muestra.

Trabajo de campo

Entre el 6 de abril y el 19 de mayo de 2010.

Metodología

Pregunta de investigación

¿Influyen las condiciones presentes en los centros educativos (contenidos, temáticas en clase, organización de la vida política) sobre la conformación de valores y prácticas democráticas de los estudiantes de último nivel de secundaria en Costa Rica?

Preguntas secundarias

- ¿Cuáles son los valores de cultura democrática que tienen los estudiantes de secundaria?
- ¿Cuál es el perfil de los estudiantes según sus valores de cultura democrática?
- ¿Cuáles son los principales factores que podrían estar influyendo en la formación de la cultura democrática de los jóvenes?

Hipótesis

Hipótesis principal:

- Los colegios que brindan más apoyo a la formación de la cultura democrática son aquellos que logran estudiantes con una cultura democrática más desarrollada.

Hipótesis nula:

- El apoyo de los colegios a la formación de la cultura democrática de los estudiantes no ejerce mayor influencia en la cultura democrática que estos tienen. Esa cultura está relacionada con múltiples factores, tales como las prácticas y características de las familias y las comunidades.

Importancia práctica del estudio

Para el MEP:

- Evaluar la situación al inicio de la implementación de los nuevos programas de Educación Cívica, y conocer los desafíos para mejorar la formación de

Cuadro E2.1
Distribución de la muestra
(porcentajes)

Edad	Valor
16 años	30,3
17 años	42,6
18 años	19,9
19 años	7,2
Nivel socioeconómico	
Bajo	27,2
Medio	51,3
Alto	21,5
Educación del jefe de hogar	
Primaria incompleta	15,1
Primaria completa	26,6
Secundaria incompleta	17,4
Secundaria completa	11,6
Universitaria	29,3
Tipo de colegio	
Públicos	58,0
Privados	27,0
Técnicos	15,0
Nivel de aprobación	
Menor a 70	48,1
Mayor o igual a 70	51,9

Fuente: Unimer, 2010.

valores y prácticas democráticas entre los jóvenes de secundaria.

- Identificar el grado de influencia que tienen varios factores -sociodemográficos, familiares, características del colegio, etc.- en la formación de la cultura democrática de los jóvenes de secundaria y, en particular, el peso del colegio como espacio de socialización y construcción de valores y prácticas democráticas.

Para los docentes:

- Conocer la diversidad en cuanto a la comprensión de valores y prácticas democráticas que se presenta entre jóvenes con el mismo nivel educativo, educación, mediante una segmentación de los estudiantes según sus perfiles de cultura democrática: Este conocimiento servirá como insumo para el diseño de una estrategia de enseñanza que alcance a la totalidad de los segmentos.

Agenda futura

La realización de este estudio se da en el contexto de los nuevos programas de

Educación Cívica, que el MEP implementó a partir del 2009. En ese sentido, constituye una evaluación de entrada sobre la situación de la cultura democrática entre los jóvenes. Replicar este trabajo en unos años y comparar los resultados de ambos análisis permitiría valorar el efecto de esos programas en la formación de valores y prácticas democráticas en los jóvenes de secundaria.

Ubicación en Internet

El informe completo de esta investigación y los respectivos insumos de información se encuentran disponibles en el sitio www.estadonacion.or.cr, en la sección "Biblioteca virtual".

En el mismo sitio también se puede consultar el anexo metodológico del análisis realizado, que incluye:

- Los seis índices de cultura democrática y las variables utilizadas para su construcción: i) apoyo al sistema, ii) confianza en instituciones, iii) participación legal, iv) participación

ilegal, v) tolerancia, y vi) actitudes autoritarias.

- Los modelos de regresión múltiple con sus respectivas variables.
- Los modelos de regresión logística binaria con sus respectivas variables.

Principales hallazgos

La información que aquí se presenta está dividida en tres secciones. La primera explora las principales características de la cultura democrática de los estudiantes de secundaria. Estas se comparan con los hallazgos obtenidos para el conjunto de la población nacional por la encuesta *Barómetro de las Américas* (en adelante Lapop), de la Universidad de Vanderbilt, Estados Unidos. En la segunda sección se identifican distintos perfiles de cultura democrática dentro del estudiantado, mediante una técnica estadística de segmentación, se describen las especificidades encontradas considerando variables de género, tipo de colegio, nivel de aprobación y áreas geográficas, entre otras. Finalmente, el tercer apartado aborda el tema de los factores que pueden estar influyendo en la configuración de la cultura política entre los jóvenes colegiales y, en específico, se procede a demostrar la hipótesis de investigación.

Características generales de la cultura democrática en jóvenes colegiales

Para determinar las características de la cultura política de los estudiantes, se ordenaron los datos en cuatro secciones: i) valores democráticos; incluye una serie de indicadores relacionados con el régimen democrático, que se comparan con los promedios nacionales con base en el estudio de opinión pública de Lapop¹, ii) poca participación e interés en política, iii) el colegio como generador de oportunidades de socialización política, y iv) fortalezas en los contenidos y debilidades en la infraestructura.

En términos generales, los estudiantes de undécimo año exhiben grados intermedios de apoyo a la democracia y al sistema político como un todo. Ello está acompañado por un escaso interés en la política en el plano personal, e incluso en el familiar. El nivel de confianza en las instituciones es también medio, aunque

más alto si se compara con el promedio nacional. Donde sí pareciera existir un mejor desempeño entre los jóvenes es en el ámbito de la tolerancia. Los adolescentes se muestran bastante más tolerantes que la media del país, con niveles de 78 puntos (en una escala de 0 a 100), mientras que el promedio nacional se ubica en 67. Es decir, una mayoritaria proporción de jóvenes considera que, aunque haya personas que hablen mal de la forma de gobierno costarricense, se les deben respetar igualmente sus derechos políticos básicos, como votar, manifestarse y postularse para ocupar cargos públicos, entre otros.

En lo concerniente a las actitudes y prácticas políticas dentro del colegio, el panorama no es muy positivo. Los estudiantes se muestran poco participativos, y las instituciones en general parecieran ser cómplices de ello, pues la investigación encontró pocas e insuficientes oportunidades para que las y los alumnos se involucren en actividades extracurriculares que contribuyan a la formación de valores democráticos y la convivencia pacífica. Más aun, la infraestructura y el entorno del centro educativo son identificados como dos de los temas más desfavorables. En este sentido, queda la interrogante de si mejores condiciones y oportunidades creadas por los colegios podrían ayudar a generar un ambiente más propicio, que incentive la participación de los jóvenes en actividades complementarias. Una respuesta completa requiere un estudio a profundidad sobre el tema; sin embargo, la información obtenida en el presente trabajo sugiere que es así. Son los estudiantes pertenecientes a colegios privados y con mejor rendimiento académico, los que en mayor proporción se involucran en las actividades que ofrece su centro educativo, pero las diferencias no son grandes. De la misma forma, son estos los centros que brindan mayores oportunidades y acceso a servicios e infraestructura.

Valores democráticos

Para evaluar los valores y actitudes hacia la democracia se analizaron cinco variables, con resultados un tanto paradójicos al comparar los hallazgos del estudio aplicado a los alumnos de undécimo año y los de la citada encuesta de Lapop (2010). En

general, al contrastarlos se halla que los jóvenes apoyan menos la democracia y son más proclives a asumir actitudes autoritarias que el promedio general del país. Sin embargo, los colegiales muestran una mayor confianza en las instituciones y un mayor nivel de tolerancia política que la media nacional (gráfico E2.1).

Como se mencionó, las actitudes a favor de la democracia presentan niveles bajos que no superan los 55 puntos en una escala de 0 a 100 (el promedio nacional es de 80), con excepción del índice de tolerancia (78). El desempeño académico pareciera marcar algunas diferencias estadísticas significativas con respecto a la adhesión a los valores democráticos. Los estudiantes con calificaciones académicas menores a 70, y además provenientes de colegios públicos, se muestran más inclinados a aprobar actitudes autoritarias. Por el contrario, los alumnos con calificaciones superiores a 70 son los que, en su mayoría, apoyan la democracia como régimen de gobierno.

En cuanto al concepto de democracia que tienen los estudiantes de último año de colegio, no parecen existir cambios sustantivos en relación con el estudio de Rodríguez et al. (2003). La democracia sigue estando mayoritariamente asociada a la libertad de expresión, el derecho de

elegir y la libertad personal, que suman en total el 66,6% de las menciones.

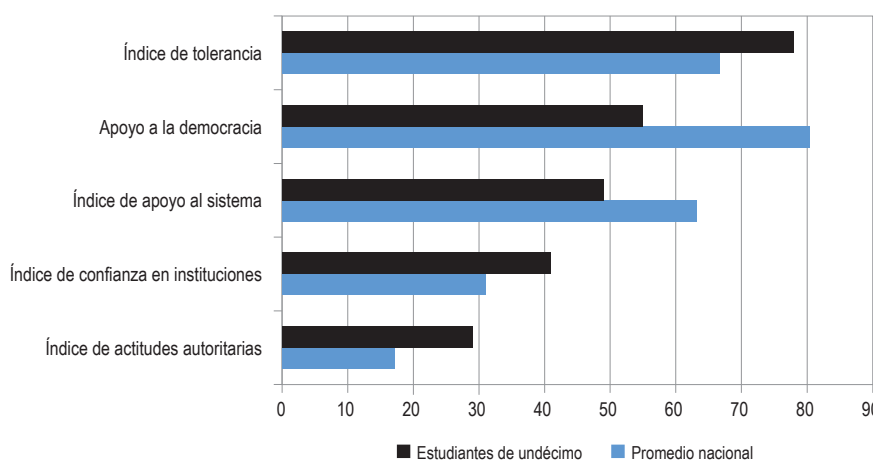
Poca participación e interés en la política

Se construyó un indicador combinado que evalúa el interés del estudiante y de la familia en la política, así como la frecuencia con que se habla del tema. El resultado es crítico, pues en promedio solo un 11% de los jóvenes manifiesta interés personal y familiar en este ámbito. En cambio, la mayoría indica que rara vez o nunca habla de política (entre 54% y 63%, según distintos subgrupos). Los alumnos con buen desempeño académico (notas mayores a 70) que asisten a colegios privados en la GAM están más interesados y, de manera complementaria, en sus familias se habla más de política. Sin embargo, aun en esta población claramente prevalece un bajo interés en el tema.

La apatía hacia los asuntos políticos pareciera reflejarse también en los bajos niveles de pertenencia a diversas organizaciones, como asociaciones estudiantiles, de apoyo social, culturales, ambientales o religiosas, entre otras. Solo un 18% de los estudiantes en promedio forma parte de organizaciones de algún tipo. Entre las más comunes están las de carácter religioso o espiritual, los clubes sociales y las asociaciones deportivas. Bastante menos común es la afiliación a

Gráfico E2.1

Actitudes hacia la democracia en estudiantes de undécimo año y promedio nacional^{a/}. 2010



a/ El promedio tiene una escala de 0 a 100.

Fuente: Elaboración propia con base en Unimer, 2010 y Lapop, 2010.

grupos de derechos humanos o asociaciones voluntarias de apoyo social, por ejemplo.

El colegio como generador de oportunidades de socialización política

La práctica política dentro de los colegios fue investigada partiendo del supuesto de que los centros educativos pueden jugar un papel activo en la creación de incentivos, para que los estudiantes interioricen valores y prácticas democráticas, estableciendo así un entorno de socialización política para los jóvenes.

Contrario a lo anterior, el estudio revela que existe una combinación de actitudes pasivas del estudiante y pocas oportunidades creadas por el centro educativo. Hay variaciones importantes dependiendo de las condiciones específicas de cada institución. Por lo general, los alumnos de colegios privados y con calificaciones mayores a 70, tienden a participar más. No obstante, cabe destacar que las diferencias entre los tipos de colegio tienden a ser reducidas, aunque estadísticamente significativas en algunos casos.

Solo un 26% de los estudiantes participa en diversas actividades impulsadas en la institución (deportivas, políticas, culturales, artísticas, etc.). No muy distinto es el desempeño del centro educativo, pues el índice de comportamientos y oportunidades promovidas en el colegio, que como su nombre lo indica busca medir los incentivos creados para facilitar que el alumnado se involucre en actividades extracurriculares, indica que el esfuerzo en este sentido es apenas moderado, con un valor de 56 en una escala de 0 a 100. De esta manera, el colegio no pareciera estar actuando para constituirse en un espacio que motive la participación de los estudiantes en iniciativas complementarias al estudio.

Fortalezas en los contenidos, debilidades en la infraestructura

En proporciones superiores al 85%, los estudiantes de undécimo año consideran que el programa de Educación Cívica incluye temas importantes, como la defensa de la libertad, los derechos humanos y el respeto a la ley y las normas. Asimismo, la mayoría aprueba las formas en que se abordan esos temas en el aula, en especial las dinámicas como los trabajos en grupo (85%) y las discusiones en clase (86%),

que además son utilizadas por tres de cada cuatro colegios, en promedio. También resulta bien evaluado el uso de recursos audiovisuales (84%), aunque éste tan solo se da en poco menos de la mitad de los colegios, en promedio. De manera que los contenidos y, en general, el modo en que se imparte el programa de Educación Cívica, no parecen ser un problema para los alumnos, aunque ciertamente las dinámicas de enseñanza son susceptibles de mejora con el uso de recursos más interactivos.

Donde sí existen problemas es en los servicios que ofrecen los colegios. Entre las principales desventajas identificadas por los jóvenes están el acceso a buena infraestructura, la calidad de los servicios y el entorno en el que conviven los estudiantes dentro de la institución (gráfico E2.2).

Perfiles de cultura democrática entre los estudiantes

Cuando se analizan los valores y prácticas políticas, los estudiantes de undécimo año no son un grupo homogéneo (en la sección precedente se usaron promedios para efectuar una descripción inicial de los resultados). Existen subgrupos que tienen creencias contrastantes, en virtud de las cuales podrían comportarse de modos diferenciados. Por ello, la investigación se abocó a identificar perfiles de cultura democrática a partir de seis índices, uti-

lizando la técnica estadística del análisis de conglomerados (*two-step*). Los índices empleados para la segmentación fueron los siguientes:

- Apoyo al sistema.
- Confianza en las instituciones.
- Participación legal.
- Participación ilegal.
- Tolerancia.
- Actitudes autoritarias.

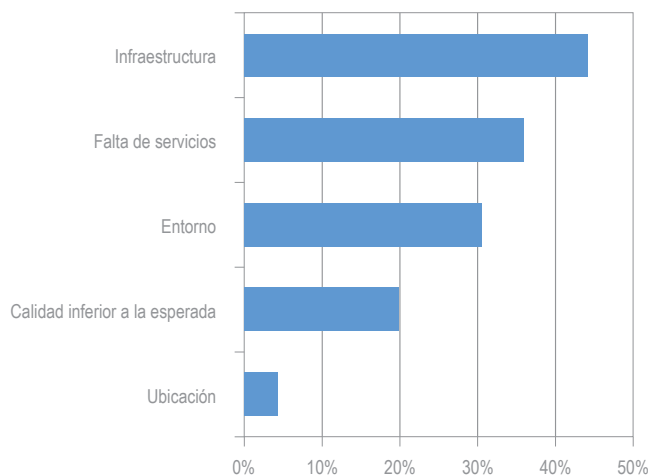
El estudio identificó cuatro segmentos dentro de la población estudiantil, cada uno con un perfil específico de creencias y actitudes políticas, que se explican a continuación y se ilustran en el cuadro E2.2.

Perfil 1: Apoyadores del sistema

Representan el grupo más numeroso de estudiantes, con un 33% del total de la muestra. Está compuesto en su mayoría por mujeres de nivel socioeconómico alto, provenientes de hogares cuyo jefe tiene educación secundaria completa, que estudian en colegios técnicos o privados, ubicados en el resto del país (fuera de la GAM) y en zonas rurales. Este es el grupo que tiene índices de apoyo al sistema, de confianza en las instituciones y de participación legal muy superiores al promedio de los estudiantes. Además desaprueba la participación ilegal. Sin embargo, su adherencia a valores democráticos tiene limitaciones: muestra

Gráfico E2.2

Desventajas principales que tiene el colegio con respecto a otros centros educativos. 2010



Fuente: Elaboración propia con base en Unimer, 2010.

un comportamiento cercano al promedio en tolerancia y autoritarismo. Por ello, más que por tener un perfil democrático, que implicaría un claro rechazo al autoritarismo y una tolerancia particularmente elevada, sus integrantes se caracterizan por apoyar el sistema existente.

Perfil 2: Tolerantes escépticos

Este grupo representa el 32% de la muestra y está constituido mayoritariamente por mujeres de 16 años, provenientes de hogares cuyo jefe tiene educación primaria completa o universitaria, que estudian en colegios técnicos o privados y tienen promedios de notas mayores a 70. Son claramente más tolerantes y participativos que el promedio de la población estudiantil: sus puntajes en los índices de participación legal y tolerancia son los más altos de todos. Apoyan menos el sistema y confían menos en las instituciones, pero -y este es un dato clave- rechazan el autoritarismo y la participación ilegal. Son, en síntesis, personas distantes del sistema institucional, pero que se adhieren a valores democráticos fundamentales como la tolerancia y la participación cívica.

Perfil 3: Intolerantes escépticos

Este grupo representa el 19% de la muestra. Está compuesto sobre todo por hombres de 17 y 19 años, de nivel socioeconómico bajo, provenientes de hogares cuyo jefe tiene educación primaria incompleta o secundaria completa, que estudian en colegios públicos de la GAM y tienen notas promedio menores a 70. Están por debajo de la media de la muestra en casi todos los asuntos: son menos tolerantes, no apoyan el sistema, no confían en las instituciones ni creen en la participación

legal, aunque tienen un comportamiento cercano al promedio en los índices de autoritarismo y participación ilegal. En términos generales, no están ni a favor ni en contra de la democracia (ni, para el caso, del autoritarismo) y su característica más destacada es su baja tolerancia.

Perfil 4: Potenciales autoritarios

Con un 16% del total de la muestra, este grupo está compuesto en mayor grado por hombres de 18 y 19 años, de nivel socioeconómico bajo, provenientes de hogares cuyo jefe tiene educación primaria o secundaria, que estudian en colegios públicos de la GAM y en general de áreas urbanas. Se caracterizan por tener actitudes favorables al autoritarismo y a la participación política ilegal mayores que el promedio de la muestra. En otros aspectos, sin embargo, tienen un comportamiento cercano al promedio, como en el apoyo al sistema, la confianza en las instituciones, la tolerancia y la participación en la vida política por medios legales. En resumen, aunque tienen más propensión a actitudes autoritarias o ilegales que el promedio de la población estudiantil, no evidencian una ruptura plena con el sistema político (cuadro E2.2).

En suma, los potenciales autoritarios y los intolerantes escépticos son los grupos que presentan los niveles más bajos de cultura democrática, pero representan tan solo el 35% de la muestra. En este caso, se trata fundamentalmente de hombres provenientes de colegios públicos y cuyo jefe de hogar tiene educación entre primaria y secundaria.

Por el contrario, los apoyadores del sistema y los tolerantes escépticos exhiben niveles más altos de cultura democrática

y rechazo expreso a prácticas autoritarias. Juntos representan el restante 65% de la muestra, y son grupos constituidos mayoritariamente por mujeres, estudiantes de colegios privados y técnicos.

Factores que influyen en la formación de la cultura democrática

Una parte importante del estudio consistió en identificar los factores que inciden en la formación de los perfiles políticos de los distintos subgrupos de estudiantes. Y entre los múltiples elementos que pueden interactuar en la aprehensión de valores y actitudes democráticas, interés en específico determinar si el colegio ejerce una influencia sustantiva.

Se corrieron varios modelos de regresión, utilizando como variables dependientes la segmentación (perfiles políticos) y los seis índices que la componen, por separado. Los modelos se aplicaron de los más básicos a los más completos, de acuerdo con la cantidad de variables independientes incluidas:

- El primer modelo incluyó como variables independientes las características del centro educativo: tipo de colegio (público, privado, técnico), el promedio de calificaciones obtenidas por los estudiantes y la ubicación geográfica de la institución.
- El segundo modelo se enfocó en las variables relacionadas con el método de enseñanza y la creación de oportunidades dentro del colegio. Buscó determinar, principalmente, si factores asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje son relevantes a la hora de explicar los perfiles políticos.
- El tercer modelo -el más robusto- corrió las variables de interés en la política y

Cuadro E2.2

Segmentación de los estudiantes según su perfil político, en relación con el promedio de la muestra. 2010

Segmentos	Apoyo al sistema	Confianza en instituciones	Participación legal	Participación ilegal	Tolerancia	Autoritarismo
Potenciales autoritarios	49	44	75	63	83	43
Intolerantes escépticos	33	25	47	15	49	28
Apoyadores del sistema	69	61	86	5	81	27
Tolerantes escépticos	39	29	87	5	90	24
Total	49	41	77	16	78	29

Fuente: Unimer, 2010.

los índices relacionados con la democracia. Se trata de un modelo enfocado en variables políticas.

- El cuarto modelo -el completo- abordó todas las variables incluidas en los modelos anteriores. Reunió los principales indicadores disponibles sobre el tipo de colegio, características demográficas y socioeconómicas de los estudiantes, niveles de participación y pertenencia a organizaciones, el entorno del colegio y el interés en la política, entre otros.

Perfiles políticos sin explicación clara

Se realizó además un análisis de regresión logística binaria, tomando como variable dependiente cada una de las cuatro segmentaciones de los estudiantes (se crearon cuatro variables *dummy*: potenciales autoritarios/resto, intolerantes escépticos/resto, apoyadores del sistema/resto y tolerantes escépticos/resto).

En general, las bondades de ajuste de los cuatro modelos fueron muy bajas (en el mejor de los casos, la Pseudo R Cox & Snell $<0,032$). Esto significa que ninguna de las variables independientes consideradas ayuda a explicar, de forma sustantiva, por qué unos estudiantes apoyan el sistema y otros son más intolerantes, por ejemplo.

En síntesis, no se localizaron los factores que inciden en la formación de los perfiles políticos (segmentación) de los estudiantes.

El colegio no determina la cultura democrática

Debido a que la integración de los seis índices en los perfiles no arrojó ningún resultado claro, se procedió a examinar cada uno de los índices por separado, para determinar si el estudio de los componentes individuales arrojaba algunas pistas sobre los correlatos de las actitudes y valores democráticos. Por tratarse de variables continuas (estandarizadas a escalas de 0 a 100), se utilizaron modelos de regresión

lineal OLS. Las variables dependientes cumplieron con los supuestos requeridos para tal aplicación.

Los resultados muestran que, en general, el modelo más robusto es el tercero, que recoge las variables de interés en la política, para la mayoría de los índices sobre valores políticos vistos por separado. Las variables contextuales, familiares o del colegio, pesan poco en la formación de cultura democrática.

Así por ejemplo, en el caso del índice de apoyo al sistema como variable dependiente, la bondad de ajuste es aceptable (R^2 ajustado = 0,533). Los factores que más explican el nivel de apoyo al sistema político son otras variables políticas: la confianza en las instituciones, el índice de tolerancia y el de participación ilegal. En general, quienes confían más en las instituciones tienen mayor tolerancia y participan menos en actividades ilegales, es decir, tienden a apoyar más el sistema. Lo que estos resultados indican es que parecen existir dos síndromes de actitudes políticas y que cada uno de ellos actúa de acuerdo con ciertos patrones. Sin embargo, no se logró identificar los factores que, de manera correctiva, ayudan a entender las razones por las cuales las personas fraguan, de manera correlativa, las actitudes políticas. Ciertamente, el colegio como espacio de interacción, el entorno familiar y algunas variables sociodemográficas no explican la construcción de la cultura democrática.

