



PARTE

2

La voz de los actores del sistema educativo



La voz de los actores del sistema educativo

Introducción

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

El primer estudio aborda el tema de la gestión en los centros educativos desde la visión de docentes y directores, un tema fundamental para mejorar los resultados y la calidad del sistema educativo nacional.

El segundo trabajo presenta los principales hallazgos de una consulta a jóvenes de universidades públicas y privadas y

empleadores sobre lo que entienden por calidad de la educación superior, un tema clave para el país pero poco investigado y sobre el cual este Informe trata de correr la frontera de la información y aportar datos inéditos.

La tercera investigación explora la cultura política de los jóvenes de colegios públicos y privados, indagando sobre su adhesión a los principios democráticos y su conducta electoral. Este tema es relevante para la aspiración nacional de que el sistema educativo potencie la agencia política de los jóvenes, es decir, su participación activa en la vida democrática.

Finalmente, el cuarto estudio da continuidad a un análisis que se viene realizando en ediciones anteriores del Informe (2011, 2013 y 2015) sobre las características, alcances y pertinencia de las actividades de desarrollo profesional que reciben los educadores en servicio de primaria y secundaria, un tema de primer orden para mejorar el desempeño docente en las aulas.

Todas las bases de datos de los estudios se encuentran disponibles en la página web del PEN www.estadonacion.or.cr

ESTUDIO 1

Percepción de los docentes y directores sobre la gestión en los centros educativos



Autora: Karla Meneses

Encuesta: Dunia Villalobos (investigadora independiente). Módulo Gestión en los centros educativos de la encuesta: Las características del desarrollo profesional docente y acceso a recursos de autoformación mediante TIC 2015

Procesamientos: Dagoberto Murillo (PEN) y Karla Meneses.

Edición técnica: Isabel Román y Dagoberto Murillo (PEN)

Propósitos del estudio

- Conocer acerca de la aplicación de las prácticas que promueven la gestión por resultados en los centros educativos desde la percepción de los directores y docentes.
- Indagar sobre la percepción que tienen los directores y docentes de los centros educativos sobre el tema de los recargos.
- Identificar cuáles son las funciones y actividades a las que el director dedica mayor cantidad de tiempo.
- Conocer acerca de las estrategias que implementan los directores para gestionar de forma adecuada la norma de adelantamiento.

Justificación

La política planteada por el Consejo Superior de Educación (CSE) en 2008 señala que el centro educativo debe ser apoyado por una gestión ágil y eficiente de la administración central y regional. Para ello el MEP debe convertirse en una institución abierta a los cambios que requiere la sociedad, transformando aquellas estructuras y funciones que obstaculicen el avance hacia una educación de mejor calidad para todos (CSE, 2008). A partir de 2014, la nueva administración del ministerio estableció entre sus orientaciones estratégicas desarrollar una gestión orientada al servicio, la eficiencia, la calidad, la transparencia y la planificación por resultados, como compromisos superiores de la comunidad educativa (MEP, 2017). En este

contexto, para el Sexto Informe se consideró relevante conocer en qué medida las prácticas relacionadas con una gestión por resultados permean y se llevan a cabo en los centros educativos.

Además de la gestión por resultados, otros dos aspectos que han generado constante discusión en los últimos años tienen que ver con el tema de los recargos de los docentes y la aplicación de la norma de adelantamiento, que permite a los estudiantes repetir las asignaturas que reprueban y adelantar las aprobadas en niveles superiores. Esta medida fue impulsada en el marco de la reforma al Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, aprobada en 2008 por el CSE.

La percepción que los diferentes actores tienen sobre estos temas es relevante y complementa los hallazgos del capítulo 4 de este Informe que tiene como tema central la gestión como eje fundamental para acelerar las mejoras que requiere el sistema educativo costarricense.

Ficha técnica

Instrumento principal

- Cuestionario autoadministrado aplicado a docentes mediante dispositivo electrónico.
- Cuestionario autoadministrado aplicado a directores mediante dispositivo electrónico y entrevista telefónica.

Muestra

Se seleccionó una muestra de 120 centros educativos y 1.133 docentes que laboraban en instituciones diurnas de más de 100 estudiantes, a partir de un conjunto de estratos determinados

por zona geográfica (urbana o rural), pertenencia a la GAM, tamaño y modalidad en el caso de secundaria (académica o técnica).

Para la selección de los educadores se solicitaron listas de docentes a cada una de las instituciones incluidas en la muestra y se hizo una escogencia aleatoria de estos funcionarios utilizando un muestreo sistemático, de manera que el encuestador manejaba la muestra desde la oficina. Luego se procedió a coordinar las citas con los centros educativos para realizar las entrevistas. En el caso de los directores, se coordinaron las citas con estos para realizarlas el mismo día en que se visitaran los centros. Para secundaria se hicieron 122 entrevistas telefónicas adicionales, a fin de profundizar sobre la gestión de la norma de adelantamiento. La muestra resultante fue de 147 directores en este nivel.

Trabajo de campo

De agosto a septiembre de 2016.

Importancia práctica del estudio

- Ampliar el conocimiento actual sobre la forma en que los directores manejan los centros educativos, caracterizando las áreas que reciben mayor atención y las que presentan mayores retos de acuerdo con un enfoque de gestión por resultados.
- Aportar información sobre cómo invierten su tiempo los directores en sus distintas tareas e identificar elementos que permitan afinar estrategias, con el fin de avanzar hacia una gestión de los centros consecuente con los principales objetivos del sistema educativo en el tema de calidad.

- Contar con elementos para mejorar los procesos de gestión e implementación en los centros educativos en temas como recargos docentes y la norma de adelantamiento de materias aprobada por el CSE en 2008, identificando las áreas que requieren atención prioritaria de las autoridades del MEP.

Agenda futura

- Desarrollar un sistema de seguimiento e indicadores para monitorear avances en la gestión por resultados en los centros educativos.
- Analizar las estrategias que está desarrollando el MEP para mejorar la gestión en los centros educativos.
- Profundizar el análisis de los procesos mediante los cuales los directores aplican los cambios sugeridos por las autoridades centrales del MEP y el CSE.

Ubicación en la web

El informe completo de esta investigación y la respectiva base de datos se encuentran disponibles en el sitio www.estadonacion.or.cr

Principales hallazgos

Autopercepción favorable de directores sobre su gestión en el centro educativo

La consulta a directores y docentes mostró percepciones positivas respecto a la gestión que se desarrolla en los centros educativos. Esta percepción favorable es ligeramente mayor cuando son los directores quienes autoevalúan sus prácticas. La mayoría de los directores está de acuerdo en que su labor logra una alta gestión y afirma que los centros educativos cuentan con los recursos, instrumentos, clima organizacional, planificación, proceso y estrategias que hacen que la gestión por resultados logre altos estándares de calidad. Por su parte, los docentes están de acuerdo en que la labor del director para alcanzar una adecuada gestión por resultados es buena; esta percepción

es más fuerte en primaria. Sin embargo, la desagregación de la valoración general revela preocupaciones en dimensiones estratégicas para lograr una gestión por resultados con impacto en la calidad de la educación que se brinda a los estudiantes. Los factores que indican preocupación están relacionados con la implementación de estrategias pedagógicas en los centros educativos.

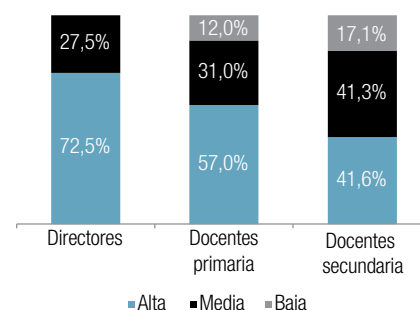
Se elaboraron dos índices de percepción de la gestión por resultados en los centros educativos: el primero considera el criterio de autoevaluación de los directores y el segundo agrupa la valoración de los docentes. Para el índice general de los directores se incluyen trece ítems (calificados en una escala de 1 a 5) que indagan aspectos como uso de instrumentos de gestión, espacios y mecanismo de organización y trabajo colaborativo, clima escolar, usos del tiempo, información y rendición de cuentas y acompañamiento al docente. Para el índice de docentes se consideran seis ítems consultados: planificación institucional, participación, gestión de recursos, proceso de evaluación interna, formación docente y calidad de procesos pedagógicos.