Conclusiones

El estudio no permite confirmar la hipótesis principal de la investigación: que los centros educativos que brindan mayor apoyo a la formación de cultura política son los que logran estudiantes con mejores niveles en este tema. Tampoco las variables relacionadas directamente con el desempeño y el entorno del colegio mostraron efectos positivos sustanciales sobre la formación de cultura democrática. Lo que sí parece emerger del análisis es la existencia

de dos conjuntos o síndromes de actitudes políticas democráticas y antidemocráticas, que están en consonancia con la segmentación de los estudiantes antes explicada: por un lado, un sector más propenso a apoyar la democracia y rechazar el autoritarismo, y por otro, un grupo escéptico frente al sistema. En síntesis, el centro educativo no está siendo decisivo en la formación de valores y prácticas democráticas entre los jóvenes de undécimo año.

Por otra parte, cuando se analizan ciertas variables políticas se observan algunas diferencias estadísticamente significativas según el tipo de colegio, el promedio de notas, la procedencia familiar e incluso el género. No obstante, al incluir esas mismas variables en los análisis de regresión, y controlar sus efectos, no se obtiene una explicación robusta de la cultura democrática que muestran los jóvenes. De manera que una segunda conclusión es que, si bien el colegio no determina la formación de valores democráticos, tampoco lo hacen las características de los estudiantes y sus familias.

Finalmente, al observar en detalle las diferencias significativas según tipos de colegio, y las características específicas de los centros educativos, los estudiantes y sus familias, pareciera que la cultura democrática es más bien producto de múltiples interacciones, tanto en el hogar como dentro del colegio y en otros espacios de socialización, que son difíciles de medir y que, por ende, quedan fuera del alcance de este trabajo. Se requieren esfuerzos ulteriores para determinar los factores condicionantes de la cultura democrática entre los jóvenes, si es que es posible identificarlos y medirlos con alguna precisión. El ejercicio aquí desarrollado evaluó un número considerable de factores y, por lo pronto, la principal conclusión confirma que el colegio no está siendo decisivo en el proceso de formación democrática entre los colegiales de undécimo año.

Fuentes bibliográficas

Lapop. 2010. Barómetro de las Américas. Sitio oficial, en <http://www.vanderbilt.edu/lapop/>

Rodríguez, F. et al. 2003. Con la herencia de la paz: cultura política de la juventud centroamericana. Heredia, Efun.

Unimer. 2010. Cultura democrática en estudiantes de último nivel de secundaria. Ponencia preparada para el Tercer Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación.

Vargas Cullell, J. et al. 2006. Cultura política de la democracia en Costa Rica: 2006. San José, CCP, UCR.

Participantes en el taller de consulta

El taller de consulta se realizó el 30 de julio de 2010. Se contó con la participación de Henry Arce, Rigoberto Astorga, Lupita Chaves, Leonardo de la O, Roraima Estaba, Cathalina García, Milena Grillo, Enrique González, Gladys González, Isabel Gonzá-

lez, Jennifer Gutiérrez, Ana Lía Jiménez, Wendy Jiménez, Patricia Méndez, Luis Montoya, Víctor Mora, Hugo Picado, Florisabel Rodríguez, Carlos Salazar, Emma Tuk y Renata Villers.

Notas

- 1 Los informes sobre Costa Rica pueden consultarse en el sitio <http://www.vanderbilt.edu/lapop/country-studies.php>





Estudio 3. Docentes de Matemáticas: su práctica en las aulas

Autores

Edwin Chaves, Jennifer Fonseca, Eduardo Chaves y Mario Castillo.

Edición técnica

Karla Meneses.

Propósito del estudio

Determinar inconsistencias entre lo propuesto en los programas oficiales de Matemáticas del MEP y la forma en que los profesores perciben el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina.

Justificación

En Costa Rica, las pautas que rigen los actuales programas educativos se establecieron en la década de los noventa. La “Política Educativa hacia el Siglo XXI”, aprobada en noviembre de 1994 por el Consejo Superior de Educación (CSE), señala que el mundo experimenta un cambio de paradigma educativo y subraya la necesidad de que Costa Rica se adapte a esa transformación, para asegurar la coherencia con las prácticas internacionales que enfatizan en los nuevos conocimientos y el uso de herramientas tecnológicas modernas (CSE, 1994).

En este sentido, los programas vigentes establecen que el currículo de la educación matemática debe responder a las exigencias del siglo XXI, para no quedarse rezagado. La enseñanza debe propiciar el desarrollo de la capacidad para realizar juicios críticos, valorar las relaciones que se establecen entre los diferentes hechos y fenómenos y las Matemáticas, de manera que los estudiantes puedan construir su conocimiento, confrontando la información y los resultados con la realidad. Debe permitir al alumno asumir retos personales y sociales que se le presentan en el desarrollo de los contenidos programáticos y en su vida, siendo consciente de sus propias capacidades, potencialidades y limitaciones (MEP, 2005).

No obstante lo anterior, algunas investigaciones señalan inconsistencias entre lo propuesto en los programas del MEP y la realidad en el aula. Estudios realizados por Alfaro et al. (2004) y por Chaves (2007) detectaron que los docentes de Matemáticas enfrentan problemas para implementar algunos temas del currículo. Esta situación concuerda con las reiteradas críticas que se realizan desde las universidades, con respecto a la débil formación matemática con que ingresan los estudiantes.

De igual forma, en el *Segundo Informe Estado de la Educación* se hizo ver que la problemática de la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas en Costa Rica es un asunto complejo, en el que intervienen muchos factores: infraestructura, recurso humano, programas, material didáctico y formación docente, que en conjunto ayudan a explicar los bajos rendimientos académicos que se han venido obteniendo en esta asignatura (Programa Estado de la Nación, 2008). En su estudio de 2006, Moreira coincide con estas apreciaciones e identifica algunos factores que pueden ayudar a mejorar el aprendizaje de esta

disciplina, como la innovación constante de las intervenciones pedagógicas, dejando atrás la enseñanza por medio de aplicaciones mecánicas, el fomento de un ambiente de comunicación, tanto en el aula como en el contexto familiar, y el fortalecimiento de la gestión institucional.

Los resultados poco satisfactorios de las pruebas de evaluación, tanto para docentes como para estudiantes, evidencian las dificultades antes indicadas. La prueba de Matemáticas aplicada a los docentes¹ mostró que un tercio de ellos no domina los conocimientos y los procesos contemplados en el programa de estudio vigente en la enseñanza secundaria (MEP, 2010). Asimismo, las notas obtenidas en las pruebas de bachillerato en Matemáticas son las más bajas de todas las disciplinas (gráfico E3.1).

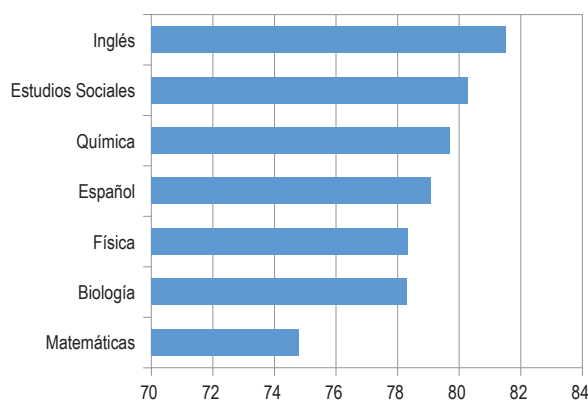
Ficha técnica

Instrumentos principales

- Cuestionario estructurado, que combinó la aplicación de preguntas cerradas de selección única o múltiple, preguntas abiertas y preguntas de escala de actitudes.

Gráfico E3.1

Notas promedio de las pruebas de bachillerato. 1998-2009



Fuente: Elaboración propia con datos del MEP.

- Observación directa y entrevistas semiestructuradas.
- Grupos focales.

Muestra

- 249 profesores que laboran en diferentes regiones educativas del país.
- La muestra no es estadísticamente significativa, pero se tomaron en cuenta criterios de género, institución, región educativa, experiencia docente y edad.
- La muestra está formada por personal docente calificado (el 92% poseía un título de profesorado) y con trayectoria (9,6 años de experiencia).
- Se obtuvo información de quince de las veintidós regiones educativas establecidas por el MEP.
- La mayoría del personal contaba con plaza en propiedad (60%).
- El 49% de los docentes declaró haber realizado estudios en universidades estatales, contra poco más del 37% que lo hizo en universidades privadas.

Observación directa y entrevistas semiestructuradas: se observó una institución de cada uno de los siguientes cantones: San José, Santa Ana, Alajuela, San Ramón, Heredia, Sarapiquí, Pérez Zeledón, Liberia, Bagaces y Pococí, es decir, diez centros educativos. En total se trabajó con diecinueve grupos (uno en Pococí y dos en cada uno de los demás cantones).

Grupos focales: se trabajó con noventa estudiantes pertenecientes a los colegios donde se realizaron las observaciones directas y las entrevistas.

Trabajo de campo

Entre julio y noviembre de 2008.

Metodología

Se combinó un conjunto de técnicas de investigación que permitieron recopilar información de los docentes, visitar los lugares de trabajo y realizar entrevistas y talleres con los actores involucrados.

El cuestionario fue llenado por los docentes en los centros educativos y en talleres de consulta. La observación se hizo directamente en el aula, donde el investigador

recolectó la información sin intervenir en las actividades que se realizaban.

Las entrevistas semiestructuradas se utilizaron para profundizar en algunos de los aspectos observados en el aula o en las opiniones expresadas en el cuestionario. Los docentes que participaron fueron los mismos a los que se visitó en las aulas. Por último se realizaron varios grupos focales, en tres momentos diferentes.

Importancia práctica del estudio

Para el MEP:

- Conocer cómo se está poniendo en práctica la estrategia de enseñanza de las Matemáticas, para identificar los factores que pueden explicar la brecha entre lo propuesto y lo realizado.
- Mejorar los canales de vinculación con los docentes.
- Determinar mejoras metodológicas que ayuden a reducir la brecha entre lo planteado y lo ejecutado.

Para los docentes:

- Conocer mejor los conceptos y planteamientos de los programas de Matemáticas, para implementar procesos de enseñanza adecuados.
- Discutir las metodologías y prácticas pedagógicas que pueden mejorar la enseñanza de las Matemáticas en función del desarrollo de las habilidades intelectuales.

Para los estudiantes:

- Utilizar el aprendizaje de los diferentes conceptos matemáticos como herramienta para desarrollar sus habilidades intelectuales y ser cada vez más reflexivos, analíticos y capaces de comprender y transformar su entorno.

Agenda futura

Dar continuidad al ejercicio realizado en esta investigación permitiría generar información periódica que ayude a fortalecer la comunicación entre el MEP y los docentes de Matemáticas, con respecto a las necesidades de capacitación de estos últimos, sus prácticas y la aplicación de los planes de estudio en las aulas.

Ubicación en Internet

El informe completo de esta investigación y los respectivos insumos de información se encuentran disponibles en el sitio www.estadonacion.or.cr, en la sección “Biblioteca virtual”.

Principales hallazgos

Brecha entre lo que dicen los programas de estudio y su ejecución en el aula

La “Política Educativa hacia el Siglo XXI” señala que todo proceso educativo debe potenciar la generación de una serie de competencias tendientes a perfilar el tipo de egresado que se quiere obtener. Específicamente en el ámbito de las Matemáticas para la enseñanza media, más que contenidos teóricos debe buscar el desarrollo de habilidades que ayuden al alumno a realizarse como persona y enfrentar el mundo con mayor seguridad. A este respecto, en los programas se plantea que “los estudiantes desarrollarán y aplicarán habilidades mentales que les permitan plantear razonamientos lógicos matemáticos sólidos, que sustenten la formulación de hipótesis y la comprobación de teorías” (MEP, 2005).

Para el logro de los objetivos propuestos se requiere la conjunción de varios elementos. En este sentido, las estrategias metodológicas, la formación de los docentes, el rol del profesor en el aula y los mecanismos de vinculación entre el MEP y el cuerpo docente son factores que, en la práctica, determinan el grado de acercamiento o la brecha entre la propuesta y la ejecución de los programas. La evaluación y seguimiento en estas áreas es lo que permite analizar si el sistema educativo tiene las condiciones necesarias, para que la fundamentación teórica planteada en los programas pueda implementarse.

Los hallazgos de esta investigación reafirman la problemática expuesta en otros análisis y que, además, se hace evidente en los resultados de evaluación de los estudiantes, en los cuales se comprueba que existe una brecha entre lo que se plantea en los programas y el rendimiento esperado. Parte de esta situación se explica por la presencia de dificultades para: i) transformar las prácticas tradicionales de enseñanza, mediante la aplicación de metodologías idóneas, ii) adaptar los programas

de formación docente y orientar para que el rol del educador sea el de un articulador y facilitador del proceso de aprendizaje, y no el de un “portador del conocimiento”, iii) mejorar la comunicación entre el MEP y los profesores, y iv) modificar la malla curricular para cumplir con los objetivos propuestos por la actual política educativa. A continuación se analizan con más detalle los factores que determinan esta brecha.

Se fomenta un aprendizaje mecánico, contrario al desarrollo de las habilidades intelectuales

En opinión de los educadores consultados, la implementación de los programas oficiales de Matemáticas se ha constituido en una utopía, plasmada en el papel pero lejana de la realidad. Los actuales procesos educativos parecen estar en disonancia con lo escrito en esos documentos.

La evaluación sobre lo propuesto en los programas con respecto a la estrategia denominada “resolución de problemas” respalda este hallazgo. En el cuadro E3.1 se sistematizan las principales brechas existentes, entre la propuesta de una enseñanza de las Matemáticas que fomente el desarrollo de las habilidades intelectuales, y una enseñanza mecánica, con poco contenido analítico.

Los resultados de las observaciones realizadas en el aula confirman estos hallazgos. En los

colegios visitados, las lecciones de Matemáticas que se impartieron estuvieron centradas, casi en su totalidad, en la definición de conceptos y la aplicación de procedimientos algorítmicos. La rutina que predominó en las actividades fue el desarrollo teórico del nuevo contenido matemático y la ejemplificación de la forma en que éste se utiliza para resolver problemas. Esto último se realizó mediante la explicación de uno o varios ejemplos y el posterior planteamiento de una serie de ejercicios, para que los estudiantes los resolvieran. Aunque se apreciaron algunas experiencias aisladas, en las que se intentó introducir el concepto matemático por medio de alguna aplicación práctica o referencia histórica, los casos fueron muy pocos, y rápidamente convergieron hacia el patrón anterior. La contextualización de los contenidos se presentó en muy pocas ocasiones, por lo general mediante ejemplos hipotéticos.

En relación con el rol del profesor y el material didáctico utilizado, prevalecen las prácticas tradicionales. Durante las lecciones se emplearon, fundamentalmente, las clases magistrales, entendidas como aquellas en las que el docente, con la ayuda de la pizarra u otro recurso similar, transmite conocimientos al grupo de estudiantes, quienes en forma pasiva lo escuchan y toman notas. Algunos profesores, con la intención de dar mayor dinamismo

al proceso, planteaban preguntas, básicamente sobre los procedimientos que se aplican para resolver un determinado ejercicio. Lo usual fue que en este diálogo participaran pocos estudiantes, quienes por lo general eran los mismos. Aunque la mayoría de los docentes reconoce que la clase magistral no permite implementar el constructivismo que se pregona en los programas del MEP, argumentan que no tienen formación suficiente para diseñar actividades distintas a las tradicionales; además deben enfrentar el problema del escaso tiempo, por lo que resulta muy difícil poner en práctica otras estrategias.

Pese a que, en general, los docentes observados muestran una buena disposición con respecto a su trabajo, así como identificación con los estudiantes y sus problemas, no se logran cambios sustantivos en su rol dentro del aula. El profesor se mantiene como el centro de la actividad académica que se realiza, funge como expositor, con dominio absoluto de su entorno. Su principal labor consiste en transmitir el conocimiento mediante definiciones y ejemplos y, ocasionalmente, establecer vínculos entre los nuevos conceptos y los antiguos. Esta situación está lejana del objetivo de convertir al docente en un facilitador y articulador del proceso de aprendizaje.

Cuadro E3.1

Contraste entre lo sugerido y lo aplicado en los colegios, con respecto al tema de resolución de problemas

Estrategia sugerida en los programas del MEP	Estrategia implementada en los colegios
Para solucionar un problema no es necesario recibir previamente información acerca de cómo se resuelve.	El 46% de los docentes opina lo contrario. En el aula el profesor plantea un problema similar, para apoyar el trabajo de los estudiantes.
El profesor propone una situación problemática y, en el proceso de resolución, se van descubriendo los contenidos pertinentes.	El 32% de los docentes considera que los conceptos necesarios para la resolución del problema deben definirse antes de plantear la situación.
Plantear problemas en contextos variados: problemas de la vida cotidiana, ficticios, matemáticos, juegos, etc.	El 69% de los profesores indica que los problemas deben pertenecer al contexto del estudiante.
Los estudiantes deben resolver situaciones sin la intervención directa del docente, con el propósito de socializar posteriormente el saber adquirido.	El 21% de los profesores señala que los problemas deben enfatizar en conceptos formales de las Matemáticas, los cuales deben ser explicados por el docente.
Los docentes deben aplicar una metodología que se apoye en la manipulación de materiales, de representaciones gráficas y simbólicas, así como en demostraciones intuitivas y operativas de casos particulares y en procedimientos de ensayo y error.	El 65% de los docentes realiza actividades basadas en esquemas tradicionales. Es común el uso de la trilogía concepto-ejemplo-ejercicio.
Al final del proceso, el docente debe conceptualizar teóricamente las diferentes nociones matemáticas utilizadas en la resolución de problemas.	Más del 90% de los docentes realiza actividades que se concentran en el planteamiento de ejercicios y el análisis de procedimientos y mecanismos para resolverlos, o bien en ofrecer ejemplos relacionados con los conceptos.

Fuente: Elaboración propia con información de Chaves et al., 2010.

Los temas abordados en el aula no fueron desarrollados siguiendo la estrategia señalada por el MEP, sino que privó un énfasis en el procedimiento y el cálculo. Esto no permitió que el estudiante se identificara plenamente con las Matemáticas en el sentido planteado en los programas de estudio, es decir, que las percibiera como una herramienta de gran valor práctico, capaz de ayudarlo a resolver problemas relacionados con su contexto. A este respecto Ruiz et al. (2006) advierten que el propósito de la enseñanza de las Matemáticas no puede estar basado tan solo en aspectos de procedimiento, en los que la repetición y la memorización marcan la pauta, pues con ello se reduce la posibilidad de crear habilidades de razonamiento lógico e interpretación de conceptos.

Programas de formación docente y mecanismos de vinculación con el MEP: áreas insuficientes

Las acciones que realiza el MEP para capacitar a los profesores de Matemáticas en una adecuada aplicación de los programas, así como el contacto que tiene con ellos, no

son suficientes. En términos generales, los docentes consideran escasa la periodicidad con que participan en procesos de sensibilización y es bajo el nivel de satisfacción con los mecanismos de acercamiento utilizados por el Ministerio.

Los asuntos incluidos en la sensibilización se relacionan con la política educativa vigente, los programas de estudio, actualizaciones y capacitaciones en áreas como conceptos matemáticos, estrategias pedagógicas y evaluativas para la enseñanza de la asignatura. La percepción de los consultados en estos temas es negativa, pues consideran que las actividades que realiza el MEP para prepararlos en función de sus programas son insuficientes para cumplir con las expectativas. Según la escala utilizada en la encuesta, la mayoría manifiesta una posición “ni de acuerdo ni en desacuerdo” o “en desacuerdo”. Además, resalta la consistencia que presentan estos resultados, ya que los porcentajes son similares, para cada categoría, en todos los ítems (cuadro E3.2).

También se obtienen resultados negativos al valorar el nivel de satisfacción con los procesos que utiliza el MEP para acercarse a los docentes. Se mantiene la tendencia hacia una calificación muy baja, pese a que los porcentajes más altos se concentran en el rango “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. El único aspecto sobre el cual la percepción es positiva es el de la evaluación que se realiza cada año sobre la labor de los docentes (cuadro E3.3).

Queda claro entonces que, a juicio de los docentes consultados, las acciones que realiza el MEP con el fin de preparar a los profesores de Matemáticas para una adecuada aplicación de estos programas, así como el contacto que tienen con ellos, no son suficientes. Por esta razón, los educadores dependen de la formación recibida en las universidades o de su propia iniciativa.

Docentes desconocen y hacen una consulta limitada sobre los conceptos incluidos en los programas del MEP

La falta de sensibilización en torno a los programas de Matemáticas dictados por el MEP se evidencia en el bajo nivel de

Cuadro E3.2

Percepción de los docentes de Matemáticas sobre los procesos de sensibilización que realiza el MEP. 2010 (porcentajes)

El MEP realiza periódicamente procesos de:	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Sensibilización sobre la política educativa vigente en el país	2,5	14,3	33,6	32,0	17,6
Sensibilización sobre los programas de estudio y su fundamentación teórica	2,5	14,8	36,6	30,9	15,2
Actualización o capacitación sobre conceptos matemáticos teóricos	6,6	14,3	37,7	27,5	13,9
Actualización o capacitación sobre estrategias pedagógicas para la enseñanza de las Matemáticas	8,6	11,8	32,2	32,7	14,7
Actualización o capacitación sobre estrategias evaluativas para la enseñanza de las Matemáticas	9,4	15,5	32,2	26,9	15,9

Fuente: Chaves et al., 2010.

Cuadro E3.3

Satisfacción de los docentes de Matemáticas con los mecanismos de acercamiento que utiliza el MEP. 2010

Nivel de satisfacción con:	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Canales de comunicación para dar a conocer las disposiciones del MEP	5,3	18,8	31,1	28,2	16,6
Apoyo que recibe del MEP o de las asesorías regionales para realizar su trabajo	5,7	16,3	29,0	28,2	20,8
Procesos evaluativos de su labor como profesor de Matemáticas	7,9	34,6	30,2	17,4	9,9
Nivel de vinculación del MEP con el trabajo que usted realiza en el aula	2,4	17,6	33,5	25,7	20,8

Fuente: Chaves et al., 2010.

consulta que hacen los docentes y en el desconocimiento de los conceptos centrales y la metodología de enseñanza planteada en el currículo.

Lo anterior se confirma cuando se evalúa la periodicidad de consulta de los planes oficiales y el conocimiento sobre los fundamentos teóricos y las habilidades intelectuales que deben desarrollarse en los estudiantes. Con respecto al primer punto, aunque una gran mayoría de los docentes indica que consulta regularmente los programas (70%), se esperaba que por su trascendencia fueran de referencia obligatoria y permanente para todos.

En cuanto al segundo tema, los educadores tienen poco conocimiento de los fundamentos teóricos incluidos en los planes de estudio, y más bien tienden a concentrarse en aspectos operativos como los contenidos y objetivos, dejando al margen temas relevantes como orientaciones teóricas, orientaciones para la evaluación y estrategias metodológicas.

También existe desconocimiento sobre las habilidades intelectuales enumeradas en los programas. Cerca de la mitad de los encuestados ofreció una respuesta incorrecta en este ámbito. Este dato es preocupante, sobre todo si se considera que son dieciocho las habilidades incluidas en los planes del MEP, ocho de las cuales no fueron mencionadas una sola vez; cinco se citaron a lo sumo dos veces. Únicamente dos de ellas, la inferencia lógica y el análisis, tuvieron una frecuencia adecuada (cuadro E3.4).

Por otra parte, los docentes consideran que la malla curricular no es congruente con los lineamientos dictados. El enfoque teórico planteado en la política educativa que rige desde 1994, debería articularse adecuadamente con el componente operativo, es decir, con los diversos elementos de la malla curricular. No obstante, el modelo utilizado no dista mucho de la clasificación convencional que se empleaba en programas anteriores, pues incluye los usuales segmentos de objetivos, contenidos, procedimientos y aprendizajes por evaluar. La principal variante consiste en la inclusión de los tópicos de “valores y actitudes” asociados a cada objetivo.

Tanto la estructura horizontal como la vertical muestran una lógica de linealidad que no pareciera ser consistente

Cuadro E3.4

Habilidades intelectuales que se deben desarrollar en el proceso de enseñanza y aprendizaje^{a/}

Habilidad intelectual según los programas	Primera selección	Segunda selección
Clasificación	0	1
Codificación	0	0
Comparación	0	1
Conceptualización	0	0
Pensamiento divergente-convergente	0	0
Proyección de relaciones virtuales	0	0
Razonamiento silogístico	0	0
Razonamiento transitivo	0	0
Representación mental	0	0
Síntesis	0	4
Transformación mental	0	0
Decodificación	1	0
Diferenciación	1	1
Razonamiento hipotético	1	1
Razonamiento analógico	2	2
Identificación	5	4
Inferencia lógica	14	13
Análisis	30	18
No respondió	66	80
Respuesta incorrecta	129	124
Total	249	249

a/ Corresponde a las respuestas que dieron los docentes cuando se les pidió que indicaran dos de las habilidades intelectuales que se deben desarrollar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con lo planteado en los programas oficiales del MEP.

Fuente: Chaves et al., 2010.

con las orientaciones metodológicas que se plantean en los planes de estudio. No se visualizan las interrelaciones entre los diversos temas matemáticos, ni entre estos y los de otras disciplinas.

Un ejemplo de lo anterior lo ofrece la enseñanza de la Estadística. La propuesta de la malla curricular subestima este tema, pues le da un carácter procedimental al enfatizar en cálculos y construcción de cuadros. Con ello se desaprovecha el potencial de la disciplina para el análisis global de información que se genera en el contexto estudiantil, así como la posibilidad de desarrollar habilidades intelectuales y competencias transversales a partir de ese análisis. Además, la Estadística aparece aislada de los demás tópicos matemáticos y de las otras asignaturas, lo que la hace ver como un

apéndice dentro del área matemática (Chaves et al., 2010).

Esta situación puede implicar una importante amenaza para la debida aplicación de los programas por parte de los profesores. La formulación y adecuada implementación de la malla curricular juegan un papel fundamental en la labor de los docentes, pues corresponden a la sección del programa que los profesores consultan en mayor medida, debido a que plantea los objetivos específicos por contenido matemático y las pautas que deberían seguir para su desarrollo.

Las pruebas de bachillerato se perciben como parámetros para evaluar el trabajo docente

Si bien de la opinión de los profesores no se infiere claramente que las pruebas

nacionales de bachillerato condicionan el trabajo en el aula, es evidente la presión de estas evaluaciones sobre su labor, en especial en los últimos años de la educación media. Al respecto, el 50% de los docentes considera que los resultados de las pruebas estandarizadas constituyen una estrategia para evaluar su trabajo. Aunque a una escala menor, aproximadamente a una quinta parte de los docentes le preocupa el rol de estas pruebas; por ejemplo, el 26% cree que los exámenes de bachillerato establecen prioridades en los contenidos y estrategias que se desarrollan en la clase; el 21% afirma que el tipo de evaluación que realiza en el aula está condicionado por la prueba estandarizada. Esta situación propicia que el proceso de enseñanza se

centre en buscar resultados positivos en los exámenes, por encima de otros fines educativos. Sin embargo, que para validar este hallazgo es necesario hacer investigaciones futuras.

De igual forma, las observaciones mostraron que la preparación para las pruebas de bachillerato está presente en el contexto del aula. Por ejemplo, se notó un amplio uso de ejercicios tomados de pruebas nacionales de años anteriores, los cuales se incluían en las prácticas y en los exámenes escritos. Para ello, los profesores consentían la utilización de calculadoras especializadas, las cuales no son permitidas por el MEP.

En relación con la utilidad de estas pruebas las opiniones están divididas. Algunos señalan que son un importante vehículo

para estandarizar el conocimiento con que egresan los estudiantes de secundaria; otros consideran que, debido a su estructura actual, no cumplen ese objetivo. El criterio de los alumnos está igualmente dividido; unos indican que las pruebas los obligan a mejorar su formación matemática, lo que a su vez les posibilita un mayor nivel de éxito en sus estudios superiores, mientras otros manifiestan que son una barrera que les impide concluir la secundaria. Aunque las opiniones son divergentes, tanto entre docentes como entre estudiantes, todos coinciden en que la aprobación de los exámenes de bachillerato no es garantía de que el alumno aprendió, ni de que el proceso de enseñanza fue el adecuado.

Fuentes bibliográficas

- Alfaro, A. et al. 2004. Enseñanza de las Matemáticas en Costa Rica: elementos para un diagnóstico. Memoria del seminario de graduación para optar por la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática. Heredia, UNA.
- Chaves, E. 2007. Una valoración sobre la enseñanza de la estadística en los colegios académicos diurnos: regiones educativas de San José, Alajuela, Heredia, Pérez Zeledón y Upala. Tesis doctoral en Educación. San José, Doctorado Latinoamericano en Educación, UNED.
- Chaves, E. et al. 2010. La enseñanza de las matemáticas en la secundaria costarricense: entre la realidad y la utopía. Ponencia preparada para el Tercer Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación.
- CSE. 1994. La Política Educativa hacia el Siglo XXI, en <http://www.oei.es/quipu/costarica/politicaeducativasigloXXI.pdf>. San José, Consejo Superior de Educación.

MEP. 2005. Programas de estudios de Matemática: tercer ciclo. San José, Ministerio de Educación Pública.

_____. 2010. Primer informe sobre los resultados de la prueba para docentes de Matemática. Educación secundaria. San José, Ministerio de Educación Pública.

Moreira, T. 2006. "Estimación de la validez predictiva de las pruebas de bachillerato en educación media", en *Actualidades en Psicología*, vol. 20, n° 107. San José, Instituto de Investigaciones Psicológicas, UCR.

Programa Estado de la Nación. 2008. Segundo Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación.

Ruiz, A. et al. 2006. "Conceptos, procedimientos y resolución de problemas en la lección de matemáticas", en *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, vol. 1, n° 1. San José, Programa Interinstitucional de Investigación y Formación en Educación Matemática, UCR-UNA-UNED-MEP.

Participantes en el taller de consulta

El taller de consulta se realizó el 28 de junio de 2010. Se contó con la participación de Cristian Alfaro, Sandra Arauz, José Araya, Floria Arias, Ana Barrantes, Félix Barrantes, Mario Castillo, Arnaldo Cerdas, Edison de Faría, Evangelina Díaz, Jennifer Fonseca, Paulo García, Fabio Hernández, José Loría, Roxana Martínez, Luis Meza, Marielos Mora, Dagoberto Murillo, Angel Ruiz, Oscar Salas, Carlos Salazar, Vilma Segura, Ronald Sequeira, Annia Sibaja, Emma Tuk y Eithel Vega.

Notas

- 1 La prueba fue aplicada a 1.733 docentes de Matemáticas activos del MEP, en marzo de 2010.



Estudio 4. Cultura organizacional de los colegios desde la óptica de las y los profesores

Autores

Virginia Sánchez, Susan Francis y Gilberto Alfaro.

Edición técnica

Karla Meneses.

Propósito del estudio

Determinar los tipos de cultura organizacional presentes en una muestra de colegios de secundaria de la Gran Área Metropolitana (GAM), a partir de un conjunto de indicadores y estándares relativos a una gestión académica de calidad.

Justificación

El documento *Centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense* fue aprobado por el Consejo Superior de Educación en junio del 2008. Se trata de una política pública cuyo objetivo general queda manifiesto en su nombre mismo, y en la cual se reconoce la necesidad de provocar un giro radical en el funcionamiento del sistema educativo. Esta iniciativa propone que el logro de una educación de calidad se base en “el empoderamiento de la comunidad educativa” y en “una gestión ágil, eficiente y amable, sustentada además en el uso activo de la investigación educativa, la evaluación y la rendición de cuentas” (CSE, 2008).

En ese contexto, el presente trabajo busca generar información acerca de las condiciones que existen en los centros educativos para concretar esa política, en un momento que resulta estratégico para alimentar la toma de decisiones. Tres razones justifican un esfuerzo en este sentido:

- Los estudios sobre cultura organizacional en los centros educativos son escasos o nulos en el país.
- Los tipos de cultura organizacional arraigados en los centros educativos a

lo largo de los años, pueden favorecer o dificultar el logro de los propósitos para los cuales se organizan las instituciones.

- Conocer esas culturas y generar indicadores de gestión de calidad es fundamental para potenciar cambios futuros y establecer sistemas de seguimiento.

Ficha técnica

Instrumento principal

- Cuestionario estructurado para conocer las opiniones de los docentes de los colegios.
- Guía para la sistematización de documentos y registros institucionales.

Muestra

- 409 docentes de quince instituciones de educación secundaria, académicas, diurnas, públicas, ubicadas en la GAM. La selección de los colegios fue intencionada con base en criterios de rendimiento académico, tamaño y circuitos escolares.

Trabajo de campo

Octubre y noviembre de 2009.

Metodología

El estudio se realizó en tres etapas, que analizaron la cultura organizacional existente en los centros educativos, la gestión de la calidad educativa según indicadores y estándares de calidad, y la gestión de los procesos educativos. Para el estudio de la cultura organizacional se tomó como base la metodología planteada por Sánchez et al. (2009) y se efectuó un análisis factorial, utilizando la herramienta de reducción de datos del programa computacional SPSS. Se aplicó el método de extracción: análisis de componentes principales, con rotación

ortogonal, mediante el procedimiento Varimax. Este ejercicio llevó a definir tres tipologías de cultura organizacional, a partir de ocho factores determinantes.

Para evaluar la gestión de la calidad se elaboró una propuesta de estándares para diagnosticar la situación en los colegios. Esta propuesta tuvo como base dos insumos principales. En primer lugar se revisó la literatura sobre cultura organizacional producida por Toranzos (1996), Unicambio XXI (2004-2005) y Tiana (2002), además de lo planteado por el Consejo Superior de Educación en el 2008 y el modelo de gestión de calidad escolar de Chile. En segundo lugar se retomaron los resultados del proyecto de investigación de Sánchez et al. (2009), quienes definieron el concepto de “gestión de calidad” a partir de una serie de categorías y subcategorías temáticas, relacionadas con temas clave de la gestión de los centros educativos. Para cada una de estas categorías se establecieron estándares, variables e indicadores, tomando como referencia el trabajo de campo y los criterios metodológicos utilizados en la *Auditoría ciudadana sobre la calidad de la democracia* (Proyecto Estado de la Nación, 2001).

En las etapas primera y segunda de la investigación (cultura organizacional y gestión de la calidad) se recopiló información de quince instituciones de enseñanza secundaria, académicas, diurnas, públicas, ubicadas en la GAM, que constituyen el 13% del total de centros educativos existentes en esa área. Fue una muestra intencionada, estratificada por rendimiento académico según los resultados promedio de la prueba de bachillerato, con el fin de reconocer si existen relaciones entre la cultura organizacional en materia de gestión educativa y el rendimiento en la citada prueba. Se obtuvo información de 409 docentes. Los datos fueron tabulados

y procesados para generar las estadísticas descriptivas asociadas a las características de la cultura organizacional y a los estándares de gestión de calidad educativa. Para el procesamiento de la información, se utilizó el paquete estadístico SPSS.

En la tercera etapa del trabajo se profundizó en un tema clave para la gestión de los centros educativos: el tipo de recursos humanos con que cuentan para avanzar en esta materia. Se optó por un análisis sobre los planes de estudio de las carreras de Administración Educativa que se imparten en las universidades públicas y privadas, con el fin de determinar hasta qué punto están o no en consonancia con las necesidades de los colegios. Además, se realizaron consultas a otros actores cuyas acciones y decisiones inciden en la gestión de los centros educativos, como las instituciones formadoras de docentes, las instancias reguladoras y las dependencias del MEP.

Lineamientos metodológicos para la interpretación de resultados

Factores de cultura organizacional

El estudio define la cultura organizacional de una institución de enseñanza secundaria como “el conjunto de creencias y prácticas ampliamente compartidas por los miembros de la organización, que tienen una influencia directa sobre los procesos de decisión y la gestión institucional, favoreciendo o dificultando el logro de los fines institucionales” (Sánchez et al., 2009). Como parámetros de clasificación se utilizan tres tipos de cultura organizacional, determinados por ocho factores principales. A continuación se describen las características de cada tipo de cultura organizacional y se enlistan los factores asociados a ella (cuadro E4.1).

- Cultura organizacional favorable: es aquella que cuenta con las condiciones para el adecuado desempeño, la identificación, el sentido de pertenencia y el

compromiso de los actores involucrados en el mejoramiento institucional. En ella existen iniciativas y mecanismos de apoyo, organización y gestión, que hacen viable ese mejoramiento. Algunas de las condiciones se refieren al liderazgo de una Dirección que estimula una visión, metas claras y compartidas del centro; delega tareas, responsabilidades y pide cuentas de ello; estimula la coordinación y el trabajo en equipo, con énfasis en la planificación, seguimiento, evaluación y uso de los resultados para el cumplimiento de los objetivos propuestos, con base en información debidamente recopilada y sistematizada para la toma de decisiones. Tiene un estilo de dirección participativo y conciliador, que involucra a los docentes, propicia liderazgos compartidos, en un ambiente armonioso de respeto y disciplina, ordenado desde el punto de vista académico, con mecanis-

Cuadro E4.1

Factores de cultura organizacional

Factor	Características evaluadas
Condiciones para el desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación y apoyo institucional para innovar. • Planificación basada en el análisis de resultados. • Organización de actividades para mejorar la eficiencia del proceso. • Liderazgo compartido del director, el consejo de profesores y los departamentos, lo cual propicia un proceso de comunicación que facilita la integración y cohesión del personal.
Compromiso con el mejoramiento de la institución	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso de los padres de familia, el consejo de profesores y los departamentos, con el mejoramiento. • Interés en la promoción de procesos de comunicación que facilitan la integración y cohesión del personal. • Interés por el estudio, la discusión de resultados y la organización de actividades para el mejoramiento de la institución y el rendimiento de los estudiantes.
Viabilidad para el mejoramiento	<ul style="list-style-type: none"> • Mejoramiento y cumplimiento de las acciones por parte de los responsables: comité de evaluación, docentes, padres de familia, orientadores y consejo de profesores.
Iniciativas para el mejoramiento institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Mejoramiento del desempeño estudiantil. • Uso de resultados para la toma de decisiones y la realización de acciones futuras. • Espacios de discusión y análisis del desempeño estudiantil. • Acciones del director para cumplir los objetivos institucionales y promover el desarrollo y la capacitación de los docentes.
Mecanismos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de mecanismos adecuados de comunicación de las necesidades del centro y su personal. • Acciones para el mejoramiento del comité de evaluación.
Organización para mejorar el rendimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de acciones para el análisis de resultados y la toma de decisiones por parte del comité de evaluación y los docentes, en coordinación con la Dirección.
Identidad institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Se define de forma conjunta, mediante la participación de un personal comprometido con las acciones para mejorar el rendimiento.
Gestión para el mejoramiento	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las debilidades y fortalezas del centro educativo y uso de este ejercicio para definir los lineamientos institucionales. • Seguimiento, por parte de la Dirección, al cumplimiento de objetivos, con apertura para discutir inquietudes.

Fuente: Sánchez et al., 2009.

mos claros de comunicación y con flexibilidad en la gestión curricular. Promueve el aprovechamiento de las capacidades y potencialidades de los docentes para el logro de las metas, los evalúa, motiva e incentiva. Cree que los estudiantes tienen capacidades de aprendizaje múltiples y busca diversas estrategias para desarrollarlas.

- Cultura organizacional parcial favorable: es aquella que se caracteriza por mostrar identidad institucional, compromiso con el mejoramiento y algunas características positivas de desempeño. Sin embargo, presenta problemas de organización y gestión.
- Cultura organizacional desfavorable: es aquella que, si bien muestra una identidad institucional, carece de condiciones para el desempeño. No genera iniciativas ni viabilidad para el mejoramiento y tiene problemas de gestión y organización.

Gestión de la calidad

Para complementar el análisis de la cultura organizacional de los colegios, se valoró la calidad con que se lleva a cabo la gestión educativa, con base en una serie de estándares, variables e indicadores. Se define la gestión de calidad educativa como “un proceso de planificación, seguimiento, evaluación y mejoramiento permanente, a la luz de la misión, la visión y los objetivos de la estructura organizativa” (Sánchez et al., 2009).

La gestión de la calidad educativa se analiza según cuatro categorías temáticas, cada una de ellas compuesta por subtemas o criterios que permiten determinar si la gestión en los centros educativos se lleva a cabo cumpliendo con los estándares de buenas prácticas. En el cuadro E4.2 se presentan esas categorías y subtemas.

Importancia práctica del estudio

Para el MEP:

- Contar con una serie de indicadores y estándares que pueden ser consi-

derados para diseñar instrumentos de monitoreo y seguimiento de la cultura organizacional presente en los centros educativos y la forma en que ésta favorece o no una gestión de calidad.

- Contar con insumos para avanzar en la construcción de modelos de toma de decisiones en los centros educativos, que tengan como norte el mejoramiento continuo y una gestión de calidad.

Para los directores y docentes:

- Contar con información y parámetros que les permitan promover y participar en las propuestas de mejoramiento de la cultura organizacional de sus centros educativos.

Para las instancias vinculadas a la educación superior:

- Contar con información que permita valorar la oferta de formación docente,

Cuadro E4.2

Parámetros que determinan la gestión de la calidad en centros de enseñanza secundaria, según categorías temáticas y subtemas

Categoría temática	Subtema
Gestión estratégica	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del proyecto educativo institucional (PEI): orienta el quehacer del centro educativo. • Gestión del plan operativo anual (POA): define las metas por cumplir y las actividades, en función de los recursos asignados. • Gestión de la información: sustenta la toma de decisiones para el mejoramiento. • Rendición de cuentas: los resultados del proceso educativo de la institución son conocidos y valorados por la comunidad educativa.
Liderazgo directivo	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación de la dirección: promueve una visión y metas claras y compartidas, delega tareas, responsabilidades y pide cuentas de ello. • Comunicación: desarrolla acciones efectivas de comunicación con los docentes, alumnos y padres de familia. • Clima institucional: incentiva un estilo conciliador, participativo y propicia un buen clima de trabajo. • Participación y colaboración: promueve el aprovechamiento de las capacidades y potencialidades de docentes y estudiantes.
Gestión curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación, seguimiento y evaluación del proceso educativo: vela por la calidad, articulación y cumplimiento de los programas de estudio y del proceso pedagógico propuesto en el PEI y el POA. • Incorporación de innovaciones y proyectos de desarrollo: cuenta con mecanismos de apoyo que facilitan la evaluación de prácticas educativas y la generación de proyectos e innovaciones. • Análisis y uso de resultados de evaluación a nivel institucional para la toma de decisiones: existen directrices y mecanismos institucionales que propician el análisis y uso de los resultados para el mejoramiento. • Seguimiento y acompañamiento al estudiante: tiene un sistema articulado de acompañamiento y apoyo durante todo el proceso educativo, que propicia la formación integral del estudiante, con criterios de equidad. • Coordinación, articulación curricular y trabajo en equipo: cuenta con directrices y mecanismos de coordinación y articulación curricular que propician el logro de las metas institucionales.
Gestión de las competencias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de evaluación del desempeño: permite detectar las necesidades de capacitación y actualización del personal. • Sistema de actualización y desarrollo: considera los resultados de la evaluación del desempeño para mejorar el desarrollo de competencias profesionales. • Sistema de incentivos: establece políticas de estímulo al personal docente con base en el desempeño. • Sistema de contratación y retención: establece políticas, mecanismos y requisitos para la contratación y retención del personal.

Fuente: Sánchez et al., 2010.

a la luz de su pertinencia y los retos que impone el contexto nacional, así como de los mecanismos existentes para efectos de regulación, evaluación, inspección y acreditación.

Agenda futura

Proponer un conjunto de criterios, estándares e indicadores a nivel de centros educativos, que permitan valorar el desempeño de la cultura organizacional.

Ubicación en Internet

El informe completo de esta investigación y los respectivos insumos de información se encuentran disponibles en el sitio www.estadonacion.or.cr, en la sección “Biblioteca virtual”.

Principales hallazgos

Culturas organizacionales presentes en los centros educativos

La mayoría de los colegios tiene problemas de gestión y existen marcados contrastes entre instituciones

Trece de los quince centros educativos analizados obtuvieron puntajes que los sitúan en el rango de cultura organizacional parcial favorable. Los dos colegios restantes se ubican en los extremos: uno con puntaje de cultura organizacional favorable y el otro con desfavorable (gráfico E4.1).

Dentro del grupo mayoritario se pueden identificar subgrupos según la distancia que muestran con respecto a los límites mayores e inferiores de cada rango. Así, tres de los trece centros educativos tienen medias cercanas al límite inferior del rango de cultura favorable y cuatro, por el contrario, presentan valores cercanos al límite superior del rango de cultura organizacional desfavorable; los seis restantes quedan en una posición intermedia. La concentración de valores en el rango cultura parcial favorable implica que los colegios tienen identidad institucional y están comprometidos con el mejoramiento. Además, exhiben algunas características positivas en las condiciones para el desempeño, el compromiso, la viabilidad y las iniciativas para el mejoramiento, pero carecen de organización y gestión.

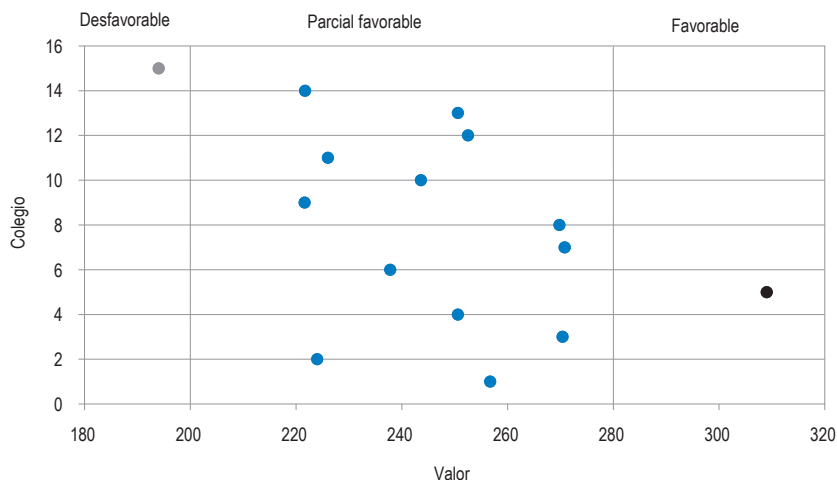
En el gráfico E4.2 se presentan los resultados generales de los tres grupos de

cultura organizacional según los factores que determinan su ubicación en cada categoría. El factor que muestra resultados favorables en la mayor parte de los colegios es el de compromiso con el mejoramiento de la institución, y el peor es el de gestión para el mejoramiento.