Cómo se indicó, ambos índices tienen un valor promedio alto. El de directores promedia 84,5, con una amplia mayoría de opiniones (72,5%) concentradas en una valoración de alta gestión de calidad (índice superior a 80 puntos). Por su parte, el valor promedio para el índice de los docentes es de 75,9, asociado a que un 48,9% de los educadores opinó que los directores hacen una gestión adecuada; aunque hay diferencias importantes entre docentes de primaria y secundaria, las percepciones de los primeros son más optimistas que las de los segundos. A diferencia del criterio de los directores, en el que no hay ninguno que considere inadecuada su gestión, en el grupo de docentes tanto de primaria como de secundaria hay un 12% y 17%, respectivamente, que están inconformes con la gestión por resultados en el centro educativo (gráfico 7.1).

Al analizar las brechas entre la percepción de los docentes y de los directores, se encuentra que son pequeñas y se mantienen en las categorías entre alta y media (gráfico 7.2). Por ejemplo, en 63 de los 120 centros educativos

Gráfico 7.1

Percepción^{a/} de directores y docentes sobre la gestión por resultados en los centros educativos. 2016



a/ La valoración alta corresponde a un índice con valor superior a 80 puntos, la media a uno de 50 a 80 puntos y la baja a menos de 50 puntos.

Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2016.

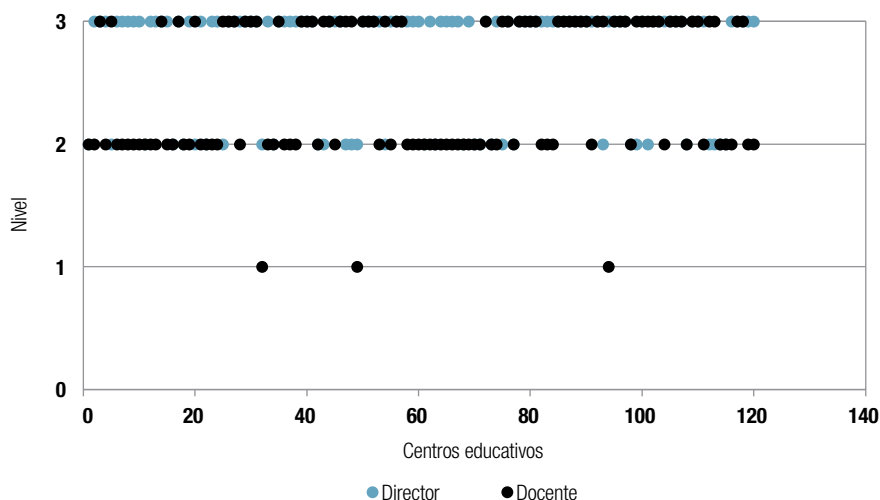
consultados la opinión del docente coincide con la del director, en 44 la opinión de director tiene una valoración mayor a la del docente y en los restantes 13 la valoración promedio del índice de los educadores es mayor a la del director. Únicamente se encuentran tres centros educativos donde la percepción del director ubica el índice en un alto o medio nivel de gestión de resultados, mientras que la de los docentes lo sitúan en un nivel bajo.

La descomposición de estos índices según ítems permite un mayor grado de detalle. Los trece ítems consultados a los directores fueron reagrupados en seis dimensiones, cada una con una escala de 1 a 5, donde 1 es baja autopercepción y 5 es alta.

La dimensión con el mayor valor de autopercepción es la que toma en cuenta aspectos relacionados con la promoción de espacios y mecanismos de organización y participación para la toma de decisiones, así como un clima escolar basado en el respeto, colaboración y comunicación permanente; el valor promedio alcanzado en esta dimensión fue de 4,7. El 87,5% de los directores afirma que se promueven espacios y mecanismos de organización y participación para apoyar la toma de decisiones en el centro educativo y el 95% indica que hay un clima escolar basado en el respeto a

Gráfico 7.2

Índice de percepción de la gestión por resultados, por nivel^{a/}, según actor. 2016



a/ Corresponde al nivel del índice. 1= baja gestión de resultados; 2= media gestión de resultados; 3= alta gestión de resultados.

Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2016.

la diversidad, colaboración y comunicación permanente.

La segunda dimensión con mayor puntaje es la que evalúa la implementación de estrategias y mecanismos de transparencia y rendición de cuentas sobre la gestión escolar (4,6). Al respecto, el 92,5% de los directores afirma que se da un uso adecuado a la información que produce el centro educativo y se utiliza como insumo para la toma de decisiones institucionales. No obstante, en un porcentaje menor, 68,3%, se afirma que en este centro educativo se implementan estrategias y mecanismos de transparencia y rendición de cuentas sobre la gestión escolar ante la comunidad educativa.

La tercera dimensión en la escala de auto-percepción hace referencia a la promoción de la calidad de los procesos pedagógicos a través del acompañamiento sistemático a los docentes. El 87,5% de los directores está de acuerdo en que se orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación curricular, a partir de los lineamientos del MEP. Un 72,2% está de acuerdo en que la práctica docente está basada en el aprendizaje colaborativo y por indagación. El 80,8% de los directores

considera que en el centro educativo se cuenta con mecanismos para dar apoyo, seguimiento y acompañamiento al educador para el logro de las metas de aprendizaje.

La cuarta dimensión se centra en la creación de espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo y de formación continua orientados a mejorar su desempeño en función del logro de las metas de aprendizaje. El valor promedio de esta dimensión fue de 4,1. El 78,3% de los directores asegura que hay espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre los docentes en los que se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de la enseñanza y del clima escolar y un 68,3% de ellos señala que las oportunidades de formación continua para los docentes están orientadas a mejorar su desempeño en función del logro de las metas de aprendizaje. Además, se indagó sobre qué tan equitativas son las oportunidades de formación continua para los docentes, ante lo cual el 73,3% de los directores indica que sí lo son.

La quinta dimensión abarca aspectos relacionados con la existencia de condiciones operativas para favorecer los aprendizajes de los estudiantes a través de la gestión de los

recursos financieros, materiales, de tiempo y humanos. El 45,8% de los directores dice contar con los recursos suficientes¹. Aunque a nivel promedio esta dimensión alcanza 4,1 puntos de 5 posibles, solo el 53,3% estaba completamente de acuerdo en que la infraestructura, el equipamiento y el material educativo disponibles en el centro educativo permiten el logro de una educación de calidad. El 80,8% de los directores afirma que hay un uso óptimo del tiempo en la institución educativa que favorece los aprendizajes de los estudiantes y el 95,8% estima que el uso que se hace de los recursos financieros beneficia las metas de aprendizaje trazadas por la institución educativa.

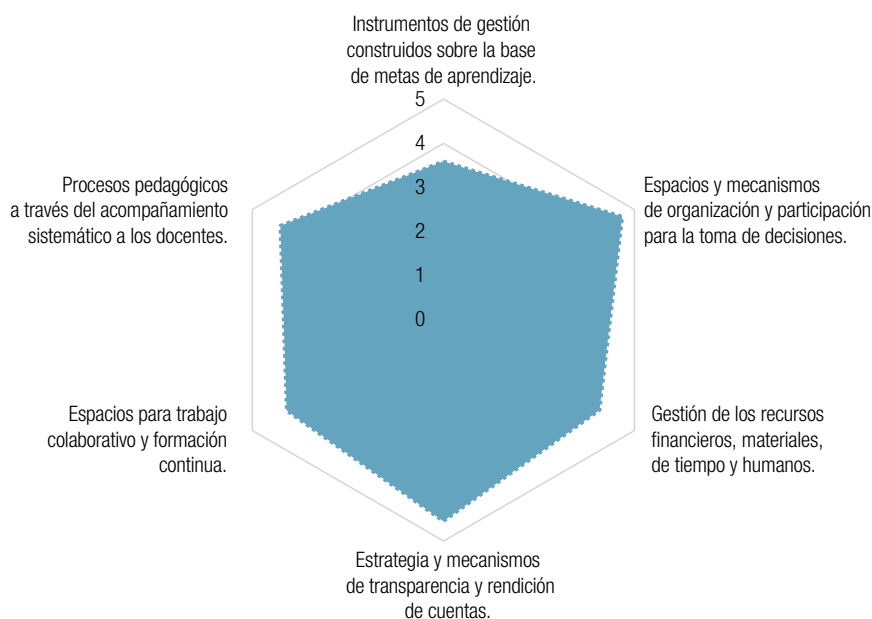
Finalmente, la dimensión con menor valoración (3,6) es la existencia de instrumentos de gestión escolar contruidos sobre la base de metas de aprendizaje que consideren las características del entorno institucional, familiar y social (gráfico 7.3).

El Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD) representa un factor positivo para lograr una buena gestión, ya que facilita la toma de decisiones de la jefatura. Por ejemplo, el 57% de los directores está de acuerdo en que el uso del PIAD en el centro educativo ha permitido avanzar hacia una gestión enfocada en el logro de las metas de aprendizaje y el 55,8% cree que ha propiciado que la toma de decisiones sea más oportuna y efectiva. De igual forma, valoran de forma positiva el apoyo recibido del supervisor regional para mejorar el rol del director.

En cuanto a la distribución del tiempo de trabajo que los directores dedican a labores vinculadas con la gestión de resultados, estos indican que el 43% del tiempo se utiliza en tareas de conducción de reuniones de equipos docentes, evaluación y orientación de profesores, desarrollo de proyectos educativos, adaptaciones del currículo y supervisión del mantenimiento de la infraestructura educativa, su contratación y presupuesto. El resto del tiempo lo distribuyen entre labores vinculadas a aspectos administrativos como atender los requerimientos de la administración central o regional (un 17%), entrevistas y reuniones con padres, autoridades educativas y locales (10%), planificación de actividades no pedagógicas (10%) y buscar recursos,

Gráfico 7.3

Autopercepción de directores sobre la gestión por resultados en los centros educativos, según dimensiones. 2016



Fuente: Murillo, 2017 con base en Villalobos, 2016.

donaciones o convenios para la escuela (7%). La mayoría de los directores manifiestan que les queda poco espacio para realizar actividades de formación profesional.

Débil gestión del director en materia de procesos pedagógicos

Con respecto a la percepción de los docentes sobre el rol que cumple el director para lograr una buena gestión por resultados en el centro educativo, el indicador alcanza un valor cercano a 4, lo cual significa que están de acuerdo con su desempeño. La valoración más alta se logra en el ítem relacionado con el rol del director para promover la participación de los diversos actores de la institución educativa a favor de los aprendizajes, así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad. A este ítem le siguen casi con el mismo valor otros como: realizar una planificación institucional orientada hacia el logro de las metas de aprendizaje y basada en el

conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno.

Por el contrario, el ítem que obtuvo la menor valoración, aunque sin llegar a ser baja (3,6) en la escala de 1 a 5, es la labor que desempeña el director para lograr una gestión de la calidad de los procesos pedagógicos en la institución mediante el acompañamiento sistemático a los docentes y la reflexión conjunta. En este tema la percepción de los docentes difiere de la de los directores, quienes, como se indicó anteriormente, tienden a autoevaluarse muy positivamente. Aunque la valoración general es alta, hay diferencias entre los docentes de primaria y secundaria, pues para los segundos el puntaje de su percepción del rol del director es menor en todos los ítems consultados (gráfico 7.4).

Gestión de recargos docentes requiere revisión en pro de la calidad

El Quinto Informe incluyó un análisis sobre las características de la remuneración de los

educadores y sus componentes, uno de los cuales son los llamados recargos (horas o tareas adicionales más allá de la contratación principal). Esta figura surgió en el MEP como mecanismo para asegurar el funcionamiento de los centros educativos sin necesidad de contratar personal adicional o ampliar la infraestructura (PEN, 2015). Un 35,7% de los docentes tiene recargos remunerados, mientras que 57% los tiene, pero no remunerados.

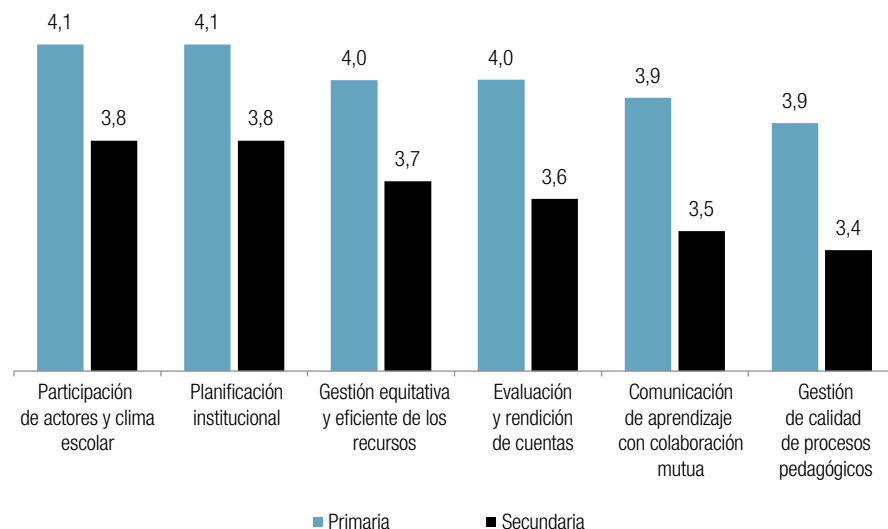
La percepción de los actores (docentes y directores) coincide con la necesidad de revisar y adecuar el sistema de recargos vigente. Para el 68% de los educadores esta figura debería modificarse en pro de la calidad y los demás objetivos del sistema educativo. Esta percepción es compartida por los directores, ya que el 57% opina que los recargos deben modificarse para procurar un mejor alineamiento con las políticas de calidad, mejoramiento en los métodos de enseñanza y retención del estudiante en el centro educativo.

Cuando se indaga con mayor detenimiento en aspectos relacionados con los procesos, trámites y efectos de los recargos en los docentes y centros educativos, varía la percepción y se encuentran respuestas divididas a favor y en contra. Aproximadamente el 50% de los educadores está preocupado o inconforme con algunos de los factores evaluados, lo que es un llamado de atención para que se revisen.

Los resultados generales (primaria y secundaria) de los ítems consultados revelaron que el 50%² de los docentes considera que el proceso de inducción brindado por el MEP para el manejo de los procesos y trámites no ayudó o le fue indiferente para comprender todos los procesos y trámites administrativos relacionados con recargos; por el contrario, el otro 50% manifestó que les fue de mucha ayuda. En cuanto a la eficiencia del canal de comunicación con las oficinas centrales en materia de recargos, el 30% considera que no es expedito ni eficiente, el 20% está en un punto medio (indiferente) y el restante 50% dijo estar de acuerdo en que funciona de manera adecuada. De igual forma, la opinión sobre el proceso y cantidad de trámites necesarios para aprobar recargos también está dividida. El 49% de los directores considera excesivo el número de trámites y papelería para aprobar recargos y sobresueldos, para el 18%

Gráfico 7.4

Percepción^{a/} de docentes sobre el desempeño del director para lograr una gestión por resultados en el centro educativo, según nivel. 2016



a/ Las categorías de valoración asumen un valor de 1 cuando la respuesta es totalmente en desacuerdo y 5 cuando están totalmente de acuerdo.

Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2016.

la percepción está en un punto medio y el 33% estima que el proceso está bien.

Entre los docentes existe una valoración también dividida sobre el proceso de asignación de recargos. El 51% considera que los criterios que el director aplica para asignar un recargo son transparentes y buscan el mejor resultado para el centro educativo, en contraste con el 27% que opina lo contrario, mientras que el 23% se muestra indiferente (ni de acuerdo ni en desacuerdo). Un patrón de respuesta similar se percibe en la opinión vinculada a la promoción de espacios participativos para la distribución y asignación de los diferentes recargos; en este caso, el 40% cree que sí se promueven y un porcentaje similar considera que no hay un espacio participativo; aunque en términos generales la respuesta no es concluyente, cuando se divide según nivel, en la secundaria la valoración es menos optimista. Con relación al impacto que tienen los recargos sobre la salud y la vida familiar del docente, un alto porcentaje se concentra en aquellos que

indican que no generan impactos (49,8%), sin embargo, aunque el porcentaje es menor, es importante destacar que para una tercera parte (31,1%) estas tareas alteran la dinámica familiar y de salud de los educadores.

Desde la visión del director también hay opiniones encontradas sobre el efecto de los recargos en la gestión del centro educativo. El 38% de estos funcionarios no cree que sea mejor contratar nuevo personal que dar recargos a los docentes a fin de mejorar la gestión, mientras que el 41% opina lo contrario. Tampoco hay grandes brechas entre los directores que consideran que se han perdido docentes valiosos por falta de incentivos monetarios y no monetarios (40%) y los que creen que, sí (47%).

Por el contrario, hay un consenso favorable sobre el efecto de los recargos en la gestión de los centros educativos. Por ejemplo, el 52% de los docentes considera que la participación en comités sirve para promover el trabajo colaborativo y la reflexión en pro del mejoramiento de los estilos de enseñanza y el ambiente en el

aula, contra el 21% que opina lo contrario. Sin embargo, esta visión favorable se fragmenta entre docentes de secundaria y primaria; los primeros son menos optimistas en este aspecto, solo el 41% está de acuerdo en que el trabajo de los comités tiene los resultados esperados. En el cuadro 7.1 se sistematizan las opiniones de docentes y directores relacionadas con aspectos de recargos y sobresueldos.