El compromiso y la identidad: únicos factores que presentan evidencia de buenas prácticas

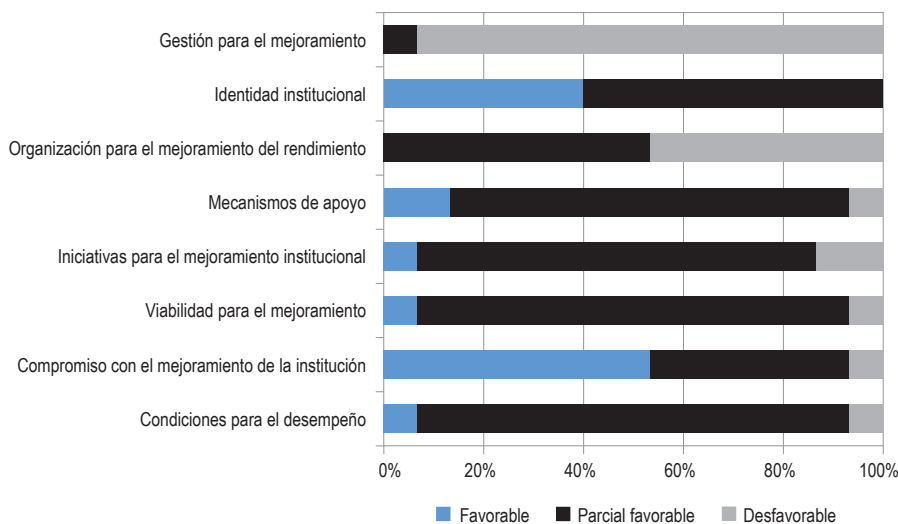
La cultura organizacional es un producto construido socialmente y, por tanto, depende de las personas que interactúan en ella. El logro de los objetivos institucionales

Gráfico E4.1
Distribución de los colegios según tipo de cultura organizacional^{a/}. 2010



a/ La muestra está formada por 409 docentes de quince instituciones de educación secundaria, académicas, diurnas, públicas, ubicadas en la GAM. Fuente: Elaboración propia con base en Sánchez et al., 2010.

Gráfico E4.2
Distribución de los factores, por tipo de cultura organizacional^{a/}. 2010



a/ La muestra está formada por 409 docentes de quince instituciones de educación secundaria, académicas, diurnas, públicas, ubicadas en la GAM. Fuente: Elaboración propia con información de Sánchez et al., 2010.

depende de la interacción de sus actores, motivo por el cual un factor positivo es que estos al menos se sientan comprometidos e identificados con la institución. Los docentes se muestran motivados en varios aspectos, relacionados con el interés de innovar las prácticas educativas, la disponibilidad para emprender procesos de coordinación departamental y el deseo de incentivar el buen funcionamiento de los consejos de profesores, para fortalecer la comunicación e introducir el análisis de resultados y la formulación de propuestas de mejora. De igual forma, los docentes demuestran un claro sentido de pertenencia e identificación con el centro educativo y un compromiso con el análisis y la propuesta de acciones para incrementar el rendimiento estudiantil.

El gráfico E4.3 confirma que más del 50% de los profesores tiene el compromiso de mejorar y se siente identificado con el centro educativo del que forma parte. Por ejemplo, el 77% de ellos se declara comprometido con las actividades para elevar el rendimiento de los estudiantes, el 79,7% es responsable de analizar los resultados de las pruebas de evaluación y proponer acciones para mejorar el rendimiento académico, aunque en su mayoría lo hacen de manera individual, y el 69% considera que la institución fomenta el orgullo de pertenecer al centro educativo.

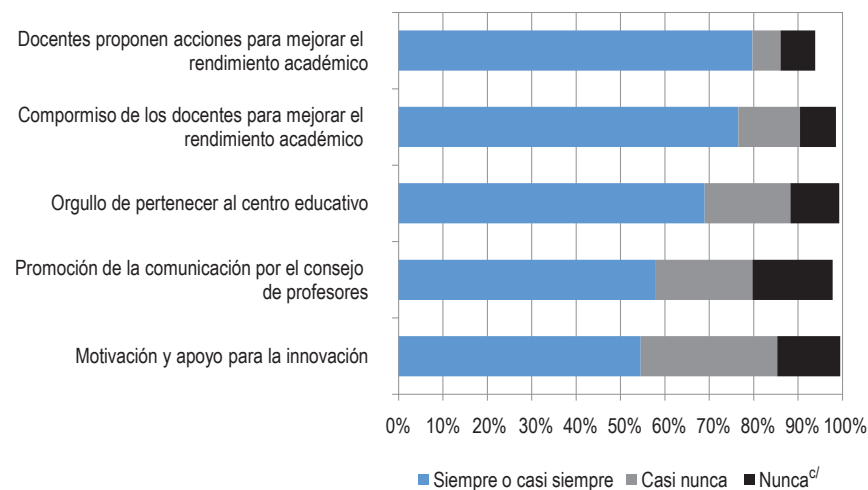
Prácticas organizativas actuales no permiten mejorar la gestión de los centros educativos

Aunque hay buenos resultados relacionados con el interés por emprender mejoras en la organización de los colegios, existen múltiples problemas de ejecución, que dificultan el logro de este objetivo. Los obstáculos presentes son varios e involucran aspectos que van desde los procesos de planificación, el uso de resultados de evaluación, una débil cultura de gestión de la información, hasta la poca o nula costumbre de rendir cuentas, una alta rotación del personal y una inadecuada gestión curricular.

Por ejemplo, el factor de gestión para el mejoramiento obtuvo una calificación desfavorable en catorce de los quince colegios investigados. En el caso de la organización para el mejoramiento, solo la

Gráfico E4.3

Opiniones de los docentes^{a/} sobre aspectos relacionados con el compromiso para el mejoramiento y la identidad institucional^{b/}. 2010



a/ La muestra está formada por 409 docentes de quince instituciones de educación secundaria, académicas, diurnas, públicas, ubicadas en la GAM.

b/ Algunos componentes no suman 100% porque no se incluye el porcentaje de "no respuesta".

c/ Incluye las respuestas "nunca" y "no tengo criterio".

Fuente: Elaboración propia con información de Sánchez et al., 2010.

mitad de las instituciones realiza acciones vinculadas con la creación de espacios para analizar resultados y discutir mejoras en el proceso de enseñanza en forma conjunta (gráfico E4.4).

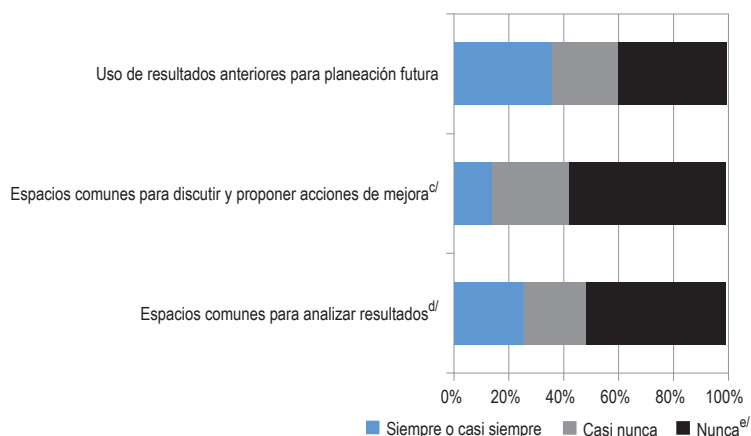
Otros elementos que dificultan el logro de buenas calificaciones en los factores que determinan una cultura organizacional favorable, tienen que ver con la ausencia de prácticas relacionadas con la gestión de la información, la rendición de cuentas, la rotación del personal directivo y las actividades de formación docente. En el primer caso, hay evidencia de una débil cultura de gestión de la información, que trunca los avances obtenidos en la implementación de procesos de planificación, seguimiento y evaluación. Aunque algunos colegios realizan análisis de resultados y los emplean para sustentar la toma de decisiones, ninguno documenta el uso de la información generada por esos análisis, ni las decisiones tomadas con base en ellos. Además, no integran las tecnologías de información como una herramienta de la planificación y comunicación; por ejemplo, solo seis instituciones de la muestra utilizan estas tecnologías y solo dos cuentan con equipo de cómputo adecuado.

La ausencia de una cultura de gestión de la información termina generando informes de seguimiento y evaluación que no son considerados en los procesos de planificación futura. A manera de ejemplo, solo el 9% de los docentes afirma que, en la organización de actividades académicas para mejorar los resultados de las pruebas de evaluación de los aprendizajes, se toman en cuenta los informes previos realizados en la institución.

Por otra parte, la rendición de cuentas es escasa y no se ha logrado consolidar como una práctica institucional regular en ninguno de los centros de la muestra; además, cuando se da, la información derivada de ella no se sistematiza. Esta situación debilita el desarrollo de una gestión curricular que incorpore el trabajo en equipo para mejorar el proceso. También se observa una alta rotación de los cargos directivos, lo cual dificulta el funcionamiento de una Dirección estable. Cabe notar, sin embargo, que este hecho es originado por el propio sistema, que promueve el ascenso y la mejora en las condiciones económicas de los funcionarios, mediante el paso de una institución pequeña a una más grande. Esta característica está presente en diez de las instituciones analizadas.

Gráfico E4.4

Opiniones de los docentes^{a/} sobre aspectos relacionados con la gestión y organización para el mejoramiento^{b/}. 2010



a/ La muestra está formada por 409 docentes de quince instituciones de educación secundaria, académicas, diurnas, públicas, ubicadas en la GAM.

b/ Algunos componentes no suman 100% porque no se incluye el porcentaje de "no respuesta".

c/ Indaga si el comité de evaluación organiza sesiones de análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de bachillerato.

d/ Indaga si los docentes se reúnen periódicamente con el comité de evaluación, para proponer acciones que mejoren el logro académico de los estudiantes.

e/ Incluye las respuestas "nunca" y "no tengo criterio".

Fuente: Elaboración propia con información de Sánchez et al., 2010.

Por último, la actualización del personal es un objetivo que ciertamente se promueve, pero sin cumplir con el estándar de contar con un plan de formación, capacitación y actualización que les permita a los docentes mejorar o adquirir las competencias profesionales necesarias para un desempeño óptimo y el cumplimiento de metas y del PEI. Solo tres instituciones tienen un mecanismo de detección de necesidades de capacitación docente.

Marcados contrastes resaltan la importancia de emprender mejoras diferenciadas, según las características de cada centro educativo

Además de contar con una valoración general del estado de la cultura organizacional de los colegios, es importante prestar atención a las especificidades presentes en ellos, para tomar decisiones sobre cómo actuar y qué medidas considerar para mejorar el quehacer institucional, de acuerdo con la realidad de cada centro educativo.

La situación organizacional difiere mucho entre un colegio y otro, por lo que los

resultados son contrastantes. Por ejemplo, en el colegio que se califica como favorable en su cultura organizacional, hay seis factores con esta misma calificación y dos con una calificación de parcial favorable. Es decir, lleva a cabo acciones y prácticas que fomentan una mejor cultura organizacional, gracias a la existencia simultánea de compromiso y sentido de identidad institucional por parte del cuerpo docente y directivo; asimismo, hay condiciones y viabilidad para poner en marcha procesos de mejora. Además, se crean los mecanismos y se realiza la gestión necesaria para implementar las iniciativas sugeridas por los actores involucrados, y el PEI es un proyecto compartido que orienta, articula y da seguimiento al trabajo del centro educativo.

En el otro extremo hay colegios donde, por ejemplo, siete de los ocho factores de cultura organizacional son calificados como desfavorables. Las acciones de mejora son difíciles de implementar, porque no existen el compromiso, la iniciativa y el sentido de identidad de los responsables

para ponerlas en práctica, y tampoco se generan las condiciones para modificar esa situación (cuadro E4.3). Asimismo, los documentos institucionales como el PEI y POA, aunque existen en el colegio, se perciben como meros requisitos administrativos.

Conocer el estado específico de la cultura organizacional, ampliar la comprensión de la dinámica institucional y señalar las áreas que requieren cambios, son aspectos importantes. Estos procesos deben darse a nivel del centro educativo entendido como centro de calidad, dada la diversidad de situaciones y aspectos por mejorar que presentan las instituciones y que ameritan estrategias diferenciadas según las debilidades mostradas por cada una de ellas (Sánchez et al., 2010).

La cultura organizacional influye en el rendimiento académico de los estudiantes

La investigación buscó determinar si existía o no una correlación positiva entre las notas obtenidas en la prueba de bachillerato y las calificaciones de cultura organizacional. Los resultados fueron positivos. Esta correlación también se presenta entre la nota de la prueba de bachillerato y los factores de condiciones para el desempeño, iniciativas para el mejoramiento, identidad institucional y gestión para el mejoramiento (cuadro E4.4).

Si bien queda clara esta correlación, y la importancia que tiene mejorar la cultura organizacional de los colegios para incidir de forma positiva en el rendimiento académico, es importante tener en cuenta que este factor no es el único, ni el más importante, para el cumplimiento de este objetivo. Tiana (2002) menciona que además de las variables intrínsecas presentes en cada colegio, relacionadas con la organización del sistema educativo (estructura y organización curricular), con el quehacer de la institución (liderazgo pedagógico, coordinación curricular, implicación familiar, clima escolar), y con la actividad en el aula (estructuración de la enseñanza, oportunidades de aprendizaje, expectativas de rendimiento y refuerzo positivo al aprendizaje, seguimiento del progreso de los estudiantes, entre otros), hay variables extrínsecas que no están ligadas directamente al funcionamiento del sistema

Cuadro E4.3

Clasificación de factores según tipo de cultura organizacional, por institución educativa. 2010

Código del colegio	Factor								Número de docentes consultados
	1	2	3	4	5	6	7	8	
5	F	F	F	F	F	PF	F	PF	13
7	PF	F	PF	PF	PF	PF	F	D	45
3	PF	F	PF	PF	PF	PF	PF	D	28
8	PF	F	PF	PF	PF	PF	F	D	22
1	PF	F	PF	PF	PF	PF	F	D	31
12	PF	F	PF	PF	F	D	PF	D	24
4	PF	F	PF	PF	PF	PF	F	D	33
13	PF	F	PF	PF	PF	PF	F	D	19
10	PF	PF	PF	PF	PF	D	PF	D	25
6	PF	PF	PF	PF	PF	PF	PF	D	43
11	PF	PF	PF	PF	PF	D	PF	D	21
2	PF	PF	PF	PF	PF	D	PF	D	39
14	PF	PF	PF	PF	PF	D	PF	D	18
9	PF	PF	PF	D	PF	D	PF	D	32
15	D	D	D	D	D	D	PF	D	16

Fuente: Sánchez et al., 2010.

Cuadro E4.4

Coeficientes de correlación entre la nota de la prueba de bachillerato y la cultura organizacional en los colegios de la muestra, según factor

Factor	Correlación	Significancia ^{a/}
Condiciones para el desempeño	0,54	0,037
Compromiso con el mejoramiento de la institución	0,48	0,068
Viabilidad para el mejoramiento	0,47	0,079
Iniciativas para el mejoramiento institucional	0,55	0,034
Mecanismos de apoyo	0,51	0,051
Organización para mejorar el rendimiento	0,29	0,295
Identidad institucional	0,52	0,049
Gestión para el mejoramiento	0,57	0,025

a/ El factor es significativo cuando el valor es menor a 0,05.

Fuente: Sánchez et al., 2010.

educativo, sino que se vinculan con las condiciones sociales y económicas en que se desarrolla la tarea educativa y que inciden en el rendimiento. Entre esos factores destacan el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes y sus familias, el nivel educativo y cultural de la población y los recursos destinados a la educación, así como los recursos humanos -profesorado, personal de administración y servicios educativos-económicos y materiales (infraestructura, equipamiento, presupuestos).

Análisis de estándares de calidad corroboran debilidades de la cultura organizacional

Como se indicó en el apartado metodológico, el análisis factorial de la cultura organizacional de los colegios fue complementado con una indagación acerca del cumplimiento de buenas prácticas en la gestión institucional, a partir de la comparación de estándares de calidad. Este ejercicio se realizó mediante un proceso de entrevistas, revisión de documentos y,

cuando fue posible, se enriqueció con los resultados de la encuesta. Por este motivo, más que un análisis estadísticamente significativo, es un esfuerzo de exploración y propuesta para definir indicadores de calidad y dar algunas luces sobre cuál es el estado de la gestión en los colegios. Los hallazgos obtenidos confirman la existencia de importantes debilidades en materia de gestión y los modestos avances que se han logrado para traducir el compromiso institucional en acciones concretas y continuas de mejoramiento.

Gestión estratégica: se confirman debilidades de gestión de la información y rendición de cuentas

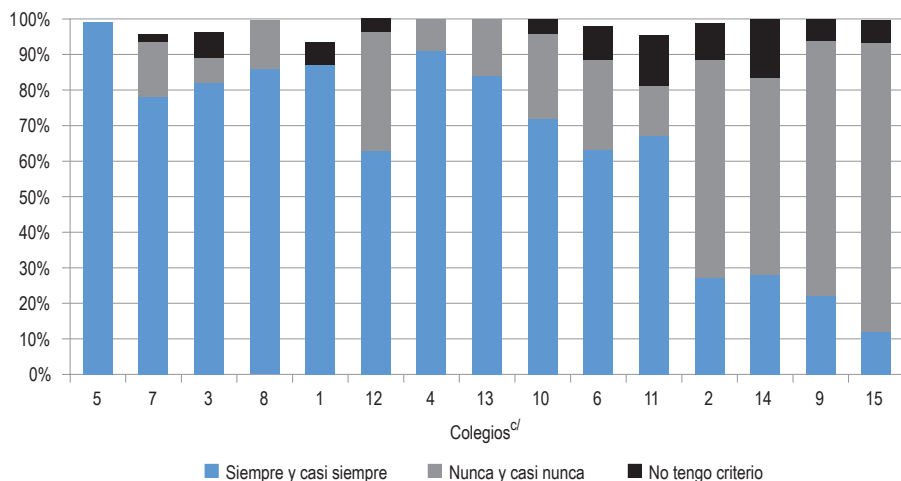
La calidad de la gestión depende de la conjunción de buenas prácticas en diferentes áreas. Aunque en los colegios analizados se identifican buenas prácticas, estas no son generalizadas en todos ellos, ni están presentes en todas las áreas evaluadas. En la categoría de gestión estratégica se evidencian buenas prácticas en los temas de gestión de proyectos y gestión del plan operativo; sin embargo, en los componentes de gestión de la información y rendición de cuentas no se cumplen los estándares de calidad.

En relación con los dos primeros componentes, trece de los quince colegios visitados cuentan con el PEI y ocho tienen un POA. Ambos son documentos ampliamente conocidos por el cuerpo docente, tienen la aprobación de los consejos de profesores (60% para el PEI) y la misión y la visión se reflejan en las acciones de los docentes según el 64% de los entrevistados, aunque con marcadas diferencias entre colegios (gráfico E4.5). En esta misma línea, y con respecto al proceso de elaboración y difusión del PEI, el 51% de los docentes manifestó conocer los resultados del diagnóstico institucional y cerca de un tercio participó en su realización.

Pese a las buenas prácticas identificadas en los dos componentes anteriores, hay dificultades en la gestión del seguimiento, evaluación y retroalimentación de los planes y proyectos mencionados. En el caso del PEI, el 66% de los profesores desconoce el uso que se da a los temas planteados en ese documento, mientras que para el POA el porcentaje de esta respuesta, aunque

Gráfico E4.5

Opiniones de los docentes^{a/} acerca del reflejo de la misión y la visión de la institución en las acciones de los docentes^{b/}. 2010



a/ La muestra está formada por 409 docentes de quince instituciones de educación secundaria, académicas, diurnas, públicas, ubicadas en la GAM.

b/ Se excluyen los valores de “no respuesta”, motivo por el cual los totales no suman 100%.

c/ Los colegios se ordenan según la calificación de la cultura organizacional. El colegio de código 5 es el de cultura favorable, el colegio 15 es de calificación desfavorable y los restantes son de cultura organizacional parcial favorable.

Fuente: Sánchez et al., 2010.

menor, es de casi la mitad del cuerpo docente (48%). Estos datos evidencian que son poco conocidos los informes y planes que se elaboran para orientar la gestión institucional y aprovechar los resultados del proceso de seguimiento y evaluación.

Aquí de nuevo se hacen presentes los contrastes entre los distintos colegios. Por ejemplo, en el colegio con cultura favorable, el conocimiento, seguimiento y realización de acciones para dar cuenta sobre los objetivos institucionales son prácticas reconocidas por más del 90% de los docentes, mientras que en el colegio de cultura desfavorable este valor no supera el 20% (gráfico E4.6).

Además es notorio que, conforme se acercan a una cultura desfavorable, los componentes de seguimiento a los objetivos institucionales y realización de acciones en torno a ellos registran valores cada vez más bajos. El problema que esto genera es que los informes de gestión y los planes de acción, aunque son conocidos por el cuerpo docente, no se han constituido en un insumo para enriquecer y orientar el trabajo diario en la institución.

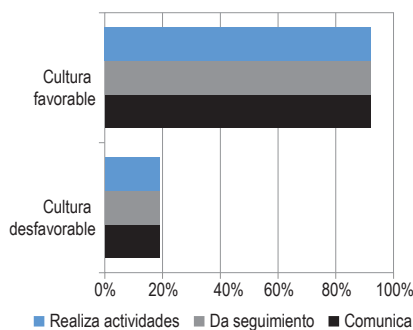
La rendición de cuentas, nuevamente, muestra resultados poco alentadores. No

hay evidencia de mecanismos de rendición de cuentas a los diversos actores de la comunidad educativa y se reconoce que esta no es una práctica institucional: el 60% de los docentes no contesta o no sabe y un 25% dice que no se realiza.

Por otra parte está el tema de la gestión de la información, que es aun más compleja ya que presenta debilidades mayores. Pese a

Gráfico E4.6

Opiniones de los docentes^{a/} sobre el seguimiento a los objetivos institucionales. 2010



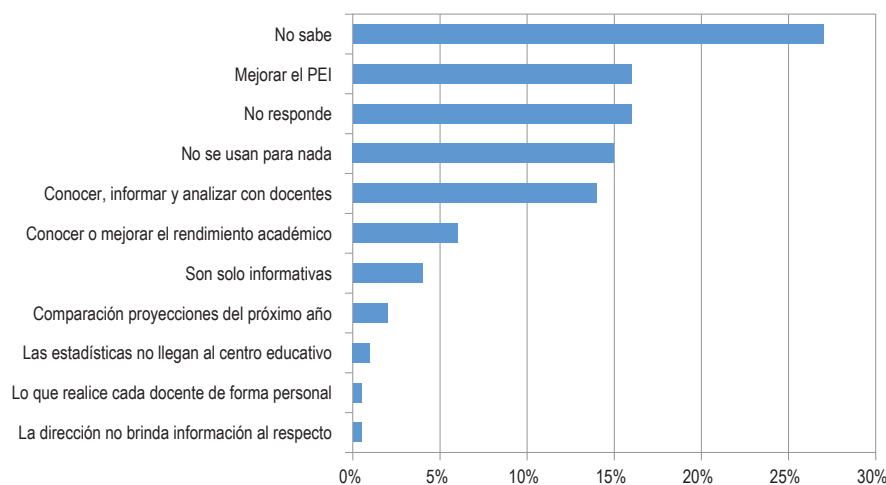
a/ La muestra está formada por 409 docentes de quince instituciones de educación secundaria, académicas, diurnas, públicas, ubicadas en la GAM. Fuente: Sánchez et al., 2010.

que el registro y gestión de la información es un mandato exigido por las “Normas para el control interno del sector público”, en las instituciones de enseñanza secundaria no existe una cultura de gestión de la información como sustento para la toma de decisiones. La información no se registra en un sistema que facilite su aprovechamiento ágil y oportuno; no se valora su utilidad. Un ejemplo de esto se obtiene cuando se consulta sobre el uso que se da en la institución a las estadísticas de rendimiento que se envían al MEP. Un 42% desconoce para qué se utilizan (26% no sabe, 16% no responde) y un 15% dice que no se usan para nada. Solo un 16% señala que se emplean para mejorar el PEI y un 6% indica que para conocer o mejorar el rendimiento académico y la promoción (gráfico E4.7).

Las razones que provocan esta situación tienen dos orígenes. Por un lado está la escasez de personal capacitado y equipo adecuado y, por otro, la incipiente sensibilización del personal sobre la relevancia de fomentar una cultura de manejo de la información. En relación con el primer punto, es importante dotar a los centros educativos del equipamiento y el *software* necesarios para evitar el excesivo papeleo y la doble o triple digitación de los mismos datos para su envío a las diferentes instancias del sistema educativo, y a la vez permitir el acceso oportuno a información para la toma de decisiones. Resulta fundamental registrar la documentación institucional, como el PEI, el POA y sus informes, así como las actas de aprobación, evaluación y seguimiento de los acuerdos tomados y su uso para la adopción de nuevas decisiones. También se debe trabajar en el desarrollo de una cultura de gestión de la información, que genere hábitos para producir, registrar y, sobre todo, emplear la información. Si esto no se logra, se corre el riesgo de que la digitación de la información sea percibida como un requisito, un ejercicio administrativo impuesto por el del MEP y por la normativa de control interno de la Contraloría General de la República. Además es indispensable llevar adelante procesos de sensibilización y capacitación sobre la utilidad de la información y su uso para la toma de decisiones.

Gráfico E4.7

Opiniones de los docentes^{a/} sobre el uso que se da en la institución a las estadísticas de rendimiento que se envían al MEP. 2010



a/ La muestra está formada por 409 docentes de quince instituciones de educación secundaria, académicas, diurnas, públicas, ubicadas en la GAM. Fuente: Sánchez et al., 2010.

Liderazgo directivo: las buenas prácticas no son generalizadas

El liderazgo y la orientación de la Dirección son dos factores clave para el logro de una gestión de calidad, si se concibe que la buena práctica en este campo es la de “una dirección estable, con orientación hacia el logro de metas con visión, misión y propósitos compartidos, planifica, articula y evalúa los procesos institucionales y conduce a los actores para el logro de las metas en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional” (Sánchez et al., 2010).

Los resultados del estudio permiten concluir que existe conocimiento de los objetivos y metas propuestos en cada colegio, pero no hay estabilidad en los cargos directivos debido a la alta rotación, lo que dificulta la consolidación de una figura de liderazgo. Por ejemplo, el 73% de los docentes dice que siempre o casi siempre la Dirección comunica los objetivos y el 66% manifiesta que siempre o casi siempre la Dirección da seguimiento a los mismos. Sin embargo, en diez de los quince centros evaluados el personal directivo tiene menos de tres años de desempeñar ese cargo. Esto provoca que los docentes vean a los directores como “jefes de paso”, no contribuye a la conformación de la memoria institucional y entorpece el desarrollo y consolidación de

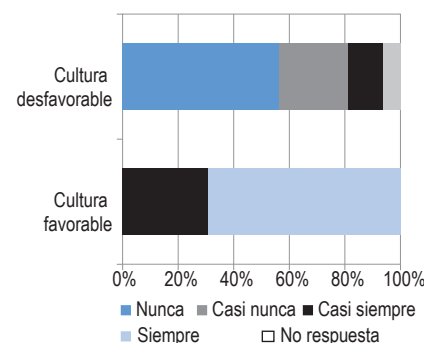
un proyecto educativo propio, para lo cual se requiere tiempo, motivación, conocimiento del contexto, experiencias y vivencias, así como la participación de toda la comunidad educativa (Sánchez et al., 2010).

La conjunción de estos elementos da lugar a una ausencia, aunque no generalizada, de buenas prácticas en el área de liderazgo directivo. Solo cinco de las quince instituciones de la muestra tienen, en mayor o menor medida, un liderazgo directivo, procesos de comunicación efectivos, liderazgos compartidos, trabajo en equipo y uso de la mediación y la negociación para resolver los conflictos. En los otros ocho colegios es necesario desarrollar trabajos de sensibilización y capacitación en estas temáticas, y en los dos restantes se debe realizar un esfuerzo más amplio, comenzando por solucionar los problemas relacionados con la capacidad de liderazgo de la Dirección. Los contrastes ayudan a demostrar los resultados planteados: mientras en el colegio de cultura favorable los docentes reconocen el liderazgo del director, en el de cultura desfavorable este reconocimiento no existe (gráfico E4.8).

En el caso de los colegios de cultura parcial favorable, los resultados tampoco pueden ser generalizados, aunque es clara la tendencia hacia la concentración de

Gráfico E4.8

Reconocimiento del liderazgo del director^{a/}. 2010



a/ La muestra está formada por 409 docentes de quince instituciones de educación secundaria, académicas, diurnas, públicas, ubicadas en la GAM. Fuente: Sánchez et al., 2010.

respuestas negativas conforme las instituciones se acercan al límite entre la cultura parcial favorable y la desfavorable (gráfico E4.9).

Las soluciones a estos problemas, en lo posible, deben aplicarse con el concurso de los actores involucrados, lo que a su vez demanda un trabajo de integración y colaboración del personal docente. En la actualidad el 50% de los colegios cuenta con un ambiente participativo, en el que los profesores dicen que siempre o casi siempre la negociación, la mediación y el arbitraje son métodos que se emplean para resolver conflictos.

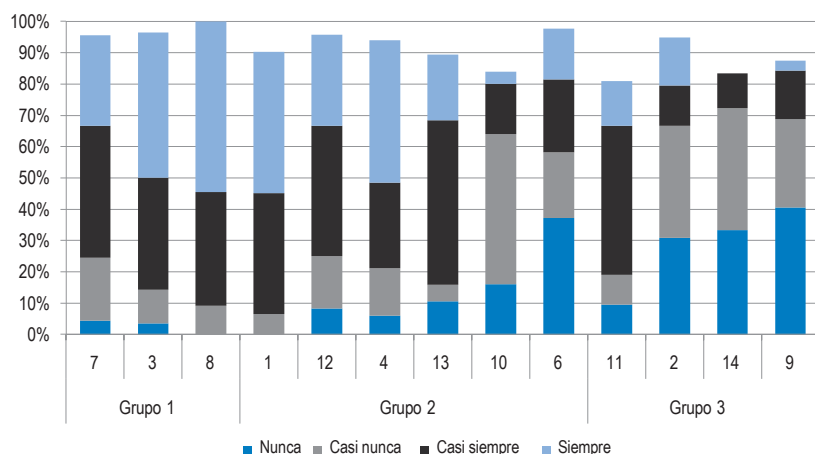
Gestión curricular: tema poco atendido y documentado

Las buenas prácticas en la gestión curricular se vinculan con la planificación, seguimiento y evaluación del proceso educativo para el logro de las metas institucionales. Los resultados en este ámbito son poco alentadores: apenas cinco de las quince instituciones que tienen altos valores de cultura organizacional, cumplen en términos generales con las aspiraciones de la gestión curricular. En la mitad de los colegios consultados las acciones relacionadas con la planificación, seguimiento y evaluación del proceso no están debidamente documentadas y su presencia no es generalizada.

Si se contrastan las acciones emprendidas en este campo, entre los centros educativos con mayores y menores valores en la cultura

Gráfico E4.9

Reconocimiento del liderazgo del director en los colegios^{a/} de cultura parcial favorable, según grupos^{b/}. 2010



a/ La muestra está formada por 409 docentes de quince instituciones de educación secundaria, académicas, diurnas, públicas, ubicadas en la GAM.

b/ Se excluyen los valores de "no respuesta", por lo cual los totales no suman 100%.

Fuente: Sánchez et al., 2010.

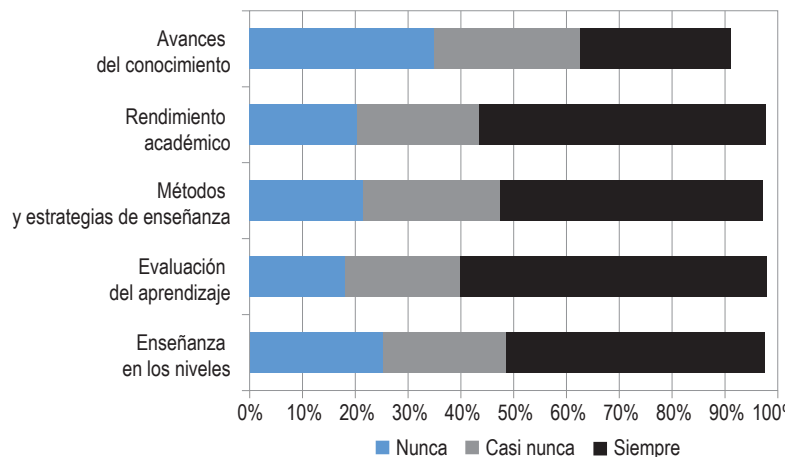
organizacional, se hace evidente, por ejemplo, que en los colegios de cultura favorable se discuten, en orden de importancia, los métodos y estrategias de enseñanza, lo que se debe enseñar en los diferentes niveles y la forma de evaluar los aprendizajes y el rendimiento académico de los estudiantes. En cambio, en los colegios de menor cultura organizacional tiene mayor peso la discusión sobre los modos de evaluar los aprendizajes, y en menor grado se analizan los métodos y estrategias de enseñanza, así como el rendimiento de los estudiantes. De manera general los aspectos que se tratan menos tienen que ver, justamente, con la forma de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los asuntos menos tratados son: los avances del conocimiento, los contenidos que se deben cubrir en los distintos niveles y las metodologías de enseñanza, mientras que los temas relacionados con la evaluación de rendimiento son los que ocupan la mayor parte de los espacios de discusión (gráfico E4.10).

Al igual que en los apartados anteriores, en el campo de la gestión curricular el manejo de la información aparece como un factor débil para el desarrollo de buenas prácticas. Apenas en seis instituciones los resultados de las pruebas de bachillerato, entre otros, sustentan la toma de decisiones para el mejoramiento y el logro de metas institucionales futuras; solo el 36% de los

docentes indica que los toma en cuenta. Tampoco hay evidencia del cumplimiento de los estándares o buenas prácticas en relación con el acompañamiento y apoyo al estudiante durante el proceso educativo. Si bien en seis colegios se analizan los datos de rendimiento, no se documenta el uso de la información así obtenida, ni las decisiones tomadas con base en ellos.

Gráfico E4.10

Participación de los temas de discusión en los colegios^{a/}, según las opiniones de los docentes^{b/}. 2010



a/ Se excluyen los valores de "no respuesta", por lo cual los totales no suman 100%.

b/ La muestra está formada por 409 docentes de quince instituciones de educación secundaria, académicas, diurnas, públicas, ubicadas en la GAM.

Fuente: Sánchez et al., 2010.

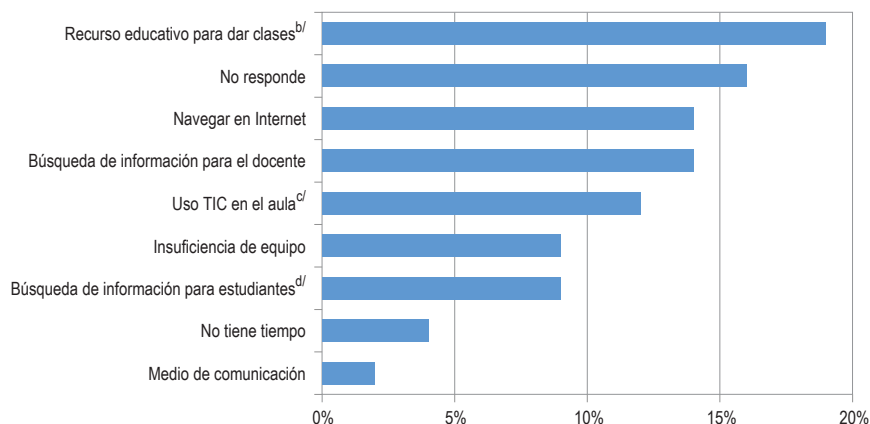
Pese a que no se ha logrado generalizar estas buenas prácticas, hay un consenso (más del 50% de los docentes) en que los planes de acción basados en los resultados de las pruebas de bachillerato permiten superar las debilidades en los aprendizajes.

Un hallazgo positivo, aunque insuficiente e incompleto, es la existencia de motivación e iniciativa para fomentar prácticas relacionadas con la generación de innovaciones en el proceso educativo, para mejorar el desempeño estudiantil. Esto se constató en once de los quince colegios analizados. Sin embargo, la tecnología de la información no está presente en estas prácticas; por ejemplo, la proporción de docentes que utilizan tecnologías de información y comunicación (TIC) como herramientas de planificación y enseñanza no llega al 20% (gráfico E4.11).

Finalmente, tampoco parece que se estén aplicando buenas prácticas en la coordinación y articulación curricular mediante el trabajo en equipo. Solo en seis colegios hay directrices, instancias y mecanismos de coordinación curricular a nivel de departamento o comité, que articulan el proceso educativo y propician el logro de las metas institucionales.

Estos resultados confirman que los aspectos relacionados con la gestión curricular muestran dificultades para cumplir con los

Gráfico E4.11

Opiniones de los docentes^{a/} acerca de los usos que dan a las TIC. 2010

a/ La muestra está formada por 409 docentes de quince instituciones de educación secundaria, académicas, diurnas, públicas, ubicadas en la GAM.

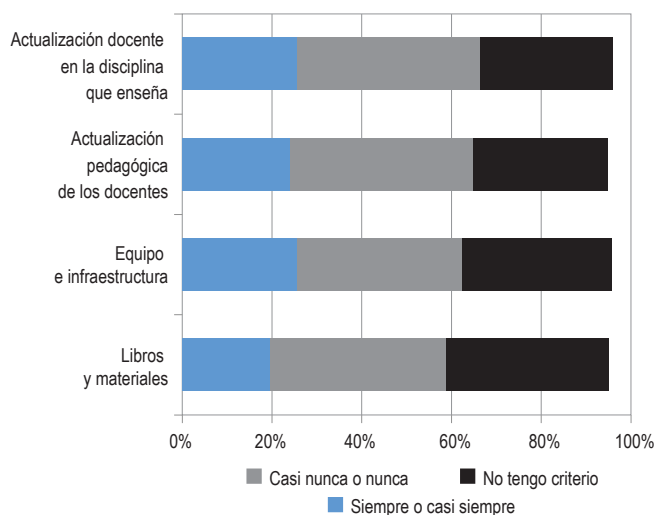
b/ Presentaciones, películas, imágenes, música.

c/ Uso de computadoras, TV, videobeam, DVD, equipo de sonido.

d/ Toma en cuenta el uso de las TIC para que los estudiantes busquen información sobre algún tema, asignar tareas, actividades extraclase y trabajos interactivos, como los foros.

Fuente: Sánchez et al., 2010.

Gráfico E4.12

Opiniones de los docentes^{a/} sobre la canalización de necesidades de actualización pedagógica, material e infraestructura, entre el director y el MEP. 2010

a/ La muestra está formada por 409 docentes de quince instituciones de educación secundaria, académicas, diurnas, públicas, ubicadas en la GAM.

Fuente: Elaboración propia con información de Sánchez et al., 2010.

estándares de calidad, un ámbito en el que la motivación y el interés, por sí solos, no son suficientes para solucionar los problemas expuestos. Tampoco el conocimiento de los informes y programas resulta útil,

ya que estos no son un insumo para el trabajo diario en la institución. De ahí que provoca que los docentes se perciban como “dadores de clases” y no como gestores del proceso educativo.

Gestión de competencias: evaluación del desempeño de los docentes es más acto un administrativo que de mejoramiento

Todos los colegios cumplen con la aplicación de la fórmula de evaluación del desempeño que les entrega el MEP. No obstante, apenas en dos de las quince instituciones los resultados son analizados y tomados en cuenta; en las demás es un mero trámite administrativo. De igual forma, parece no existir un mecanismo de comunicación adecuado entre el director y las autoridades educativas para transmitir las necesidades de actualización pedagógica. Según las respuestas de los docentes, este es un proceso que no se realiza nunca o casi nunca, y muchos no tienen criterio en relación con este tema. Es decir, la detección de necesidades de actualización de los profesores es un tema prácticamente ausente en las discusiones y procesos de la institución. Tampoco existe un canal de comunicación apropiado entre las instituciones y el MEP para mejorar la gestión del sistema educativo. Por ejemplo, el 40% de los docentes manifiesta que el director nunca canaliza hacia las autoridades ministeriales las necesidades de actualización pedagógica del personal (gráfico E4.12).

La evaluación del desempeño docente no se vincula con un enfoque para el mejoramiento de las acciones en el marco del proyecto educativo institucional y las metas propuestas; no se plantea como un mecanismo para detectar debilidades y proponer cambios. Aunque siete instituciones cuentan con sistemas de seguimiento, reconocimiento e incentivos para el personal en función de las metas y resultados del desempeño, solo dos de ellas cumplen con los estándares o buenas prácticas asociados a la evaluación del desempeño y la detección de necesidades de actualización y mejoramiento.

Gestión del proceso educativo y formación profesional: problemas de coordinación y diferencias en los programas de formación

Múltiples actores, poca coordinación

En la gestión del proceso educativo participan diversos actores, además de los docentes, los estudiantes y el director de la institución. Esto demanda un gran esfuerzo de coordinación para vincular

y canalizar debidamente las directrices y planes de acción, necesarios para mejorar el funcionamiento del sistema educativo. Esa coordinación no está operando en forma adecuada, y ello explica en gran medida las debilidades expuestas en los apartados anteriores.

Los mecanismos de seguimiento, monitoreo y evaluación muestran problemas. Si bien se ha realizado un notable esfuerzo para desarrollar una cultura de evaluación de la calidad y avanzar en la elaboración y validación de un modelo de evaluación (Sistema Nacional de Evaluación de Calidad y programa de implementación del modelo de evaluación de la educación costarricense), todavía hay que trabajar en la definición de las áreas, dimensiones, criterios e indicadores para los centros educativos de primaria y secundaria, y para los circuitos y las direcciones regionales, considerando las diferencias en la naturaleza de su quehacer, sus funciones y responsabilidades, los procesos, las características de las actividades y los actores involucrados, entre otros. Al igual que se hizo en el caso de las regiones educativas, estos criterios deberían ser priorizados y validados por juicio de expertos. Asimismo, de acuerdo con la experiencia, tanto internacional como nacional, en procesos de autoevaluación, una vez validados los criterios por tipo de establecimiento, sería conveniente promover la realización de planes piloto en instituciones potencialmente exitosas, que permitan retroalimentar el modelo y ofrecer ejemplos positivos a otros centros educativos.

Formación profesional en Administración Educativa

La formación profesional orientada específicamente a la Administración Educativa no parece estar dando los frutos esperados. El sistema genera incentivos para incrementar la matrícula en esta carrera, sin tener un ade-

cuado mecanismo de control de la calidad de los profesionales que están egresando. El resultado es un considerable aumento de los graduados en Administración Educativa y la existencia de una oferta de formación heterogénea, que pone en duda la coherencia entre lo que se enseña y lo que demanda una gestión de calidad.

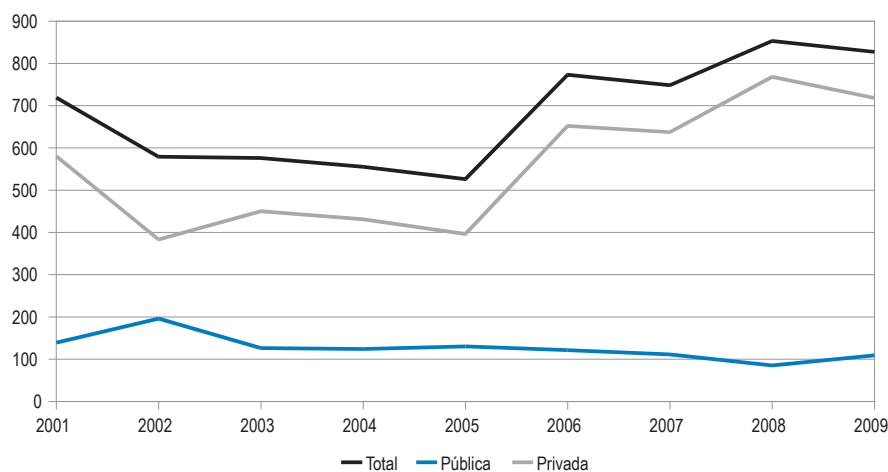
El incentivo salarial que reciben los docentes con título complementario en Administración Educativa, provocó que el número de graduados en esta carrera pasara de 579 en el año 2002, a 827 en el 2009. Las universidades privadas explican la totalidad de este incremento (gráfico E4.13).

Esta dinámica se ha dado de tal modo que las opciones y planes de estudio presentan marcadas diferencias de contenidos y niveles de exigencia académica. En el país se ofrecen dos bachilleratos, doce licenciaturas, dieciséis maestrías y dos doctorados en Administración Educativa. En las licenciaturas, por ejemplo, las diferencias

entre una universidad y otra llegan a ser de casi el doble en número de cursos. El análisis de una muestra de los programas que se ofrecen actualmente revela que estos se centran más en la planificación y la formulación de proyectos, que en elementos para mejorar en la práctica la gestión educativa, como la gestión de la información, la elaboración, seguimiento y evaluación de planes de acción, y la planificación institucional. Asimismo, se orientan más a la evaluación y el control, que a la autoevaluación y el mejoramiento. Por ejemplo, en la temática del liderazgo los contenidos son de tipo teórico, con poco espacio para la presentación y análisis de estudios de caso y situaciones contextualizadas, y en materia de gestión curricular la mayor parte de los cursos se enfoca en el proceso de diseño, la planificación curricular, sin dar mucho énfasis al seguimiento, evaluación y retroalimentación, ni a los planes de mejora del proceso educativo.

Gráfico E4.13

Evolución del número de graduados en Administración Educativa^{a/}, por sector



a/ Incluye graduados de: bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado.

Fuente: Elaboración propia con datos de la OPES, Conare.

Fuentes bibliográficas

- CSE. 2008. El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense. San José, Consejo Superior de Educación.
- Fundación Chile. 2010. Modelo de gestión de calidad, en <http://www.gestionescolar.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=130567>. Santiago de Chile, Fundación Chile.
- Proyecto Estado de la Nación. 2001. Informe de la auditoría ciudadana sobre la calidad de la democracia en Costa Rica. San José, Proyecto Estado de la Nación.
- Sánchez, V. et al. 2009. Informe final de la investigación “Elementos de la cultura organizacional que influyen en el uso de los resultados de la evaluación”.
- San José, Comisión de Decanos de Educación, Conare.
- _____. 2010. Indicadores de gestión educativa institucional en colegios de secundaria, que permitan valorar la situación en torno a su cultura organizacional y su relación con una gestión de calidad. Ponencia preparada para el Tercer Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación.
- Tiana, A. 2002. ¿Qué variables explican los mejores resultados en los estudios internacionales?, en http://www.oei.org.ar/noticias/QUe_variables_explican.pdf.
- Toranzos, L. 1996. “Evaluación y calidad”, en Revista Iberoamericana de Educación, n° 10, en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a03.htm>.
- Unicambio XXI. 2004-2005. Módulos 1 a 5 del Programa Internacional de Gestión de la Calidad y del Cambio en la Educación Superior. Eschborn, GTZ.

Participantes en el taller de consulta

El taller de consulta se realizó el 29 de junio de 2010. Se contó con la asistencia de Marco Arce, Leidy Camacho, Alejandro Cruz, Gustavo de Lemos, Ida Fallas, Enrique González, Luis González, Carla Méndez, Mario Mora, Dagoberto Murillo, Emelda Navarrete, Rosa Rojas, Manuel Sandoval, Emma Tuk, Alicia Vargas, Ileana Vargas y Trino Zamora.