Persisten preocupaciones ante retos administrativos y pedagógicos de la norma de adelantamiento

La reforma al Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes aprobada por el CSE en 2008 buscó atender varios problemas asociados a la repitencia en secundaria, entre ellos el hecho de que los estudiantes tuvieran que repetir todo el año solo por haber perdido una o dos materias, lo que desestimulaba a muchos de ellos y potenciaba su salida del sistema. Para atender esta situación se estableció, entre otras medidas, la norma conocida como “adelantamiento”, que permite a los alumnos reprobados en una o dos materias repetirlos y llevar al mismo tiempo materias del nivel siguiente si así lo desean.

A partir de la aplicación de la norma y hasta la actualidad, entre los actores del sistema educativo han surgido posiciones a favor y en contra, así como constantes preocupaciones sobre los retos que enfrentan los colegios en términos de la gestión administrativa y pedagógica que se requiere para lograr resultados adecuados con los alumnos que se acogen a este proceso. A partir de un reporte elaborado por el MEP (2011) sobre el tema se identificaron tres preocupaciones centrales; a) dificultades administrativas, b) coordinación de horarios y c) adecuaciones pedagógicas. En relación con estos tres aspectos, se consultó a directores de colegios técnicos y académicos al respecto y se obtuvieron los siguientes resultados:

Dificultades administrativas: La superación de las dificultades administrativas que conlleva la aplicación de la norma de adelantamiento sigue siendo una preocupación para los directores. La gran mayoría no considera adecuado el soporte que ofrece el MEP, más de la mitad estima que no se tiene la infraestructura adecuada y las opiniones

Cuadro 7.1

Opinión de docentes y directores (primaria y secundaria) sobre los procesos y efectos de los recargos. 2016

Ítems	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
Aspectos de procesos y trámites			
La inducción/capacitación del MEP permitió comprender todos los procesos y trámites administrativos relacionados con recargos.	50,0	20,8	29,2
El canal de comunicación con las oficinas centrales es expedito y eficiente.	50,0	20,0	30,0
La cantidad de trámites y papelería para la aprobación de recargos y otros sobresueldos es excesiva.	49,2	18,3	32,5
Los criterios con los que el director asigna un recargo son transparentes y buscan el mejor resultado para el centro educativo.	51,0	21,4	27,6
Se promueven espacios participativos para la distribución y asignación de los diferentes recargos.	40,3	19,8	39,9
Efectos en docentes y centro educativo			
La dinámica familiar del docente y su salud es afectada cuando decide aceptar un recargo.	36,1	22,3	41,6
Los comités promueven el trabajo colaborativo y la reflexión en pro del mejoramiento de los estilos de enseñanza y el ambiente en el aula.	51,5	25,0	23,5
Para mejorar la gestión del centro educativo es más efectivo contratar nuevo personal que dar recargos a los docentes.	40,8	21,7	37,5
El centro educativo ha perdido docentes valiosos por falta de incentivos monetarios y no monetarios.	40,0	12,5	47,5

Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2016.

sobre la disponibilidad del recurso humano y la estrategia implementada están divididas.

En este punto, las respuestas muestran que el 80% de los directores, tanto de colegios académicos como técnicos, no se siente conforme con el apoyo y las capacitaciones brindadas por el MEP a docentes y administrativos para lograr la aplicación adecuada de la norma. Un 64% cree que el colegio no cuenta con la infraestructura necesaria (gráfico 7.5).

Pese a lo anterior, llama la atención que la mitad de los directores considera adecuadas las estrategias de tipo administrativo que se han aplicado en el centro educativo para atender a la población que se acoge a la norma, aunque se encuentran diferencias entre colegios técnicos y académicos. Para los primeros, el porcentaje de directores que creen que las estrategias son adecuadas alcanza el 74%, mientras que para los segundos solo llega al 41%.

Las percepciones sobre la cantidad de personal necesario para atender a los estudiantes

en los procesos de acompañamiento académico también están divididas. El porcentaje de los que están de acuerdo y de los que opinan lo contrario es similar (45,3%), el restante 9,4% se muestra indiferente.

Coordinación de horarios: La opinión de los directores ante los cambios y la coordinación necesaria para planificar y cubrir los horarios “con cajones” entre clases de los alumnos que se encuentran en el proceso de adelantamiento es una preocupación para la mitad de ellos, aunque muestra una visión más favorable en los colegios técnicos que en los académicos (gráfico 7.6). Con respecto a la coordinación de horarios entre alumnos y padres de familia, aproximadamente el 50% de los directores está de acuerdo, siendo mayor para colegios técnicos (58%). De igual forma, aunque con un porcentaje menor (48% colegios técnicos y 39% los académicos), concuerdan en que en los centros educativos con frecuencia se recurre a actividades extracurriculares como

una estrategia para atender a los estudiantes que tienen horarios “con cajones”.

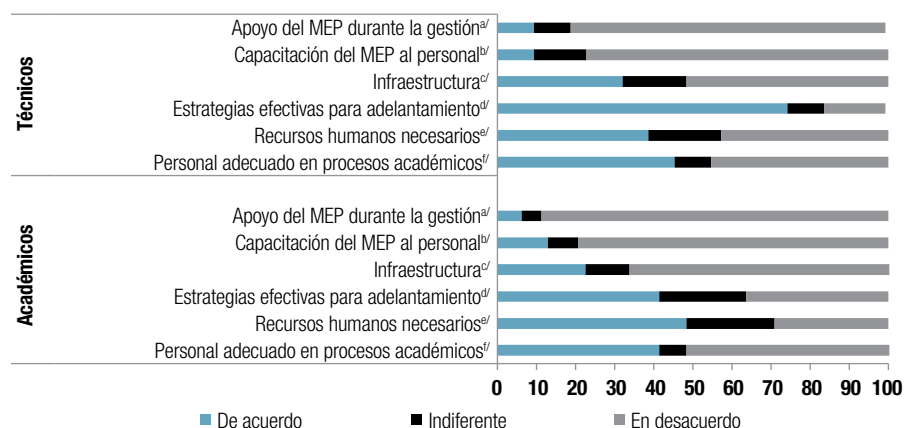
Apoyo pedagógico para los estudiantes: El apoyo pedagógico que demanda la norma de adelantamiento es una preocupación constante para los directores, especialmente en el cumplimiento del soporte necesario para que los alumnos que se acogen a esta modalidad puedan superar los rezagos y avanzar en las materias en las que no han tenido problemas. En este tema se consultaron dos aspectos; el primero valora si a partir de la aprobación de la norma los talleres sobre técnicas de estudio se convirtieron en una estrategia para mejorar los resultados de los estudiantes, y el segundo considera si en el centro educativo se brinda un acompañamiento académico adecuado a los estudiantes que adelantan asignaturas. La valoración muestra un avance lento y con contraste de opiniones entre centros técnicos y académicos.

En el primer punto, únicamente la tercera parte de los directores está de acuerdo en

Gráfico 7.5

Opinión de directores sobre apoyo del MEP para mejorar gestión de la norma de adelantamiento. 2016

(porcentajes)



a/ El ítem de la encuesta fue: ¿El MEP ha brindado apoyo para gestionar la norma de adelantamiento en este centro educativo?
 b/ El ítem de la encuesta fue: ¿El personal administrativo y docente ha recibido algún tipo de capacitación por parte del MEP que contribuya a una gestión adecuada del adelantamiento?
 c/ El ítem de la encuesta fue: ¿Este centro educativo cuenta con la infraestructura necesaria para gestionar la norma de adelantamiento de una manera adecuada?
 d/ El ítem de la encuesta fue: ¿Las estrategias de tipo administrativo que se han realizado en este centro educativo han sido efectivas para atender a la población que adelanta?
 e/ El ítem de la encuesta fue: ¿El centro educativo cuenta con los recursos humanos necesarios para hacer una gestión adecuada de la norma de adelantamiento?
 f/ El ítem de la encuesta fue: ¿Se cuenta con la cantidad de personal para atender adecuadamente a los estudiantes en los procesos de acompañamiento académico?
 Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2016.

que los talleres sobre técnicas de estudio se convirtieron en una estrategia para mejorar los resultados de los alumnos. Para los directores de colegios académicos este grupo de opiniones concentra el 25,8% y para sus colegas de los técnicos el 32,8%.