Estudio 5. Docentes de primaria y secundaria: valoración del desarrollo profesional

Autores

Ernesto Carazo, Interamericana de Desarrollo.
Vera Brenes, Programa Estado de la Nación.

Edición técnica

Vera Brenes.

Propósito del estudio

Conocer las características de las actividades de desarrollo profesional, formales e informales, en las que los docentes en servicio participaron durante el año 2006.

Justificación

- No existen investigaciones periódicas que ofrezcan información sobre las características y la efectividad de las actividades de desarrollo profesional que reciben los docentes, y que orienten a las autoridades educativas y otros entes interesados en el tema.
- No se cuenta con registros administrativos que recopilen y sistematicen información sobre la oferta de desarrollo profesional docente que hay en el país, más allá de los cursos certificados y las actividades del denominado “Plan 200”.
- El Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro) está interesado en fortalecer esta área y contar con información que le permita orientar acciones en ese sentido.

Ficha técnica

Instrumento principal

Encuesta con cuestionario estructurado y precodificado, con mayoría de preguntas cerradas.

Muestra

- 1.210 docentes entrevistados: según zona, 794 de centros educativos de la Gran Área Metropolitana (GAM) y 416 del resto del país, y por nivel educativo, 616 de primaria y 594 de secundaria.
- 120 centros educativos de las siguientes direcciones regionales del MEP: Alajuela (9,2%), Cañas (1,7%), Cartago (14,2%), Coto (2,2%), Desamparados (4,8%), Guápiles (2,2%), Heredia (15,7%), Liberia (0,8%), Limón (3,1%), Nicoya (2,5%), Pérez Zeledón (4,1%), Puntarenas (3,3%), Puriscal (1,6%), San Carlos (2,5%), San José (25,8%), San Ramón (4,8%) y Turrialba (1,5%).
- Para el diseño de la muestra se utilizó el listado de entidades educativas suministrado al Conare por la Sociedad de Seguros de Vida del Magisterio Nacional, complementado con otros datos del MEP, lo cual permitió incluir tanto centros de educación primaria como de secundaria, ubicados en la GAM y en el resto del país.

Trabajo de campo

Entre el 1 de octubre y el 19 de noviembre de 2007.

Metodología

El trabajo realizado consistió en la aplicación de una encuesta para conocer las características de las actividades de desarrollo profesional, formales y no formales, en las que los docentes en servicio participaron durante el año 2006, en un ejercicio que se denominó “estudio de usuarios” (Carazo, 2007).

Para explorar las características de las actividades de desarrollo profesional docente y fundamentar los contenidos de la encuesta,

con apoyo del Colypro se efectuaron dos estudios previos, que incluyeron:

- La elaboración de un marco conceptual sobre el desarrollo profesional, a partir de la revisión de diversas fuentes documentales, con el fin de precisar el concepto e identificar objetivos, características y factores de éxito, así como establecer una serie de factores que permitieran su evaluación (para más detalles véase Brenes, 2007).
- La construcción de un inventario sobre las actividades de capacitación que organizaciones e instituciones, tanto públicas como privadas, ofrecen a los educadores del sector público, al que se le dio el nombre de “estudio de oferentes” (para más detalles véase Capra, 2007).

El trabajo de campo estuvo a cargo de dos grupos de entrevistadores, cada uno con un supervisor. Los equipos visitaron las instituciones seleccionadas y distribuyeron los cuestionarios entre los docentes, para recogerlos posteriormente. Sin embargo, en algunos casos, y a petición de los propios educadores, las entrevistas fueron realizadas por los miembros del equipo.

Los cuestionarios llenos se revisaron y codificaron, para ingresar la información en una base de datos. Luego se procesaron esos datos por medios electrónicos, lo que permitió arribar a las tabulaciones básicas para su correspondiente análisis.

Importancia práctica del estudio

Para el MEP:

- Identificar temas básicos no atendidos.
- Mapear la diversidad de oferentes y ofertas de desarrollo profesional a la que tienen acceso los docentes.

- Identificar criterios de éxito de las actividades de desarrollo profesional, formales y no formales, que podrían servir como insumos para elaborar una política nacional sobre este tema.
- Contar con mediciones sobre el desarrollo profesional que podrían ser un insumo importante para el recién creado Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano, del MEP.
- Disponer de un instrumento para el seguimiento de las actividades formales y no formales en que participan los docentes.

Para oferentes de actividades de desarrollo profesional:

- Conocer criterios de éxito de las actividades formales y no formales de desarrollo profesional que sirvan para realimentar su oferta.

Agenda futura

- Replicar la encuesta periódicamente para dar seguimiento a las características del desarrollo profesional docente.
- Explorar aspectos como: i) la concepción que tiene el docente sobre el desarrollo profesional, ii) su nivel de satisfacción después de una actividad formal de desarrollo profesional, iii) el mecanismo de selección de participantes en las actividades (convocatoria, iniciativa propia), iv) la actitud de los educadores frente a la autoformación.
- Indagar con mayor profundidad acerca del seguimiento y/o acompañamiento que realizan o no las diferentes instancias que ofrecen actividades formales de desarrollo profesional.

Ubicación en Internet

El informe completo de esta investigación y los respectivos insumos de información se encuentran disponibles en el sitio www.estadonacion.or.cr, en la sección "Biblioteca virtual".

Principales hallazgos

Desarrollo profesional: modelos y criterios de éxito

El concepto de desarrollo profesional refiere a la necesidad de que los profesio-

nales se mantengan actualizados respecto de los conocimientos generados por su propia disciplina y por otras. Se parte de la premisa de que el aprendizaje de una profesión no termina con la obtención de un título.

El desarrollo profesional de los docentes es un proceso largo y continuo, que comienza con su formación inicial, continúa con la inducción para los puestos específicos que vayan a ocupar y se desarrolla durante toda la vida del ejercicio de la docencia (Downes et al., 2001; The Finance Project & Public Education Network, 2004; Villegas, 2003; Vaillant, 2006). Es entendido como el conjunto de experiencias formales (asistencia a actividades de capacitación, talleres, conferencias, cursos, asesoramientos, etc.) e informales (lectura de publicaciones, uso de Internet, vídeos educativos y documentales, actividades y planeamiento compartido entre docentes, etc.) que tienen el objetivo y/o el potencial de mejorar el desempeño profesional de los educadores.

Este proceso no solo implica la capacitación o el acceso a recursos de autoformación, sino que debe brindar al docente los instrumentos didácticos y metodológicos para que los nuevos conocimientos se traduzcan en acciones pedagógicas, que mejoren el aprendizaje de los estudiantes.

Aunque los modelos de desarrollo profesional que se pueden emplear son muy diversos, es posible reconocer alguna caracterización básica en cada uno de ellos, tal como se muestra en el cuadro E5.1.

El crecimiento profesional, la promoción de la carrera docente y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, son los objetivos principales de la diversidad de modelos y actividades de desarrollo profesional. A partir de una revisión de la literatura, es posible identificar una serie de criterios y prácticas que facilitan el logro de estos objetivos:

- Se focaliza en el contenido de una materia y cómo los estudiantes la aprenden, lo cual modifica la práctica de enseñanza (Fennema et al., 1996; Cohen y Hill, 1998; Kennedy, 1998; CERI, 1998; Corcoran, 1995).
- Se centra en el aprendizaje colectivo, pues otorga mayores oportunidades para que los docentes accedan al co-

nocimiento contextualizado sobre el cual basan sus decisiones profesionales (Montecinos et al., 2005; Darling-Hammond, 1996; McLaughlin, 1994; Garett et al., 2001). Existe un creciente interés en diseñar el desarrollo profesional para grupos de docentes de una misma escuela, departamento o grado. Algunas ventajas que se han identificado en esta estrategia son: i) aumenta la oportunidad de discutir conceptos, destrezas y problemas que se presentan durante las experiencias de desarrollo profesional, ii) amplía la posibilidad de compartir materiales curriculares, ofertas de cursos y requerimientos de evaluación, iii) propicia la discusión sobre las necesidades de los estudiantes (Garett et al., 2001) y iv) ayuda a mantener en el tiempo los cambios en la práctica de trabajo en el aula (Guskey, 1997).

- Combina teoría y práctica, con lo cual da respuesta a las preocupaciones, motivaciones e intereses de los docentes. Después de realizar las actividades diseñadas para aprender los contenidos, los profesores colaboran para desarrollar planificaciones que les permitan aplicar en sus clases los conocimientos adquiridos. Luego reflexionan colectivamente acerca de los resultados de este ejercicio (Montecinos et al., 2005; Furió y Carnicer, 2002). Demuestra cómo los nuevos enfoques pedagógicos pueden llevarse a la práctica en temas específicos de una materia (Downes et al., 2001).
- Produce cambios conceptuales y de actitud en los docentes (Ávalos, 2001; CERI, 1998; Furió y Carnicer, 2002). Para ello es necesario el aprendizaje colaborativo, en el que se mezclan información, oportunidad de análisis crítico y ensayos de acción (Chesterfield et al., 2005; Furió y Carnicer, 2002; Darling-Hammond, 1996; McLaughlin, 1994), así como el entrenamiento por modelado y la resolución colectiva de problemas específicos de la práctica docente (Downes et al., 2001).
- Identifica las ideas, intereses y necesidades formativas de los docentes que participan en el proceso (Furió y

Cuadro E5.1

Modelos de desarrollo profesional utilizados a nivel internacional

Modelo	Características	Tipos de actividad
Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> El empleador tiene el control. Se da fuera de horario y del centro educativo. La actividad es estructurada de modo que esté a cargo de un experto. 	Talleres, cursos, conferencias.
De reforma	<ul style="list-style-type: none"> Los docentes participan en el desarrollo de la actividad. Se da dentro del horario lectivo y en el centro escolar. Propicia la participación colectiva de grupos de docentes de un mismo centro educativo o departamento. Facilita la conexión entre lo aprendido por el docente y la práctica en el aula. 	Grupos de estudio, tutorías, observación de pares, visitas interinstitucionales.
Formal	<ul style="list-style-type: none"> Los docentes aprenden mediante un programa formal y organizado. 	Talleres, reuniones, conferencias, internados, inducción, tutorías.
Informal	<ul style="list-style-type: none"> Los docentes aprenden sin la presencia de un programa formal y organizado. 	Lecturas de publicaciones especializadas, observación de documentales, planeamiento compartido, reuniones de departamento.
Asociación organizacional	<ul style="list-style-type: none"> Requieren el apoyo de una organización o institución. 	Escuelas de desarrollo profesional, asociaciones universidad-escuela, redes escolares, redes de docentes, educación a distancia.
De grupos pequeños o individuales	<ul style="list-style-type: none"> Actividades de pequeña escala que pueden desarrollarse en la escuela o en el aula y son gestionadas por los propios docentes. 	Visita de asesores, evaluación del desempeño estudiantil para realimentar al docente, estudio de casos en pequeños grupos, observación de buenas prácticas, reflexión individual sobre la práctica, participación en proyectos, elaboración de portafolios, investigación-acción en el aula, redacción de crónicas sobre el trabajo de aula, modelo de cascada, tutorías.

Fuente: Elaboración propia con base en Villegas, 2003; Garet et al., 2001; Ganser, 2000; The Finance Project & Public Education Network, 2004.

Carnicer, 2002; Ávalos, 2001) y sobre esa base se elige el modelo de desarrollo profesional que más los beneficia (Villegas, 2003).

- Asigna un tiempo adecuado para la investigación, la reflexión y las actividades de tutoría, como parte de la rutina de trabajo diaria, semanal, mensual y anual de los docentes (CERI, 1998; National Education Commission on Time and Learning, 1994; National Foundation for the Improvement of Education, 2000; Garet et al., 2001; Montecinos et al., 2005).
- Se vincula con otros aspectos de cambio escolar (Darling-Hammond, 1996; McLaughlin, 1994; Guskey, 1997). Algunos señalan la efectividad de este proceso en el marco de una reforma escolar (Guskey, 1997; Loucks-Horsley, 1998; Villegas, 2003).
- Considera el seguimiento como un mecanismo para catalizar el proceso de

cambio, para transformar la actitud de los docentes que inicialmente se resistían a él y para ayudar a implementar las estrategias más difíciles, en especial a través de demostraciones frente al grupo (Chesterfield, 2005; Furió y Carnicer, 2002; Schifter et al., 1999; Corcoran, 1995; Guskey, 1998; Wee et al., 2007). Guskey (1998) plantea además que es importante incluir procedimientos para la retroalimentación.

- Tiene lugar en el contexto escolar y está relacionado con las actividades diarias de docentes y aprendices (Abdal-Haqq, 1996; Ancess, 2001; Baker y Smith, 1999; Darling-Hammond, 1996; Duzinski et al., 2000; Ganser, 2000; McLaughlin y Zarrow, 2001; Corcoran, 1995; Downes et al., 2001; Chesterfield et al., 2005). No obstante, algunos modelos y técnicas se desarrollan bajo la modalidad de cursos y otros utilizan la tecnología y la educación a distancia (Villegas, 2003).

- Forma parte de un programa coherente de aprendizaje docente, no de actividades desconectadas unas de otras (Garet et al., 2001; Villegas, 2003).
- Las actividades de mayor duración (cantidad de sesiones) y extensión (tiempo que transcurre entre la primera y la última sesión) tienen una influencia positiva en las oportunidades para el aprendizaje activo (Garet et al., 2001). Asimismo, las actividades realizadas en un tiempo más extenso y con una mayor cantidad de horas por sesión resultan más efectivas que las que se concentran en un tiempo corto; así, un curso de diez horas impartido en un solo día no es comparable con un curso de diez horas distribuido en cuatro semanas, durante las cuales los participantes pueden intercambiar ideas, aplicar las nuevas estrategias en el aula, discutir y reflexionar sobre los conocimientos adquiridos.

Considerando la información anterior, se estableció el conjunto de factores que se tomaron en cuenta para valorar las actividades de desarrollo profesional en que participan los docentes en Costa Rica (cuadro E5.2).

La oferta de desarrollo profesional es amplia pero se concentra en pocos actores (las universidades y el MEP)

Aproximadamente 72 entidades públicas y privadas ofrecen actividades formales de desarrollo profesional a los y las docentes en servicio. El sector de educación superior (universidades públicas, privadas, Conare y entidades parauniversitarias) representa el mayor número de oferentes, seguido por las organizaciones no gubernamentales (ONG) y otras sin fines de lucro. Los organismos gremiales y la empresa privada conforman otro grupo significativo (gráfico E5.1).

No obstante, al considerar la cantidad de actividades realizadas, se observa que la mitad de ellas estuvo a cargo del MEP. Las instituciones de educación superior representaron un 14%, las ONG y organizaciones sin fines de lucro un 13% y el resto se distribuyeron en un numeroso grupo de otras entidades (gráfico E5.2).

Los que más participan: docentes en propiedad y con al menos bachillerato universitario

Como muestra el cuadro E5.3, poco más del 60% de los docentes entrevistados tiene nombramiento en propiedad y un 30% son

Cuadro E5.2

Factores a considerar en la evaluación de las actividades formales de desarrollo profesional

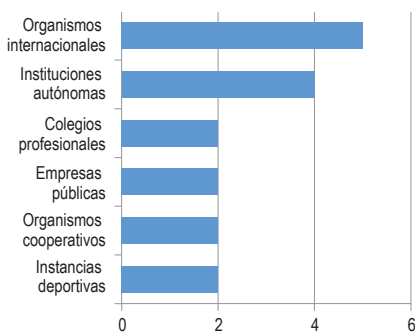
Factores	Descripción
Entidad	Organización, institución responsable del desarrollo de la actividad.
Tipo de actividad	Taller, curso, charla, videoconferencia.
Contenido de las actividades	Relación con el programa de estudios, estrategias didácticas para desarrollarlo en clase, mecanismos de aprendizaje de los estudiantes sobre el tema, estrategias de evaluación.
Técnicas utilizadas	Exposiciones magistrales, interactivas o constructivas.
Duración	Cantidad de horas que duraron las actividades de desarrollo profesional, lapso o período en días, semanas y meses en que se ejecutaron.
Participación colectiva	Participantes agrupados por niveles, materia, centro educativo, circuito, dirección regional.
Tareas posteriores a la actividad	Aplicación en el aula, elaboración de informes o reportes, seguimiento.
Obstáculos para la transferencia de lo aprendido	Carencia de acompañamiento, seguimiento, respaldo institucional, materiales, entre otros.
Efecto de la participación en la actividad	En el conocimiento y las destrezas del docente: información general y/o administrativa sobre lineamientos del MEP, conocimientos curriculares o del programa de estudios, estrategias de Pedagogía General, estrategias didácticas para la mediación pedagógica de los temas en que se basó la actividad, estilo de enseñanza, conocimiento de cómo aprenden los estudiantes, estrategias de evaluación, materiales para trabajo en el aula. En la carrera profesional: puntaje para carrera profesional.

Fuente: Elaboración propia con base en Chesterfield et al., 2005; Furió y Carnicer, 2002; Schifter et al., 1999; Corcoran, 1995; Wee et al., 2007; Garet et al., 2001; Villegas, 2003; Downes et al., 2001; Montecinos et al., 2005; Darling-Hammond, 1996; Guskey, 1997; Fennema et al., 1996; Cohen y Hill, 1998; Kennedy, 1998; CERL, 1998.

Gráfico E5.1

Tipo de oferente de actividades formales de desarrollo profesional. 2006

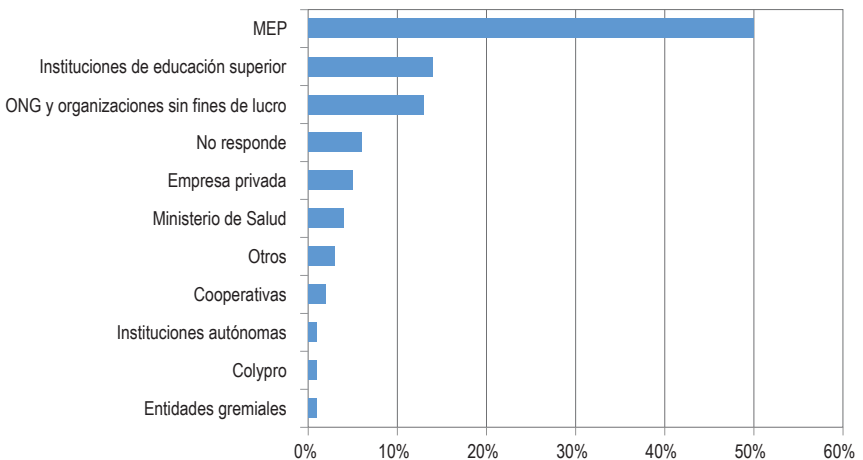
(absolutos)



Fuente: Carazo, 2007.

Gráfico E5.2

Cantidad de actividades formales de desarrollo profesional, por tipo de oferente. 2006



Fuente: Carazo, 2007.

Cuadro E5.3

Características de los docentes entrevistados, según zona de ubicación del centro educativo. 2006 (porcentajes)

Característica	Zona	
	GAM	Resto del país
Sexo	100,0	100,0
Femenino	76,6	65,1
Masculino	23,4	34,9
Último título obtenido	100,0	100,0
No indicaron	0,6	4,3
Diplomado	6,5	6,3
Bachiller universitario	37,8	36,5
Licenciatura	44,1	38,5
Maestría	9,2	11,1
Doctorado	0,5	0,2
Especialidad	0,4	0,7
Licenciatura y especialidad	0,9	2,4
Institución en que se graduaron	100,0	100,0
No son graduados universitarios	0,6	4,3
Universidades estatales	55,3	35,1
Universidades privadas	22,8	37,0
Universidades estatales y privadas	17,9	19,0
Entidades parauniversitarias	1,1	2,2
Universidades extranjeras	0,4	1,2
No respondieron	1,9	1,2
Tipo de nombramiento	100,0	100,0
En propiedad	67,4	65,7
Interino	31,5	32,9
No respondieron	1,1	1,4

a/ n = 1.210 docentes.

Fuente: Carazo, 2007.

interinos, situación que se presenta tanto en la GAM como en el resto del país.

La mayoría de las personas entrevistadas posee un título universitario, un 37% con el grado de bachillerato, un 42% con licenciatura y cerca de un 10% con nivel de posgrado. Quienes cuentan con títulos de pregrado, como el diplomado, constituyen menos del 7% y los que no indican cuál es su grado académico no llegan al 2%, de modo que menos del 10% de los docentes de la muestra estudiada carece de un título universitario.

Con respecto al tipo de universidad de la cual proceden los educadores, un 48% se graduó en instituciones públicas, un 28% en centros privados y un 18,3% combina titulaciones de ambos sectores. Según zonas, en el resto del país los do-

centes graduados de universidades privadas superan ligeramente a los provenientes de universidades públicas (37% y 35%, en cada caso); en la GAM esta situación se invierte de modo significativo en favor de las públicas: 55%, contra 23% de los centros privados.

La participación de los docentes es escasa, individual y puntual

Los docentes que han participado en actividades formales de desarrollo profesional no superan el 40%. La proporción es levemente superior en el resto del país (42%) que en la GAM (37%). Entre quienes han participado, casi la mitad (48%) lo ha hecho más de una vez. Los temas que predominan son los relacionados con contenidos del programa de

estudios y con el del área de computación (cuadro E5.4).

Cabe destacar que el 66% de las actividades en que participan de los docentes no se ajusta a los criterios de efectividad identificados, que plantean el aprendizaje colectivo de profesores de un mismo centro educativo, departamento o grado, como mecanismo para apoyarse en el proceso, contextualizar el conocimiento, compartir materiales y estrategias didácticas y de evaluación, entre otros (Montecinos et al., 2005; Darling-Hammond, 1996; McLaughlin, 1994; Garet et al., 2001; Guskey, 1997), favoreciendo con ello la transferencia de lo aprendido al aula. Apenas una cuarta parte de los docentes participa cumpliendo este criterio o lo hace de manera individual (solamente él de su institución); la mayoría lo hace de modo heterogéneo (participación de docentes de distintos niveles, materias o instituciones; gráfico E5.3).

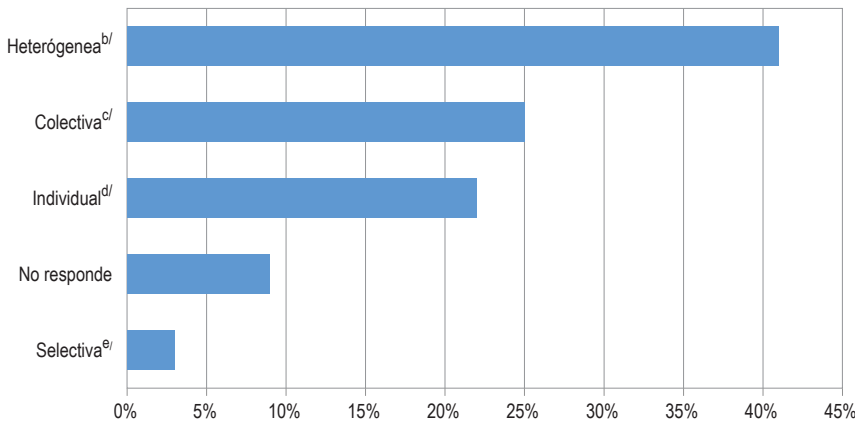
En cuanto a la duración de las actividades, la mayoría no se inscribe dentro de un programa continuo, sino que están desconectadas unas de otras, incumpliendo así otro criterio de efectividad de que las actividades formen parte de un programa coherente de aprendizaje docente (Garet et al, 2001; Villegas, 2003). El estudio muestra que el 42% de las actividades dura un día o menos. Las que se prolongan por más de cinco días representan tan solo un 18%.