Con relación al segundo punto, sobre el acompañamiento que se ofrece a los alumnos que adelantan asignaturas, la percepción es más favorable. Los directores que están de acuerdo en que se logra un acompañamiento adecuado alcanzan el 71,1% para colegios técnicos y el 48,4% para los académicos (gráfico 7.7).

Conclusiones

- Existe una percepción favorable y de mutuo acuerdo entre directores y docentes sobre la gestión por resultados que se realiza en los centros educativos. Los

cisiones en el centro educativo y el clima escolar que promueve la participación de los diversos actores a favor de los aprendizajes. Por el contrario, los aspectos en los que la percepción alcanzó los valores más bajos fueron la existencia de instrumentos de gestión escolar construidos sobre la base de metas de aprendizaje que consideran las características del entorno institucional, familiar y social; así como la capacidad del director para lograr una gestión de la calidad de los procesos pedagógicos dentro del centro educativo a través del acompañamiento sistemático a los docentes y la reflexión conjunta.

- En el tema de recargos se encontró un consenso general entre docentes y directores sobre la necesidad de adecuar el sistema vigente. A pesar de que en algunos aspectos las percepciones están divididas a favor o en contra, por ejemplo: sobre el proceso de inducción brindado por el MEP, la excesiva cantidad de trámites y papelería para aprobar recargos y sobresueldos, la pérdida de docentes valiosos por falta de incentivos monetarios y no monetarios y la promoción de espacios participativos para la distribución y asignación de los diferentes recargos.
- En cuanto a la percepción de los directores sobre la norma de “adelantamiento”, los datos indican que no es generalizada la opinión de que la medida no funciona. Al contrario, un 54% de los directores está de acuerdo en que los centros educativos brindan un acompañamiento adecuado a los estudiantes que adelantan y la mitad afirma que las estrategias de tipo administrativo aplicadas para atender este fenómeno fueron efectivas. Sin embargo, también se identificaron áreas a fortalecer, puesto que cerca del 87% de los entrevistados señaló que el personal administrativo o docente no recibió capacitación que contribuyera a una gestión adecuada de la norma y un 80% afirma no haber recibido apoyo por parte del MEP. Asimismo, los directores apuntan

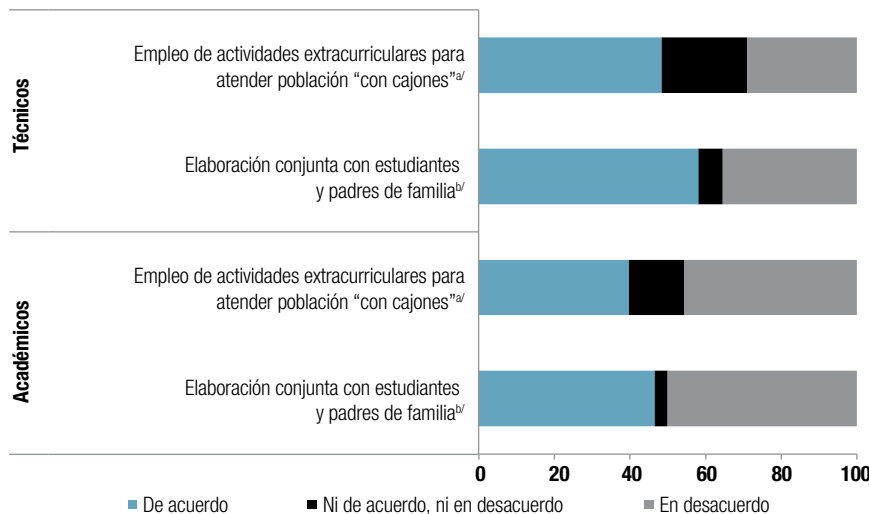
índices de calidad de gestión son altos para ambos grupos; no sorprende que la autoevaluación de directores muestre un valor mayor (índice directores: 84,5, índice docentes: 75,9). Sin embargo, las percepciones difieren entre primaria y secundaria, siendo menos optimista la valoración de la segunda.

- Aunque la valoración general es favorable, la desagregación de las dimensiones evaluadas muestra algunos logros pero también preocupaciones en algunos temas importantes que requieren atención, especialmente en el diseño de estrategias pedagógicas. Las dimensiones en las cuales la percepción es buena son los espacios y mecanismos de organización y participación para apoyar la toma de de-

Gráfico 7.6

Opinión de directores sobre la coordinación de horarios y actividades extracurriculares. 2016

(porcentajes)



a/ El ítem de la encuesta fue: ¿En este centro educativo frecuentemente se emplean actividades extracurriculares como una estrategia para atender a los estudiantes que tienen horarios "con cajones"?

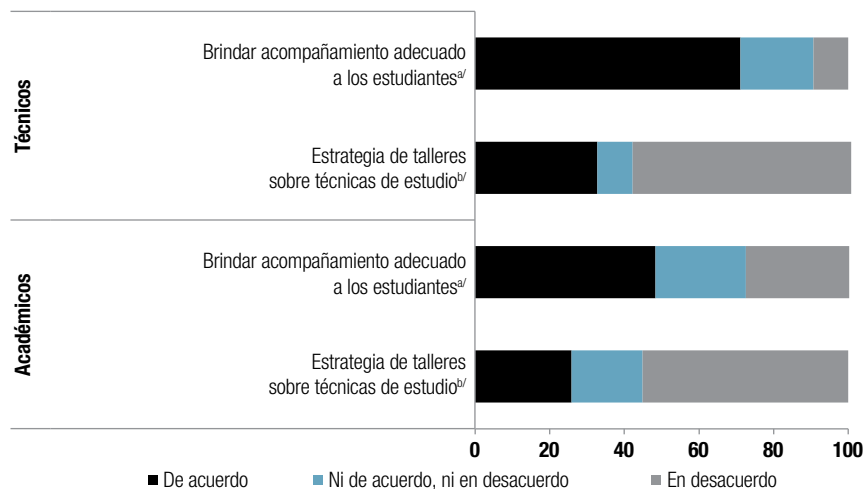
b/ El ítem de la encuesta fue: ¿La elaboración de los horarios se realiza en conjunto con los estudiantes y padres de familia?

Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2016.

Gráfico 7.7.

Opinión de los directores sobre el apoyo pedagógico para brindar un mejor acompañamiento a alumnos que adelantan asignaturas. 2016

(porcentajes)



a/ El ítem de la encuesta fue: A partir de la aprobación de la norma de adelantamiento en este centro ¿los talleres sobre técnicas de estudio se convirtieron en una estrategia para mejorar los resultados de los estudiantes?

b/ El ítem de la encuesta fue: ¿En el centro educativo se brinda un acompañamiento académico adecuado a los estudiantes que adelantan asignaturas?

Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2016.

que dos de las principales debilidades para gestionar adecuadamente la norma son la infraestructura (64%) y la falta de recursos humanos (43%). También se encuentra que solo un 40% recurre con frecuencia a las actividades extracurriculares como estrategia para atender a los estudiantes que tienen horarios "con cajones".

Estos resultados sugieren la existencia de múltiples espacios de mejora dentro de los centros educativos y la necesidad de que el MEP brinde mayor apoyo, a fin de propiciar las condiciones adecuadas para que los colegios puedan desarrollar una gestión y un acompañamiento adecuado y efectivo a los estudiantes que adelantan, salvaguardando con ello su derecho a la educación.

Referencias bibliográficas

CSE. 2008. *El centro educativo como eje de la calidad*. San José: Consejo Superior de Educación.

MEP. 2011. *Consideraciones respecto a las normas reguladoras de la promoción y repitencia dentro del sistema educativo público costarricense*. San José: Ministerio de Educación Pública.

_____. 2017. *Visión Educativa y Ruta de Trabajo, 2014/2018*. San José. San José: Ministerio de Educación Pública.

Murillo, D. 2017. *Principales resultados de la base de datos de la encuesta "Las características del desarrollo profesional docente y acceso a recursos de autoformación mediante TIC 2015"*. Contribución especial realizada para el *Sexto Informe Estado de la Educación*. San José: PEN.

PEN, 2015. *Quinto Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.

Villalobos, D. 2016. *Encuesta Características del desarrollo profesional docente y acceso a recursos de autoformación mediante TIC 2015. Módulo para directores sobre gestión en el centro educativo*. Contribución realizada para el *Sexto Informe Estado de la Educación*. San José: PEN.

Notas

- 1 En este análisis no se encontraron diferencias estadísticas significativas en la autopercepción que tenían los directores sobre la gestión enfocada en el aprendizaje de los estudiantes.
- 2 Incluye el grupo de personas que respondieron entre 1 y 3 en una escala de 1 a 5.

ESTUDIO 2

Calidad y acreditación de la educación superior desde la perspectiva de los graduados



Autora: Marcela Román-Forastelli (UCR), Valeria Lentini-Gilli (UCR), Ana Raquel Meléndez (Unimer)

Encuesta: Unimer con recursos de Sinaes. Calidad de la educación superior y la acreditación de las carreras desde la perspectiva de los estudiantes.

Edición técnica: Valeria Lentini-Gilli, Isabel Román

Propósito del estudio

- Entender cómo valoran los egresados de las universidades de Costa Rica la calidad de la educación superior.
- Entender aspectos que valoran los estudiantes a la hora de escoger universidad y el rol que juega la acreditación de las instituciones en su decisión.
- Analizar cómo evalúan los egresados las propias fortalezas y las debilidades en su formación superior para el desarrollo de habilidades para el trabajo y para obtener empleo.
- Comprender la percepción de calidad de la oferta de la educación superior en Costa Rica y los mecanismos vigentes de aseguramiento de la calidad.

Justificación

En todas las ediciones de este Informe se ha planteado la necesidad de mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles. La calidad es un concepto que abarca múltiples dimensiones y su definición, con base en estándares internacionales, ofrece una guía de análisis del estado actual y los avances pendientes. Para el aseguramiento de la calidad en Costa Rica se creó el sistema Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes), que inició sus labores en el año 2000. No obstante, la acreditación es voluntaria para todas las carreras y ante esa situación surgen una serie de interrogantes: ¿Cómo distinguen la calidad de la oferta educativa

los distintos actores?, ¿Cuánto relacionan los estudiantes la acreditación de las carreras con la calidad de la formación que reciben?, ¿Cuán relevante es para el estudiante que la opción académica que escoge esté acreditada? ¿Qué es calidad de la educación superior y en qué medida los estudiantes toman en cuenta sus diferentes dimensiones al decidir dónde estudiar?

El Sinaes cuenta con una serie de parámetros definidos en las distintas dimensiones contempladas en su modelo de acreditación de la calidad (Sinaes, 2009) que sirvieron como punto de partida para el presente estudio, pero también se sondearon otros aspectos no considerados por este organismo.

El hecho de que los estudiantes tomen en cuenta la calidad de la educación que reciben constituye un incentivo para que las universidades opten por avanzar en el fortalecimiento de los distintos aspectos que abarca (docentes, programas, infraestructura, gestión, vínculo con el mercado laboral, recursos y materiales, entre otros) y seguir el proceso de acreditación como herramienta para alcanzar el objetivo.

Ficha técnica

Instrumento principal

Cuestionario semiestructurado para entrevista telefónica, diseñado con base en la revisión de estudios empíricos en otros países y la encuesta del Observatorio Laboral de Profesiones del Conare (OLAP-Conare, 2014).

Muestra

Se trabajó en las cinco áreas del conocimiento con mayor proporción de graduados, según la

encuesta de OLAP realizada en 2014. Estas áreas representaron ese año el 90% de los graduados y su distribución fue la siguiente: Ciencias Económicas (26%), Ciencias Sociales (18%), Educación (33%), Ciencias de la Salud (14%) e Ingenierías (9%). Sin embargo, para su análisis por separado se estableció una cuota de n= 80 egresados por área del conocimiento. La población de estudio fueron las personas graduadas de universidades públicas y privadas entre 2012 y 2014.

Como marco muestral se utilizó el listado de la Base Nacional de Graduados (Badagra, 2012-2014), del que se seleccionaron egresados aleatoriamente por área del conocimiento, para luego obtener los números telefónicos de contacto. Para algunas cuotas (por universidad) fue necesario complementar la muestra con listados proporcionados por las mismas universidades para contar con los datos de los graduados. Para la distribución muestral de cada área del conocimiento por actividad (activo, inactivo), sexo y universidad, se definieron cuotas según las proporciones obtenidas en esas variables por área en el estudio "Seguimiento de la condición laboral de las personas graduadas en 2014 de las universidades costarricenses" de OLAP (cuadro 7.2).

Trabajo de campo

Encuesta realizada por Unimer del 27 de agosto al 11 de octubre de 2016.

Metodología

Se diseñó un cuestionario con base en los objetivos, revisión de estudios empíricos, factores específicos definidos en las dimensiones del

Cuadro 7.2

Cuotas de las variables de interés definidas para las muestras de cada área del conocimiento. 2014

(porcentajes)

Proporción	Educación	Ciencias Económicas	Ciencias Sociales	Ciencias de la Salud	Ingeniería
Universidad pública	30,0	25,5	23,3	13,3	41,2
Universidad privada	69,8	74,9	76,8	86,2	59,3
Hombres	22,3	43,5	30,9	28,0	73,4
Mujeres	77,7	56,5	69,1	72,0	26,6
Activos	92,4	94,7	89,2	91,4	94,5
Inactivos	7,6	5,3	10,8	8,6	5,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia con base en OLAP, 2014.

Modelo de acreditación del Sinaes para carreras de grado (Sinaes, 2009) y en la encuesta de egresados de OLAP (2014) en cuanto al perfil de los entrevistados.

Para el análisis de la información cuantitativa se elaboraron tablas de doble entrada, con estimaciones de frecuencia y promedios, y se hicieron pruebas de Chi-cuadrado para conocer la relación entre variables de interés del estudio y pruebas de medias para aquellas en las que se analizaron promedios. Se trabajó con un nivel de confianza del 95%. Aunque el análisis se hace separado por área del conocimiento, cuando se hacen agregaciones se pondera la proporción por área que corresponde a la cantidad de graduados que aportaba según la encuesta OLAP-Conare (2014).

Importancia práctica del estudio

- Dimensionar la importancia que tiene la calidad de la educación superior para los graduados universitarios y en la decisión de escogencia de centro educativo.
- Identificar los aspectos que los egresados de las áreas del conocimiento con mayor demanda más asocian con calidad de la educación y resultan más relevantes para su carrera.
- Entender los aspectos que los egresados asocian con calidad y la valoración de lo

que recibieron durante su formación desde esa óptica, con el fin de identificar si sus percepciones están alineadas con las de otros actores y con los debates conceptuales sobre calidad de la educación superior.

Agenda futura

- Dar seguimiento a nuevas cohortes de egresados universitarios para identificar cambios en la importancia relativa de la acreditación como mecanismo para asegurar la calidad.
- Profundizar sobre las diferencias en la percepción de calidad por área del conocimiento.

Ubicación en la web

El informe completo de esta investigación y su respectiva base de datos se encuentran disponibles en el sitio www.estadonacion.or.cr

Principales hallazgos

Prestigio de la universidad y plan de estudios: principales garantes de calidad

Para los estudiantes, el prestigio de la universidad es crítico en sus decisiones de formación académica. Al analizar la importancia que tuvieron diversos factores en la

elección de la universidad para cursar la carrera en la que se graduaron, los profesionales señalaron el prestigio de la casa de enseñanza como el más importante. Sin bien la acreditación de la carrera también se mencionó, al compararlo con otros factores éste no estuvo entre los principales a tomar en cuenta en su elección. Aunque cabe mencionar que algunos aspectos que se evalúan de las carreras para que estas obtengan una acreditación (principalmente programas de estudios, personal docente e investigación), sí fueron mencionados como importantes por los estudiantes (cuadro 7.3).

El prestigio de la universidad resultó el factor más relevante sin importar el área del conocimiento de la carrera seleccionada (con un promedio significativamente mayor entre egresados de centros públicos, 4,7 versus 4,2 en privados). Entre los otros factores sí se encontró una cierta especialización por disciplinas. Aunque con menor prioridad que la acreditación, los egresados de Ciencias de la Salud también tendieron a dar más importancia relativa al equipamiento, laboratorios y materiales, así como a las instalaciones e infraestructura de aulas, y de manera significativa más que los de otras carreras al vínculo con universidades en el exterior. En el gráfico 7.8 se muestran los factores relacionados específicamente con la calidad académica y se observa cómo algunos se priorizan de manera distinta según la carrera.

Los tres factores “de conveniencia” que pesaron más que la acreditación fueron la ubicación geográfica, la facilidad de ingreso a carrera y los horarios. Este último con significativa relevancia para los egresados de Educación y Ciencias Económicas, que fueron también aquellas áreas que presentaron una mayor cantidad de personas que trabajaron durante todo el tiempo que duraron sus estudios (41% los de Educación y 51% los de Ciencias Económicas). La facilidad de ingreso a la carrera deseada, la facilidad de los trámites administrativos, la modalidad de enseñanza, la igualdad de oportunidades y que la universidad fuera pública fueron atributos significativamente más importantes para los egresados de Educación.