La duración de las actividades varía de manera importante según los temas tratados (cuadro E5.5). Así por ejemplo, poco menos de tres cuartas partes de las actividades sobre "evaluación" se realizan en un día o menos, en tanto que el 57% de las que abordan asuntos relacionados con "disciplina en el aula" tienen duraciones de dos a cinco días.

Contenidos de las actividades sirven para reforzar conocimientos y destrezas en cuanto a estrategias didácticas

Un 23% de los docentes entrevistados considera que su participación en las actividades formales de desarrollo profesional le permitió reforzar sus conocimientos y destrezas en cuanto a estrategias para la mediación pedagógica; un 19% obtuvo

Gráfico E5.3
Tipo de participación docente en actividades formales de desarrollo profesional^{a/}. 2006



a/ n = 1.210 docentes.

b/ Heterogénea: En la actividad participaron docentes de diferentes niveles, materias o instituciones.

c/ Colectiva: En la actividad participaron todos los docentes de un mismo centro educativo, o bien todos los que imparten la misma materia en el mismo nivel.

d/ Individual: En la actividad solamente participó un docente como representante de su institución.

e/ Selectiva: En la actividad participaron docentes que comparten alguna característica, aunque representen diferentes instituciones (por ejemplo, los coordinadores de departamento a nivel de secundaria o los tutores académicos de escuelas líderes a nivel de primaria).

Fuente: Carazo, 2007.

materiales para trabajar en el aula, un 14% reafirmó los contenidos de los programas de estudio, un 14% obtuvo puntaje para su carrera profesional y un 13% reforzó en pedagogía general. Dado que buena parte de las actividades parecen centrarse en cómo enseñar los contenidos -mediación pedagógica-, en investigaciones futuras conviene indagar si ello responde al análisis de cómo aprende el estudiante, lo cual constituye un criterio de éxito (Downes et al., 2001; Garet et al., 2001; Corcoran, 1995).

Además, el estudio muestra que el 75% de las opiniones de las actividades donde participaron los docentes manifiesta haber aplicado en el aula el conocimiento adquirido en la actividad de desarrollo profesional, un 24% manifiesta que no lo aplicó y un 1% no responde. En términos generales, se observa un porcentaje satisfactorio de aplicación y pocos obstáculos para transferir lo aprendido al salón de clases.

En todos los temas de las actividades de formación el porcentaje de aplica-

Cuadro E5.4
Participación en actividades formales de desarrollo profesional, según zona de ubicación del centro educativo. 2006 (porcentajes)

Característica	Zona	
	GAM	Resto del país
Participación en actividades de capacitación	100,0	100,0
Sí han participado	36,8	41,8
No han participado	63,2	58,2
Total de actividades en que participaron	100,0	100,0
Ninguna	63,2	58,2
Una	19,6	20,4
Dos	9,1	13,0
Tres o más	8,1	8,4
Tipo de actividades en que participaron^{a/}	100,0	100,0
Adecuación curricular	8,4	4,6
Áreas relacionadas con contenidos del programa de estudios	28,9	38,0
Arte, Música y manualidades	6,0	1,9
Computación	13,6	16,6
Capacitación administrativa	2,8	1,2
Didáctica	9,5	6,8
Disciplina en el aula	3,5	8,0
Educación para la salud, prevención y sexualidad	10,6	5,6
Evaluación	6,5	10,8
Psicología y Orientación	10,2	6,5

a/ Incluye solo los casos que han recibido capacitación. Los porcentajes están calculados con base en el total de actividades en que han participado.

Fuente: Carazo, 2007.

Gráfico E5.4

Aplicación de lo aprendido en el aula, según tema^{a/}. 2006

a/ n = 1.210 docentes.

Fuente: Carazo, 2007.

ción supera el 60% (gráfico E5.4), con excepción de la capacitación administrativa (50%), que por su naturaleza atañe principalmente a la esfera administrativa del centro educativo, más que a los procesos de enseñanza-aprendizaje que discurren en el aula. Considerando que las actividades sobre computación tienen la mayor duración promedio (46 horas), llama la atención que el 36% de los participantes en ellas menciona que no aplica lo aprendido en su trabajo cotidiano. Conviene profundizar en

el análisis de los factores que podrían explicar esta situación.

La mayoría de los entrevistados (75%) manifestó que no enfrenta obstáculos para transferir lo aprendido a su trabajo cotidiano, un 24% tiene dificultades y un 1% no responde. Visto por temas, en las actividades de Arte, Música y manualidades, así como en adecuación curricular, los docentes encontraron mayores problemas para implementar sus nuevos conocimientos en el aula.

Predominan las actividades tradicionales fuera del centro educativo y el poco uso de las TIC

El 91% de las actividades a las que asistieron los docentes entrevistados se realizó de manera presencial, un 4% fueron por videoconferencia y un 2% cursos virtuales. Estas actividades de corte tradicional impiden que el desarrollo profesional tenga lugar en el contexto escolar, porque “sacan al docente del aula” y no necesariamente están relacionadas con las labores diarias de profesores y estudiantes, vinculación que es considerada por varios autores como un factor de éxito (Abdal-Haqq, 1996; Ancess, 2001; Baker y Smith, 1999; Darling-Hammond, 1996; Dudzinski et al., 2000; Ganser, 2000; McLaughlin y Zarrow, 2001; Corcoran, 1995; Downes et al., 2001; Chesterfield et al., 2005).

En las actividades presenciales la modalidad más frecuente es el taller (48%), seguido por cursos de tipo presencial (25%) y charlas-conferencias (17%). Este estudio identificó una relación entre el tipo de actividad y su tema central. Por ejemplo, temáticas como disciplina en el aula, didáctica y educación para la salud, sexualidad y prevención, se desarrollan principalmente mediante la técnica del taller. En cambio, en las actividades relacionadas con la capacitación administrativa y la adecuación curricular predominan los cursos (gráfico E5.5).

Cuadro E5.5

Duración de las actividades formales de desarrollo profesional, según tema tratado. 2006 (porcentajes)

Tipo de actividades en que participaron ^{a/}	Duración de la actividad			Total
	1 día o menos	2 a 5 días	Más de 5 días	
Adecuación curricular	53,8	19,9	26,3	100,0
Áreas relacionadas con contenidos del programa de estudios	53,1	32,0	14,9	100,0
Arte, Música y manualidades	46,0	37,9	16,1	100,0
Computación	33,4	45,4	21,1	100,0
Capacitación administrativa	46,6	34,5	19,0	100,0
Didáctica	44,2	39,5	16,3	100,0
Disciplina en el aula	33,0	57,0	10,0	100,0
Educación para la salud, prevención y sexualidad	66,4	23,8	9,8	100,0
Evaluación	71,2	23,5	5,3	100,0
Psicología y Orientación	63,8	22,6	13,6	100,0

a/ Incluye solo a quienes han recibido capacitación. Los porcentajes están calculados con base en el total de actividades en las que han participado.

Fuente: Carazo, 2007.

Gráfico E5.5

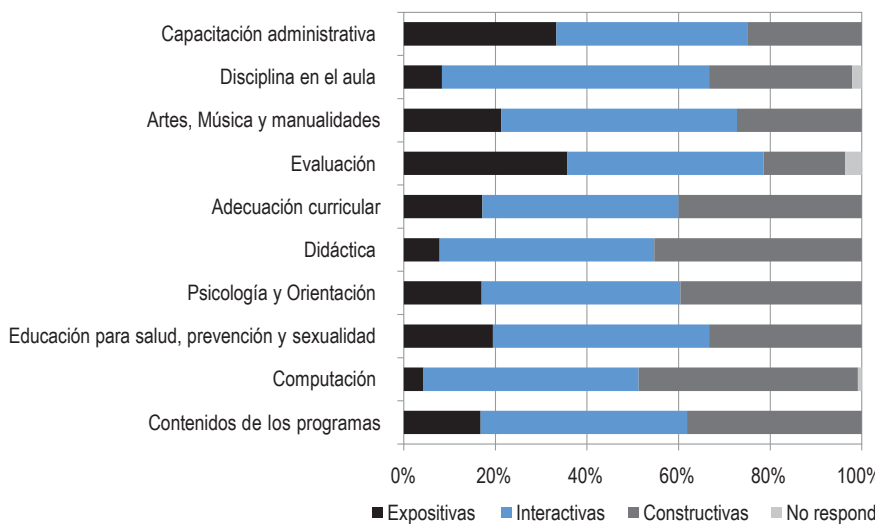
Tipo de actividades formales de desarrollo profesional, según tema^{a/}. 2006



a/ n = 1.210 docentes.
Fuente: Carazo, 2007.

Gráfico E5.6

Tipo de técnicas utilizadas en las actividades formales de desarrollo profesional, según tema^{a/}. 2006



a/ n = 1.210 docentes.
Fuente: Carazo, 2007.

El predominio de técnicas participativas (interactivas y constructivas) es coherente con modalidad de taller (gráfico E5.6). Resalta que la participación de docentes en actividades con técnicas expositivas supera el 30% en el tema de evaluación y, como se verá más adelante, este es uno de los temas en los que con mayor frecuencia

se reportan obstáculos para su aplicación en el aula.

Asimismo, los resultados evidencian que, en general, la metodología de trabajo tiene un equilibrio entre teoría de respaldo y práctica de lo aprendido (cuadro E5.6). No se encontraron diferencias según la entidad que esté a cargo de la actividad.

Pocos espacios para compartir lo aprendido en el centro educativo

Son pocos los espacios para el desarrollo profesional en el centro educativo y escasas las actividades en que los docentes pueden interactuar y compartir lo aprendido (“multiplicar en cascada”). Esta situación favorece un desarrollo profesional aislado e individual.

Las reuniones de departamento registran el mayor porcentaje de participación entre los docentes (49%); poco más de un tercio asiste a sesiones de planificación y ejecución de proyectos curriculares, o de planeamiento didáctico conjunto. Son poco usuales la observación del desempeño de otros docentes en el aula (11%) y los grupos de estudio (19%).

El hecho de que las reuniones de departamento suelen tener una agenda variada y recargada de asuntos académicos y administrativos, sumado a la escasez de otros espacios para interactuar, reduce las posibilidades que tienen los profesores para compartir sus experiencias de trabajo en el aula, sus preocupaciones y necesidades como profesionales en Educación. Esto deja entrever que, en la práctica, la efectividad del modelo en cascada utilizado por el MEP y otras entidades, para lograr una mayor cobertura de docentes, es limitada.

Actividades informales en el centro educativo permiten el intercambio y la aplicación de conocimientos

En casi todas las actividades no formales de desarrollo profesional, los participantes mencionan que hacen un amplio uso de la información obtenida en su trabajo cotidiano (más del 70%), tal como se observa en el gráfico E5.7. Se trata de actividades que no responden a un programa formal y organizado, razón por la cual se les denomina “no formales”.

En este sentido, las sesiones de planeamiento didáctico conjunto destacan como una de las actividades más efectivas, ya que alcanzan el mayor porcentaje de aplicación de la información obtenida (91%) y brindan el mayor aporte en conocimientos (más del 80%) y en estrategias didácticas (78%). Por su parte, la visita de supervisión en el aula es considerada como la actividad que aporta más información sobre el MEP, pero menos conocimientos sobre programas

de estudio y manejo de la disciplina en el salón de clases. Sobre este punto convendría analizar con más detalle la experiencia de supervisión o visita en el aula que realizan diferentes actores del MEP.

Las sesiones de planeamiento didáctico, planificación y ejecución de proyectos curriculares y los grupos de estudio son, de acuerdo con más de dos tercios de los docentes, las actividades no formales que brindan mayores conocimientos sobre los contenidos de los programas. El grupo de estudio sobresale además como el principal medio para transferir información acerca del manejo de la disciplina.

Otro tipo de actividades que pueden contribuir al desarrollo profesional de los docentes son aquellas que forman parte del funcionamiento académico administrativo de los centros de enseñanza, como la visita en el aula que realizan los supervisores o asesores regionales de materias específicas, las reuniones de departamento y las sesiones de planeamiento conjunto.

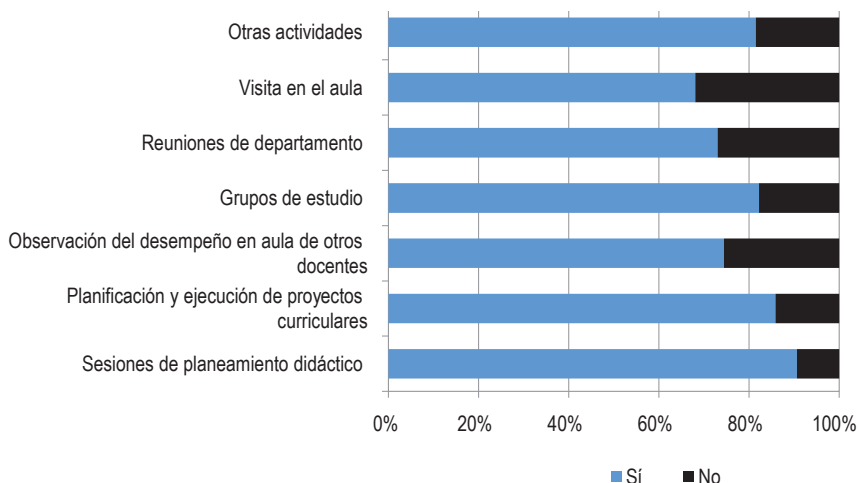
A pesar del bajo acceso a recursos de autoformación, estos son muy utilizados en el trabajo cotidiano en el aula

En general, el empleo de todos los recursos en el aula supera el 80%, con excepción de las revistas gremiales orientadas a tratar otros temas informativos, administrativos y organizacionales; pese a esto, el 50% de quienes tienen acceso a ellas las utilizan. Aún cuando menos del 40% de los docentes tiene a su alcance documentales y vídeos educativos, el 85% de quienes han tenido acceso a este recurso lo usan en el aula.

Lo mismo sucede al considerar el abordaje de contenidos: los documentales y los vídeos educativos son los mencionados con mayor frecuencia por los docentes (86% y 85%, respectivamente).

Gráfico E5.7

Aplicación en el aula de la información obtenida en la actividad no formal^{a/}. 2006



a/ n = 1.210 docentes.
Fuente: Carazo, 2007.

Cuadro E5.6

Énfasis de la actividad, según área que se reforzó, en las actividades formales de desarrollo profesional. 2006 (porcentajes)

Énfasis de la actividad	Área reforzada en la AFDP			
	Programa de estudios	Mediación pedagógica	Evaluación	Materiales
Más práctica que teoría	26,0	32,0	31,0	26,0
Equilibrio entre práctica y teoría	57,0	58,0	48,0	63,0
Más teoría que práctica	17,0	10,0	21,0	11,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

a/ n = 1.210 docentes.
Fuente: Carazo, 2007.

En cuanto a las oportunidades de actualización mediante los diversos recursos de autoformación, la mayoría de los docentes que han tenido acceso a ellos manifiesta, en valores porcentuales superiores al 80%, que han sido útiles, con excepción de las revistas gremiales (69%) y otros medios (76%).

En síntesis, los documentales y los vídeos educativos son los recursos de mayor utilidad por su aporte en el abordaje de contenidos, actualización profesional, desarrollo de materiales didácticos y uso en el trabajo cotidiano en el aula.

Fuentes bibliográficas

- Abdal-Haqq, I. 1996. Making time for teacher professional development, en <http://www.ericdigests.org/1997-2/time.htm>.
- Ancess, J. 2001. "Teacher learning at the intersection of school learning and student outcomes", en Lieberman y Miller (eds.). *Teachers caught in the action: professional development that matters*. Nueva York, Teachers College Press.
- Ávalos, B. 2001. "El desarrollo profesional de los docentes: proyectando desde el presente al futuro", en Unesco (ed.). *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134963s.pdf>.
- Baker, S. y Smith, S. 1999. "Starting off on the right foot: the influence of four principles of professional development in improving literacy instruction in two kindergarten programs", en *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 14, n° 4. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Brenes, V. 2007. Marco conceptual sobre desarrollo profesional docente. Contribución especial preparada para el Segundo Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación.
- Capra, M. 2007. Inventario y caracterización de la oferta de programas de formación continua dirigidos a docentes en servicio. Ponencia preparada para el Segundo Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación.
- Carazo, E. 2007. Encuesta nacional sobre modelos formales y estrategias informales de desarrollo profesional que implementan los docentes costarricenses. Ponencia preparada para el Segundo Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación.
- CERI. 1998. *Staying ahead: in-service training and teacher professional development*. París, Centro para la Investigación e Innovación en Educación, OCDE.
- Chesterfield, R. et al. 2005. Un estudio reflexivo del desarrollo profesional de los docentes en los centros regionales de América Latina y el Caribe para la excelencia de la capacitación a docentes. Reporte final, en http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADF179.pdf. Washington D. C., Buró de América Latina y el Caribe, Usaid.
- Cohen, D. y Hill, H. 1998. *Instructional policy and classroom performance: the mathematics reform in California*, en http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rr39.pdf. Pensilvania, Consorcio para la Investigación de Políticas en la Educación (CPRE), Universidad de Pensilvania.
- Corcoran, T. B. 1995. *Helping teachers teach well: transforming professional development*, en http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rb16.pdf. Wisconsin, Consorcio para la Investigación de Políticas en Educación (CPRE), Universidad de Wisconsin-Madison.
- Darling-Hammond, L. 1996. "The quiet revolution: rethinking teacher development", en *Educational Leadership*, vol. 53, n° 6, en <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar96/vol53/num06/The-Quiet-Revolution@-Rethinking-Teacher-Development.aspx>.
- Downes, T. et al. 2001. *Making better connections: models of teacher professional development for the integration of information and communication technology into classroom practice*, en <http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/3A88BB29-9798-49A1-90DB-0E46590E96BF/1593/MBC.pdf>. Canberra, Departamento de Educación, Ciencia y Formación, Mancomunidad de Australia.
- Dudzinski, M. et al. 2000. "Continuing professional development for special educators: reforms and implications for university programs", en *Teacher Education and Special Education*, vol. 23, n° 2. Arlington, VA, División de Formación Docente, Consejo para Niños Excepcionales.
- Fennema, E. et al. 1996. "A longitudinal study of learning to use children's thinking in mathematics instruction", en *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 27, n° 4. Reston, VA, Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas (NCTM).
- Furió, C. y Carnicer, J. 2002. "El desarrollo profesional del profesor de ciencias mediante tutorías de grupos cooperativos: estudio de ocho casos", en *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 20, n° 1. Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ganser, T. 2000. "An ambitious vision of professional development for teachers", en *NASSP Bulletin*, vol. 84, n° 618. Reston, VA, National Association of Secondary School Principals.
- Garet, M. et al. 2001. "What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers", en *American Educational Research Journal*, vol. 38, n° 4. Washington D. C., American Educational Research Association.
- Guskey, T. 1997. "Research needs to link professional development and student learning", en *Journal of Staff Development*, vol. 18, n° 2. Oxford, OH, National Staff Development Council.
- Kennedy, M. 1998. *Form and substance in inservice teacher education*, en http://www.wcer.wisc.edu/archive/nise/publications/Research_Monographs/vol13.pdf. Madison, WI, Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, Universidad de Wisconsin-Madison.
- Loucks-Horsley, S. 1998. "The role of teaching and learning in systemic reform: a focus on professional development", en *Science Educator*, vol. 7, n° 1. Washington D.C., CBS Interactive Business Network.
- McLaughlin, M. 1994. "Strategic sites for teachers' professional development", en Grimmett y Neufeld (eds.). *Teacher development and the struggle for authenticity: professional growth and restructuring in the context of change*. Nueva York, Teachers College Press.
- McLaughlin, M. y Zarrow, J. 2001. "Teachers engages in evidence-based reform: trajectories of teachers' inquiry, analysis, an action", en Lieberman y Miller (eds.). *Teachers caught in the action: professional development that matters*. Nueva York, Teachers College Press.

Montecinos, C. et al. 2005. "Implementación del Proyecto MECIBA, un modelo de desarrollo profesional docente para fortalecer la enseñanza de las ciencias naturales de kínder a octavo básico", en Revista Enseñanza de las Ciencias, número extra. Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

National Education Commission on Time and Learning. 1994. Prisoners of time, en <http://www2.ed.gov/pubs/PrisonersOfTime/index.html>, Washington D.C., National Education Commission on Time and Learning.

National Foundation for the Improvement of Education. 2000. "Engaging public support for teachers' professional development", en http://www.neafoundation.org/downloads/NEA-Engaging_Public_Support.pdf. Washington D.C., National Foundation for the Improvement of Education.

Schifter, D. et al. 1999. "Teaching to the big ideas", en Solomon (ed.). The diagnostic teacher: constructing new approaches to professional development. Nueva York, Teacher College Press.

The Finance Project & Public Education Network. 2004. Teacher professional development: a primer for parents & community members, en http://www.publiceducation.org/pdf/publications/teacher_quality/teacher_prof_dev.pdf. Washington D.C., Public Education Network.

Vaillant, D. 2006. SOS profesión docente: al rescate del currículum escolar. IBE Working Papers on Curriculum Issues n° 2, en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/teachers_latamerica_ibewpci_2.pdf. Ginebra, Unesco.

Villegas, E. 2003. Teacher professional development: an international review of the literature, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Unesco.

Wee, B. et al. 2007. "Teaching and learning about inquiry: insights and challenges in professional development", en Jour-

nal of Science Teacher Education, vol. 18, n°1. Nueva York, Springer.

Participantes en el taller de consulta

El taller de consulta se realizó el 9 de julio de 2010. Se contó con la participación de Flor Aguilar, Benilda Arce, Jorge Arroyo, Mario Avendaño, Leda Badilla, Bernardita Brenes, Mario Bolaños, Eida Calvo, Lupita Chaves, Yamileth Chaves, Gustavo de Lemos, Ida Fallas, Ligia Fallas, Marley Fernández, Marcelo Gaete, Jacqueline García, Francisco González, Miguel Guevara, Rosmery Hernández, Luis Montoya, Luis Pérez, Eida Pizarro, Greivin Rodríguez, Silvia Salas, Magda Solís, María Venegas, Ileana Vargas, Emma Tuk, Gabriela Valverde y Verónica Wachong.





Estudio 6. Fortalezas y limitaciones de las escuelas unidocentes: visión de las y los maestros

Autores

Lupita Chaves y Jacqueline García.

Edición técnica

Karla Meneses.

Propósito del estudio

Analizar la modalidad de escuelas unidocentes del Ministerio de Educación Pública (MEP), para identificar fortalezas y limitaciones en el servicio educativo que ofrecen.

Justificación

- Las escuelas unidocentes surgieron como alternativa para ampliar el acceso a la educación formal de niños y niñas en zonas alejadas. En los últimos veinte años han representado en promedio el 43,3% de las escuelas del país y el 7,8% de la matrícula total.
- En la actualidad se discute sobre la pertinencia de continuar con la expansión de centros educativos en esta modalidad.
- En el año 2007, con la aprobación del proyecto de reforma institucional en las oficinas centrales del MEP, se eliminó el Programa de Escuelas Unidocentes y sus funciones fueron absorbidas por el nuevo Departamento de Primero y Segundo Ciclos (educación primaria), adscrito a la Dirección de Desarrollo Curricular (MEP, 2007).
- También existe una discusión sobre las fortalezas, debilidades e impacto del modelo pedagógico que han venido aplicando estas escuelas, con respecto a los modelos tradicionales utilizados en los otros centros educativos.

Ficha técnica

Instrumentos principales

- Revisión de fuentes secundarias y registros administrativos (estadísticas del MEP).
- Cuestionario semiestructurado.
- Guías de observación: aula, escuela, comunidad.
- Guías de entrevistas: estudiantes, familias y docentes.
- Entrevistas.

Muestra

- Cuestionario: 335 escuelas unidocentes de las veinte regiones educativas establecidas por el MEP a lo largo del país. Es una muestra estadísticamente significativa.
- Visitas: cuatro escuelas unidocentes.

Trabajo de campo

- Cuestionario: julio de 2008 a febrero de 2009.
- Visitas: febrero a agosto de 2009.

Metodología

- Primera fase: incluyó una revisión de registros administrativos del MEP para conocer, a nivel general, algunas características de las escuelas unidocentes: cobertura, ubicación, porcentajes de aprobación, exclusión y repitencia de la población estudiantil en los últimos seis años y formación profesional de los docentes. También se analizaron los programas de estudio del MEP y las actividades de educación continua que recibe el personal docente de estas instituciones.
- Segunda fase: aplicación de la encuesta a los docentes de las escuelas incluidas en la muestra.

- Tercera fase: estudio etnográfico en cuatro escuelas unidocentes consideradas exitosas por las autoridades del MEP, para complementar los resultados de la encuesta.

Importancia práctica del estudio

Para el MEP:

- Conocer las opiniones de las personas responsables de la enseñanza en las escuelas unidocentes.
- Identificar los factores que inciden de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar los obstáculos que limitan el buen funcionamiento de las escuelas unidocentes.

Para los docentes:

- Conocer las buenas prácticas que se aplican en escuelas exitosas.
- Identificar problemas compartidos por docentes de centros similares.
- Tener información que les permita ser parte del proceso de mejoramiento de la enseñanza en las escuelas unidocentes.

Agenda futura

La realización de este estudio se da en el contexto de la redefinición administrativa de la Dirección Curricular del MEP. Replicar este trabajo en unos años, y comparar los resultados de ambos análisis, permitiría valorar el efecto de los cambios introducidos sobre la gestión de las escuelas unidocentes.

Ubicación en Internet

El informe completo de esta investigación y los respectivos insumos de información se encuentran disponibles en el sitio www.estadonacion.or.cr, en la sección "Biblioteca virtual".

Principales hallazgos

Generalidades de las escuelas unidocentes y los resultados en sus estudiantes

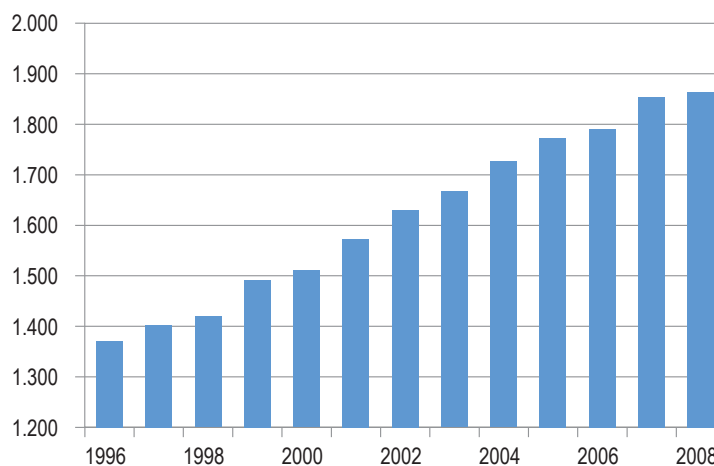
Las escuelas unidocentes fueron creadas como una alternativa para ampliar el acceso a la educación primaria. Son centros educativos donde se ofrecen los servicios de primero y segundo ciclos de la enseñanza general básica, a niños que son atendidos únicamente por una sola maestra o maestro¹. Suelen ubicarse en zonas rurales (en el 2007, el 91% de las escuelas unidocentes estaba en esas áreas), donde la población estudiantil es escasa. Por lo general, los estudiantes de estas instituciones provienen de familias que se dedican a actividades productivas ligadas con la agricultura, la ganadería y la pesca. En los últimos veinte años estos centros representaron en promedio el 43,4% del total de escuelas del país (gráfico E6.1).

En los últimos años se ha generado un debate sobre la pertinencia de las escuelas unidocentes y su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes. Entre 2001 y 2008 estos centros registraron importantes mejoras en rendimiento, asistencia y reprobación, además de una mayor preparación de los docentes a cargo. Sin embargo, se cuestiona el elevado crecimiento que han experimentado, tema que se analiza en el capítulo 5 de este Informe.

En relación con el rendimiento académico, en el período indicado la aprobación en

Gráfico E6.1

Evolución de las escuelas unidocentes



Fuente: Elaboración propia con datos del MEP.

estos centros aumentó 3,7 puntos porcentuales, en contraste con un incremento de 2,1 puntos de las restantes instituciones de primero y segundo ciclos. La reprobación bajó de 9,5% a 5,8% y la repitencia de 12,2% a 8%; estos dos indicadores también superan los valores de las demás escuelas de enseñanza primaria (cuadro E6.1). Este mejoramiento podría estar vinculado a la implementación del nuevo “Modelo pedagógico de las escuelas unidocentes”, elaborado por el MEP, el cual se divulgó mediante talleres y visitas de acompañamiento para asesorar al personal técnico y administrativo de las distintas direcciones

regionales del país. Otro logro importante es la reducción que se ha observado en la deserción, aunque se mantiene por encima del promedio nacional. Sobre este tema, el 70% de los docentes considera que los programas de ayuda social (comedores, becas y bonos) ayudan a explicar esta disminución.

En cuanto al personal docente, se encontró que ha cumplido con un proceso de formación profesional que también aporta a la calidad de la enseñanza y además ha mejorado su situación laboral; por ejemplo, seis de cada diez maestros tienen nombramiento en propiedad y se

Cuadro E6.1

Indicadores generales de las escuelas unidocentes

Indicador	2001	2008
Total de escuelas	1.573	1.864
Participación en el total de escuelas del país	43,7	49,9
Porcentaje de ubicación en la zona rural	99,1	90,9
Porcentaje de alumnos matriculados ^{a/}	7,7	9,0
Porcentaje de aprobados ^{b/}	90,5	94,2
Porcentaje de reprobados ^{c/}	9,5	5,8
Porcentaje de repitencia ^{d/}	12,2	8,0
Porcentaje de deserción ^{e/}	6,2	2,3

a/ Porcentaje de matrícula en relación con el total del país.

b/ Los porcentajes de aprobación del total de escuelas de primero y segundo ciclos del país son 90,9% (2001) y 93,0% (2008).

c/ Los porcentajes de reprobación del total de escuelas de primero y segundo ciclos del país son 9,1% (2001) y 7,0% (2008).

d/ Los porcentajes de repitencia del total de escuelas de primero y segundo ciclos del país son 8,9% (2001) y 7,5% (2008).

e/ Los porcentajes de deserción del total de escuelas de primero y segundo ciclos del país son 4,5% (2001) y 2,9% (2008).

Fuente: Elaboración propia con datos del MEP.

ha incrementado el número de ellos que posee título de licenciatura en Educación (gráfico E6.2). En efecto, entre 2001 y 2008 la cantidad de educadores que contaban con este grado académico y laboraban en escuelas unidocentes, pasó de 269 a 873. Lo mismo ocurre con los bachilleres universitarios en Educación Primaria (PT5), cuyo número pasó de 557 a 654 en los mismos años.

Fortalezas: modelo pedagógico y ambientes preparados en el aula

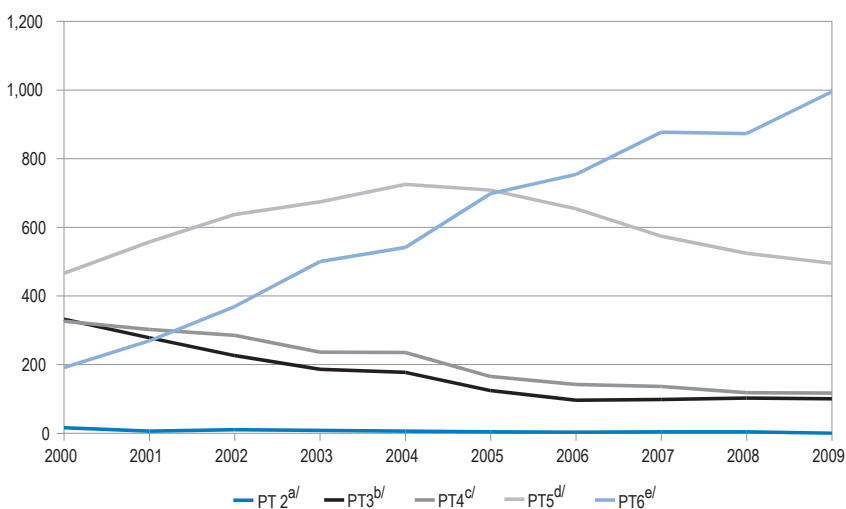
Las principales fortalezas destacadas por los educadores de las escuelas unidocentes se concentran en el método de enseñanza-aprendizaje consolidado en los centros exitosos. Los factores de éxito identificados se relacionan con el ingenio del docente para crear ambientes en un mismo salón de clase, planificar y programar las actividades diarias, consolidar un proceso de mediación en la práctica pedagógica y contar con un manejo flexible de la jornada de estudio. Estas adecuaciones son muy importantes, ya que las escuelas unidocentes tienen diferencias con respecto a otras instituciones del sistema público. Dado que en una misma aula se ubica a todos los estudiantes desde primero hasta sexto grado, con edades comprendidas entre los 6 y los 14 años, la organización administrativa, curricular y didáctica es distinta a la que tienen los centros que agrupan al alumnado por niveles.

Como primer factor de éxito se identifica la creación de ambientes en un mismo salón de clase. Estos espacios son importantes para la asimilación de conocimientos, pues fomentan la creatividad y los momentos de recapitulación pedagógica, que son esenciales cuando se trabaja con grupos formados por niños y niñas de diferentes edades. Además complementan los ambientes tradicionales con espacios para el Arte, la Música y la Educación Física.

La creación de estos ambientes demanda esfuerzos adicionales de los docentes, ya que de modo continuo deben elaborar guías de trabajo y tener una clara programación de las actividades, para que esos espacios sean aprovechados y generen los efectos deseados en el aprendizaje. Esta práctica de enseñanza requiere además la activa participación de los alumnos. Se encontró

Gráfico E6.2

Evolución de la formación académica de los profesionales de las escuelas unidocentes, por grupo profesional



a/ PT2: incluye a los maestros normales de educación primaria posgraduados del Instituto de Formación Profesional del Magisterio (IFPM) que no sean bachilleres, los graduados de esta misma institución que sí lo sean y los graduados del Instituto Pedagógico de Religión sin título de bachiller en enseñanza media.

b/ PT3: incluye a las personas con título de profesor de enseñanza primaria, los maestros normales de educación primaria posgraduados del IFPM con título de bachiller en enseñanza media y los graduados del Instituto Pedagógico de Religión con título de bachiller en enseñanza media.

c/ PT4: incluye a las personas con título o certificado afín a las áreas consideradas en las categorías PT5 y PT6. Además, los profesores de enseñanza primaria o posgraduados del IFPM con título de bachiller en enseñanza media, que posean otro título o certificado no considerado anteriormente que los acredite para otra especialidad y los sacerdotes para la enseñanza de la Religión.

d/ PT5: incluye a bachilleres en Ciencias de la Educación, con especialidad en primaria, además los profesores de enseñanza primaria que hayan aprobado los estudios de especialidad en primaria, exigidos a los bachilleres en Ciencias de la Educación y posean el certificado de idoneidad, extendido por la Universidad de Costa Rica.

e/ PT6: incluye a doctores y licenciados en Ciencias de la Educación, con especialidad en primaria. Fuente: Chaves y García, 2010, con datos del MEP.

que las escuelas exitosas organizan el espacio para que el estudiantado haga uso de él, lo que propicia la utilización de materiales, la interacción y el aprendizaje cooperativo. En este sentido, el ambiente físico y afectivo del aula promueve la autonomía y el intercambio entre los estudiantes, lo que contribuye a formar seres humanos participativos y críticos.

Con respecto al segundo factor de éxito, se reconoce que la planificación es una herramienta indispensable para asegurar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. La organización del trabajo diario debe hacerse de tal manera que permita estimular, orientar y mediar los aprendizajes de una forma no directiva, ya que el maestro no puede atender todos los niveles simultáneamente. Algunas de las

prácticas recomendadas por los docentes para consolidar una adecuada planificación se resumen en el cuadro E6.2.

Como el tercer factor de éxito, la mediación de la práctica pedagógica promueve los espacios de interacción, al involucrar a estudiantes de un mismo nivel, de pares y de todo el grupo; además fortalece el trabajo colaborativo y el respeto por las diferencias. De igual forma incentiva el protagonismo del estudiantado, ya que los niños y niñas no solo son parte del proceso de aprendizaje, sino que también opinan en la definición de las técnicas de enseñanza. Esta dinámica estimula el diálogo, la participación, el intercambio y el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, no es fácil de ejecutar; el reto está en evitar que la mediación dé lugar a prácticas

Cuadro E6.2

Prácticas que promueven una adecuada planificación en las escuelas unidocentes

Práctica	Utilidad
Participación en los comités regionales de escuelas unidocentes	Impacta positivamente en la planificación pedagógica y en la integración. Planificar de manera grupal permite compartir ideas, experiencias, materiales, así como analizar y discutir propuestas y sugerencias que enriquecen la práctica educativa. Sin embargo, solo el 18% de los centros forma parte de estos comités.
Adaptación de lineamientos generales del MEP a las realidades de cada centro	La planificación pedagógica es un claro factor de éxito si combina los lineamientos generales del MEP, la adaptación a cada centro y la labor de planeación en equipo.
Planificación de las actividades en forma correlacionada	Permite integrar a todos los niveles escolares en un solo planeamiento y de forma contextualizada.
Evaluación continua del aprendizaje alcanzado por el estudiante	Al determinar el grado de avance o las limitaciones de aprendizaje de cada estudiante, esta práctica sirve como herramienta para mejorar la técnica de enseñanza.
Relación docente-estudiante	Las relaciones cordiales, respetuosas y afectivas favorecen ambientes de aprendizaje democráticos, de confianza, libertad y armonía, que estimulan la participación del alumnado.
Relación docente, familia y comunidad	La integración de familiares y actores de la comunidad mejora el ambiente de aprendizaje y el desarrollo saludable de los estudiantes. Por ejemplo, se destacan los buenos resultados de la vinculación con los Ebais, por medio de los cuales se asegura la vacunación, desparasitación, exámenes de laboratorio y controles de salud dental de los niños y niñas.

Fuente: Elaboración propia con información de Chaves y García, 2010.

rutinarias y poco innovadoras. También es un desafío el manejo del tiempo que logre el docente, ya que en ocasiones su capacidad de respuesta es limitada, cuando tiene a cargo muchos estudiantes y además funciones administrativa, y ello puede generar pasividad y aburrimiento en los alumnos.

Finalmente, se identificaron como factores de éxito complementarios el manejo flexible de la jornada diaria, importante para incidir en el aprovechamiento e interés de los alumnos por aprender, y las visitas de maestras o maestros itinerantes de Educación Especial, quienes ayudan a los docentes en la atención de estudiantes que requieren estrategias diferenciadas y les permiten fortalecer su conocimiento en este campo.

Gran parte del éxito de las prácticas comentadas requiere un esfuerzo conjunto del MEP y las universidades, para revisar los mecanismos de reclutamiento de personal que se utilizan actualmente y la calidad de la formación con que egresan los nuevos docentes.

Debilidades: modelo curricular, gestión administrativa y desigualdad en los procesos de enseñanza

Si bien se rescatan las buenas prácticas de las técnicas de enseñanza utilizadas en escuelas exitosas, los docentes reconocen serias limitaciones en diversas áreas que

inciden en el adecuado desempeño de cada centro educativo. Las dificultades se relacionan principalmente con la necesidad de: contar con un modelo curricular contextualizado, mejorar de modo sustancial aspectos de gestión administrativa, buscar fuentes de recursos para infraestructura y materiales didácticos e identificar el origen de las desigualdades presentes en los procesos y oportunidades de enseñanza. A continuación se detalla cada uno de estos factores.

Se requiere un modelo curricular contextualizado e inducción ara el personal

Si bien el programa de estudios de primero y segundo ciclos se modificó en 1994 y tiene su fundamento en la “Política Educativa hacia el Siglo XXI”, no se adecua a las características de la población estudiantil de las escuelas unidocentes. Esta situación es motivo de preocupación para el 80% de los maestros de estos centros educativos.

A la necesidad de readecuar de los programas de estudio se suman los limitados espacios de inducción que ofrece el MEP para los docentes que se integran a esta dinámica de trabajo; solamente el 10% de ellos contó con alguna capacitación por parte del Ministerio para iniciar su labor profesional en estas escuelas. Aunque un 40% ha recibido algún tipo de asesoría,

los temas más comunes se refieren a asignaturas básicas e informática educativa, sin que se aborden de manera integral aspectos relacionados con la organización del aula, la administración de los procesos didácticos, la gestión administrativa y la relación con la familia y la comunidad, para que este personal mejore su práctica pedagógica.

Esta debilidad plantea la necesidad de que tanto el MEP como las universidades actúen de forma activa y conjunta en la inducción y en el replanteamiento de los programas de desarrollo profesional de los docentes.

La gestión y organización administrativas recargan a los docentes, quienes además cuentan con recursos escasos

Los escasos presupuestos y la falta de formación administrativa de los docentes son señalados como los factores que ocasionan traslapes entre los tiempos necesarios para cumplir con labores administrativas y académicas. La opinión generalizada de los maestros es que les sobra trabajo y les falta tiempo para realizar todas las actividades que demanda la atención de las escuelas unidocentes. El personal asume roles múltiples, que van desde responsabilidades de dirección y docencia, hasta conserjería, trabajo con la comunidad y realización de trámites burocráticos. Esta situación evidencia la

necesidad de propiciar la capacitación de los docentes en temas administrativos; sin embargo, apenas un 6% cuenta con esa formación y los que la tienen consideran que los cursos que se imparten en los centros de enseñanza no son suficientes para mejorar en la práctica su gestión.

Así como los reducidos presupuestos limitan la contratación de personal de apoyo, también dificultan el mejoramiento de las condiciones físicas de las escuelas, al no poderse cubrir algunas obligaciones de inversión y gastos relacionados con mantenimiento, adquisición de material didáctico, pago de servicios públicos y alimentación, entre otros. A criterio de los docentes, este problema es ocasionado por el hecho de que la asignación del presupuesto depende de la matrícula.

Las deficiencias físicas son motivo de preocupación para los docentes. El 70% de ellos está insatisfecho con el estado de la infraestructura de las escuelas. Por ejemplo, el 75% se queja del mal estado de los servicios sanitarios, un 17% de los centros analizados no cuenta con luz eléctrica, un 40% no tiene agua potable, el 77% carece de teléfono y el 90% no posee conexión a Internet (gráfico E6.3).

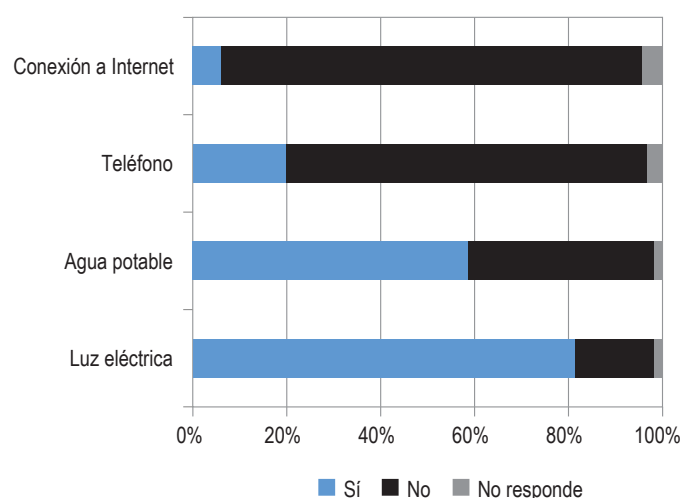
Además de las limitaciones de material e infraestructura, en el sistema educativo existen desigualdades en el acceso a ciertos recursos de enseñanza. Por ejemplo, los maestros señalan que apenas el 26% de las escuelas unidocentes imparten “materias especiales” y solo en el 31% de ellas se dan lecciones de Inglés. Ante esta realidad, los docentes perciben la necesidad de apoyo para contextualizar el proceso pedagógico y curricular, así como para mejorar la gestión administrativa de estos centros.

Recomendaciones para mejorar el desempeño de las escuelas unidocentes

En este apartado se sistematizan las principales recomendaciones planteadas por los docentes, para mejorar el acceso y la calidad de la educación primaria que

Gráfico E6.3

Disponibilidad de servicios básicos en las escuelas unidocentes. 2009



Fuente: Elaboración propia con información de Chaves y García, 2010.

reciben los niños y niñas que no tienen la posibilidad de ingresar a las escuelas tradicionales (Chaves y García, 2010).

Aspectos pedagógicos:

- Atender las escuelas unidocentes como una modalidad educativa diferente.
- Abrir un espacio de atención especializada en el MEP, donde se dé seguimiento y se propicien mejoras continuas en los procesos educativos de estas escuelas.
- Ofrecer mayor actualización profesional especializada en las universidades y el MEP, para los docentes de estos centros.
- Contar con asesores especializados en las direcciones regionales.
- Promover una mayor vinculación entre las escuelas unidocentes, mediante convivios, congresos e intercambio de experiencias, entre otros.
- Implementar un sistema de evaluación para docentes, en las áreas de estrategias y conocimientos.

Aspectos de gestión administrativa:

- Reconocer salarialmente la dedicación exclusiva y la gestión administrativa.
- Brindar mayor apoyo presupuestario, de materiales didácticos, deportivos, así como recursos científicos y tecnológicos.
- Revisar los mecanismos de asignación de recursos a estos centros educativos.
- Mejorar la infraestructura y el mobiliario de las instituciones, y contemplar la posibilidad de asignar casas a los maestros.
- Contar con personal docente para asignaturas especiales (Inglés, Informática Educativa, Música, Arte, Educación para el Hogar, Educación Física, Religión, Agricultura).
- Unificar criterios para la confección de los documentos oficiales.
- Valorar las implicaciones de la reestructuración administrativa del MEP, en el caso de las escuelas unidocentes.

Fuentes bibliográficas

Chaves, L. y García, J. 2010. Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones. Ponencia preparada para el Tercer Informe Estado de la Educación. San José, Programa Estado de la Nación.

MEP. 2007. "Organización administrativa de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública", en La Gaceta n° 212, del 5 de noviembre. San José, Presidencia de la República y Ministerio de Educación Pública.

_____. 2010. Expansión en el sistema educativo costarricense. San José, Departamento de Análisis Estadístico, Dirección de Planificación Institucional, Ministerio de Educación Pública.

Participantes en el taller de consulta

El taller de consulta se realizó el 8 de julio de 2010. Se contó con la participación de Rocío Alvarado, Mayrene Arce, Francisco Chang, Lupita Chaves, Huberth Cedeño, Teresita Cordero, Sandra Cruz, Ligia Fallas, Aura Forester, Jacqueline García, Silvia

Guevara, Eddy Hall, Wendy Jiménez, Milagro Mora, Eduardo Pérez, Eida Pizarro, Henry Ramírez, Rosa María Rojas, Hernán Solano, Javier Solís, Karina Solís, Magda Solís, Rocío Torres, Emma Tuk, Claudio Vargas, Ileana Vargas, Anabelle Venegas, Verónica Wachang y Patricia Zamora.

Notas

- 1 Antes del 2009, el rango de matrícula de las escuelas unidocentes era de hasta 51 alumnos. A partir de ese año el límite máximo se redujo a 30 estudiantes.