Entre el 70% y el 85% de los egresados se informó a través de las mismas universidades

Cuadro 7.3

Grado en el que influyeron factores seleccionados en la elección de la universidad para cursar la carrera de grado, por área del conocimiento. 2016

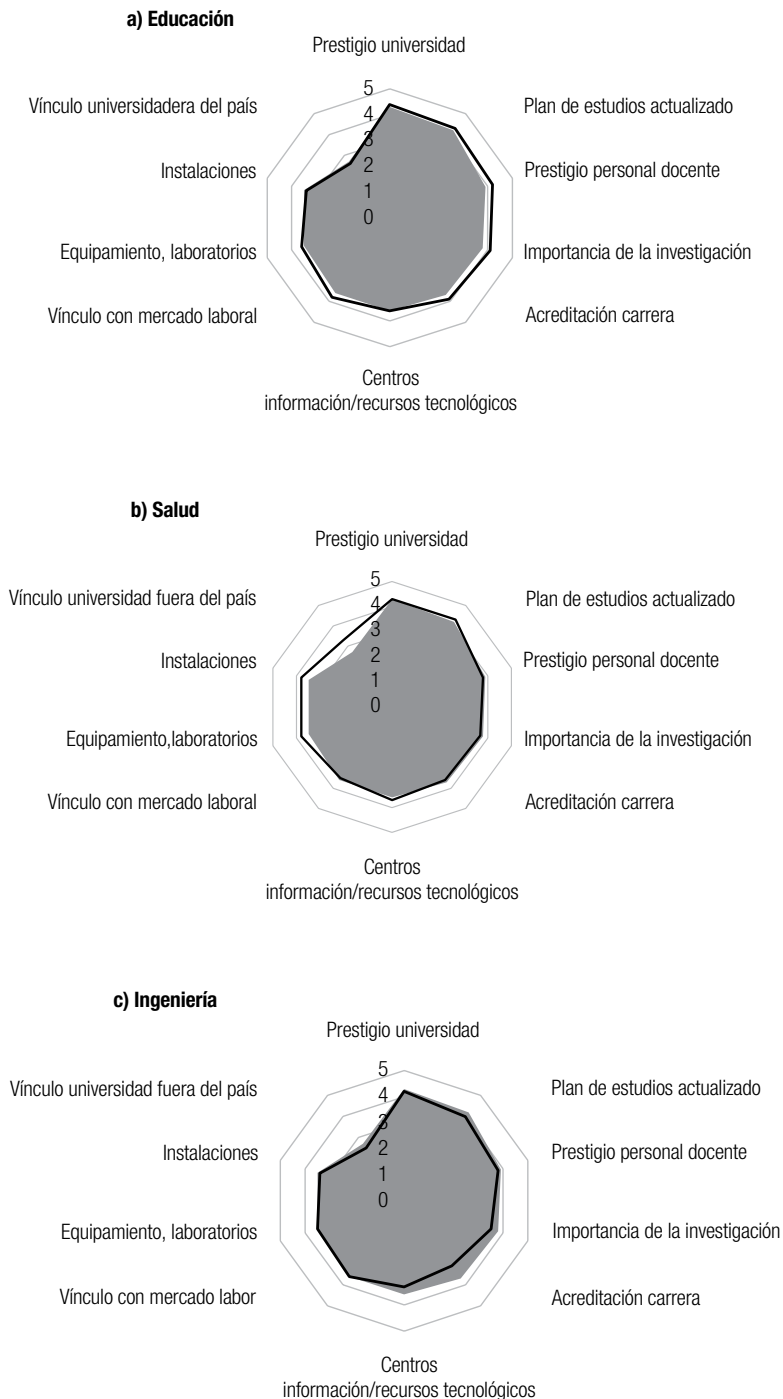
Promedios	Educación, n=80	Ciencias Económicas, n=80	Ciencias Sociales, n=80	Ciencias de la Salud, n=80	Ingeniería, n=80	Total (ponderado) n=400
Prestigio de la universidad	4,4	4,3	4,3	4,3	4,2	4,3
Ubicación geográfica	4,3	4,1	4,0	4,1	4,1	4,2
Plan de estudios de la carrera en esa universidad	4,3	3,9	4,2	4,3	4,0	4,2
Conveniencia de horario de los cursos	4,2 ^{a/}	4,3	3,7	3,5	3,6	4,0
Facilidad de ingreso a carrera	4,2 ^{a/}	3,8	3,8	3,8	3,6	3,9
Prestigio del personal docente	4,2	3,8	3,7	3,8	3,8	3,9
Modalidad de enseñanza (presencial, virtual, a distancia)	4,1 ^{a/}	3,6	3,8	3,8	3,6	3,8
Ser institución pública	4,2 ^{a/}	3,4	3,9 ^{a/}	3,2	3,5	3,8
Importancia que da a la investigación	4,1	3,6	3,7	3,7	3,5	3,8
Carrera acreditada	3,9	4,1	3,4	3,6	3,1	3,7
Igualdad de oportunidades	4,0 ^{a/}	3,3	3,7 ^{a/}	3,6	3,2	3,7
Centros de información y recursos informáticos	3,6	3,7	3,7	3,7	3,3	3,6
Vínculo con el mercado laboral	3,8	3,6	3,5	3,5	3,6	3,6
Equipamiento, laboratorios y materiales	3,6	3,3	3,5	3,8	3,5	3,5
Instalaciones e infraestructura	3,4	3,4	3,6	3,8	3,4	3,5
Alta probabilidad de graduación	3,8	3,3	3,4	3,4	2,9 ^{a/}	3,5
Facilidad de financiamiento	3,6	3,4	3,6	3,4	3,2	3,5
Facilidad de trámites administrativos	3,9 ^{a/}	3,3	3,2	3,3	3,0	3,5
Bajo costo de la matrícula	3,7	3,0	3,3	2,8	3,2	3,3
Vínculo con la comunidad	3,4 ^{a/}	2,8	3,0	3,0 ^{a/}	2,5	3,0
Becas	3,0	3,1	3,2	2,9	2,8	3,0
Campus con comedores y zonas verdes	2,9	2,9	3,0	3,0	2,8	2,9
Ser institución privada	2,9	2,8	2,4	2,9	2,9	2,8
Influencia de familiares o amigos	3,0 ^{a/}	2,5	2,6	2,6	2,7	2,7
Vínculo con otras universidades fuera del país	2,6	2,8	2,6	3,3 ^{a/}	2,5	2,7
El tiempo para concluir la carrera era menor que en otras universidades	2,9 ^{a/}	2,7	2,3	2,8	2,4	2,7
Que tenga muchos estudiantes	3,0 ^{a/}	2,3	2,5	2,8 ^{a/}	2,5	2,7
Solo allí está la carrera elegida	2,9	2,0 ^{a/}	2,8	3,0	2,6	2,6
Imposibilidad de entrar a carrera en otra universidad que deseaba	2,5 ^{a/}	2,1	2,3	2,7 ^{a/}	2,0	2,3

a/ Significativamente diferente a la media del factor, mediante prueba de medias.

Fuente: Román et al., 2016.

Gráfico 7.8

Grado en que influyeron factores de calidad seleccionados en la elección de la universidad para cursar la carrera de grado en Educación, Salud e Ingenierías^{a/}. 2016



a/El área gris representa los cinco sectores incluidos en el estudio (promedio ponderado).

Fuente: Román et al., 2016.

acerca de la oferta académica y sus características. Otras fuentes, como el Sinaes y el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (Conesup), fueron mencionadas por menos de la cuarta parte. Cabe mencionar que los egresados de 2012 a 2014 recabaron información al menos tres o cuatro años antes de graduarse, por lo que la experiencia indicada en la encuesta refleja el comportamiento del segundo quinquenio de 2000.

Los egresados valoran el prestigio de su título en el mercado laboral

Al evaluar en una escala de 1 a 5 diversos aspectos de la carrera de grado que cursaron los egresados, el que resulta mejor calificado es el prestigio del título en el mercado laboral (4,7 los de universidades públicas y 4,4 los de privadas), lo que coincide con la relevancia que le dieron al seleccionar la casa de enseñanza. Otros aspectos relacionados con calidad que fueron calificados con más de 4 puntos se relacionan con el conocimiento de los docentes (4,3 en Ciencias de la Salud y Ciencias Económicas y 4,4 en Educación) y la actualidad de los planes de estudios, que se ajustaban a lo que requería el mercado de trabajo (cuadro 7.4).

Un resultado que debe analizarse con mayor profundidad en futuros estudios es la menor calificación relativa que los egresados le dan a la investigación que se realiza en las universidades por iniciativa de los docentes, y el equipamiento, laboratorios y materiales para los estudiantes.

Más del 90% de los egresados se manifestó satisfecho con su carrera, principalmente los del sector Educación. Para siete de cada diez, la carrera era la que querían estudiar y les gustó; en mayor grado entre los profesionales en Ingenierías y Ciencias de la Salud.

Educación de calidad es lo que permite tener las habilidades que más valora el mercado laboral

Para conocer qué es educación de calidad según los estudiantes, se investigó el tema de dos maneras. Primero se solicitó una respuesta espontánea, es decir, no se ofrecieron categorías específicas, solo se pidió que cada entrevistado identificara qué es para él educación de calidad.

Cuadro 7.4

Calificación de la carrera cursada, por área del conocimiento. 2016

(escala de 1 a 5)

Tema y factor	Educación, n=80	Ciencias Económicas, n=80	Ciencias Sociales, n=80	Ciencias de la Salud, n=80	Ingeniería, n=80	Total (ponderado) n=400
Trayectoria						
Prestigio de su título	4,6 ^{a/}	4,4	4,4	4,5	4,4	4,5
Condiciones						
Horario de los cursos	4,3 ^{a/}	4,4 ^{a/}	4,2	3,9	4,0	4,2
Responsabilidad social						
Igualdad de oportunidades (género, etnia, discapacidad, otros)	4,4	4,2	4,1	4,4	4,0	4,2
Respeto a la diversidad	4,2	4,0	4,0	4,0	4,0	4,1
Calidad docente						
Personal docente con conocimiento	4,4 ^{a/}	4,3	4,1	4,3	4,1	4,3
Personal docente con buenas metodologías de enseñanza	4,1 ^{a/}	4,1	3,8	3,9	3,9	4,0
Importancia que le dieron a la investigación	3,9 ^{a/}	3,8	3,8	3,8	3,5	3,8
Resultados						
Tiempo en el que logró completar sus estudios	4,2 ^{a/}	4,0	4,2 ^{a/}	4,1	3,8	4,1
Cantidad de personas que lograron completar la carrera	3,6	3,5	3,5	3,5	2,9 ^{a/}	3,5
Vínculo con el mercado laboral						
Plan de estudios relevante con lo que se necesita en el mercado laboral	4,1	4,2 ^{a/}	3,9	4,1	3,9	4,1
Infraestructura						
Centros de información, biblioteca y recursos informáticos	3,9	4,0	3,8	4,0	3,9	3,9
Equipamiento, laboratorios y materiales para los estudiantes	3,6	3,8	3,7	3,9	3,8	3,7
Campus con comedores y zonas verdes	3,4	3,3	3,3	3,3	3,5	3,4
Acceso						
Trámites administrativos	3,9 ^{a/}	3,6	3,4	3,4	3,3	3,6

a/ Significativamente diferente a la media del factor, mediante prueba de medias.

Fuente: Román et al., 2016.

En segundo lugar, se preguntó sobre categorías previamente definidas, que están relacionadas con las dimensiones de calidad del manual de acreditación del Sinaes (2009).

En el primer caso, de manera espontánea los graduados definieron “educación de calidad” principalmente como aquella que está actualizada en su contenido, con programas acordes a la carrera y centros educativos en los que se pueden hacer prácticas profesionales.

En el segundo caso, al preguntar por la importancia relativa de factores específicos definidos

con base en el modelo de acreditación del Sinaes, los graduados asociaron la “educación de calidad” con pertinencia para el mercado laboral, de manera semejante a lo ocurrido al valorar la carrera; significativamente más entre egresados de Ciencias Económicas e Ingenierías. También resulta relevante que la oferta educativa provea equipamiento, laboratorios y materiales para los estudiantes y que cuente con centros de información y recursos tecnológicos. Estos dos últimos aspectos son significativamente más relevantes para los profesionales en Salud, para

quienes también influye más que su carrera esté acreditada (cuadro 7.5).

¿Cuánto conocen los graduados sobre la acreditación de carreras?

Nueve de cada diez graduados había escuchado sobre la acreditación de carreras. Solo en el área de Educación había mayor desconocimiento (83%).

La Universidad de Costa Rica (UCR) es la casa de enseñanza a la que más se le atribuye tener carreras acreditadas, sobre todo entre los

Cuadro 7.5

Factores asociados con calidad de la educación superior. 2016

(escala de 1 a 5)

Tema y factor	Educación, n=80	Ciencias Económicas, n=80	Ciencias Sociales, n=80	Ciencias de la Salud, n=80	Ingeniería, n=80	Total (ponderado) n=400
Calidad docente						
Que personal docente haga investigación en el área de la carrera	4,5	4,3	4,4	4,5	4,4	4,4
Que personal docente tenga grados académicos de maestría o doctorado	4,3	4,3	4,2	4,6 ^{a/}	4,4	4,4
Que personal docente se haya graduado de universidades fuera del país	3,1	3,0	3,3	3,3	3,0	3,1
Responsabilidad social						
Que universidad ofrezca becas y financiamiento a los estudiantes	4,4	4,5	4,4	4,6	4,4	4,4
Que universidad haga actividades que contribuyan con el país	4,6 ^{a/}	4,3	4,3	4,6 ^{a/}	4,3	4,4
Que la carrera genere vínculos con la comunidad	4,4 ^{a/}	4,1	4,3	4,5 ^{a/}	4,0	4,3
Rigurosidad académica						
Que carrera esté acreditada	4,6	4,6	4,5	4,7 ^{a/}	4,3	4,6
Que plan de estudios se esté actualizando al menos cada 5 años	4,5	4,6 ^{a/}	4,2	4,5	4,6 ^{a/}	4,5
Que tenga vínculos o haga intercambios con instituciones o universidades fuera del país	3,6 ^{a/}	3,8 ^{a/}	4,1	4,3	4,1	3,9
Que casi todos los que inician la carrera logren graduarse	4,1	3,6	3,7	3,6	3,2 ^{a/}	3,8
Selectividad estudiantado						
Que haga examen de admisión para seleccionar aspirantes a la carrera	3,2	2,7 ^{a/}	3,0 ^{a/}	3,6	3,2	3,1
Que gradúe numerosos estudiantes por año	3,3 ^{a/}	3,2 ^{a/}	3,0	2,7	2,7	3,1
Que alumnos se dediquen únicamente a estudiar durante la carrera	2,9	2,3 ^{a/}	2,8	3,4	2,9	2,8
Trayectoria e infraestructura						
Equipamiento, laboratorios y materiales para los estudiantes	4,6	4,6	4,5	4,8 ^{a/}	4,6	4,6
Centros de información, biblioteca y recursos tecnológicos	4,7	4,6	4,5	4,8 ^{a/}	4,6	4,6
Instalaciones e infraestructura de aulas adecuada	4,3	4,3	4,4	4,5	4,4	4,3
Años que tiene la carrera de existir	4,4	4,4	4,4	4,4	3,8 ^{a/}	4,3
Campus con comedores y zonas verdes	4,0 ^{a/}	3,6	3,8	4,0 ^{a/}	3,5	3,8
Vínculo con mercado laboral						
Que me permita tener las habilidades que hoy más se valoran en el mercado laboral	4,7	4,6	4,6	4,6	4,6	4,6
Que carrera genere oportunidades con empresas e instituciones empleadoras en el área	4,4	4,4	4,4	4,6	4,6	4,4
Que se informe a estudiantes sobre las posibilidades laborales que tiene la carrera	4,6	4,4	4,4	4,5	4,4	4,5

a/ Significativamente diferente a la media del factor, mediante prueba de medias.

Fuente: Román et al., 2016.

graduados del área de Ciencias de la Salud. Para más de la mitad de los egresados la acreditación de carreras es importante tanto para universidades (65%) como para empleadores (52%), aunque en mayor medida para las primeras. Al preguntar a los egresados qué debía cumplir una carrera para estar acreditada, algunas respuestas espontáneas resultaron imprecisas, en tanto se referían al cumplimiento de estándares de calidad (20%) y reconocimiento del Conesup (10%). Esto último es relevante porque muestra una importante confusión entre el rol de habilitación que cumple el Conesup (otorga permiso para operar) y el de acreditar (certificar el cumplimiento de estándares de calidad).

En concreto, más del 10% de los entrevistados mencionó los planes de estudios actualizados y el aseguramiento de la adquisición de habilidades para desempeñarse en el lugar de trabajo y con temas actualizados. Ambos factores fueron más mencionados por los egresados del área de Salud.

Alrededor del 40% de quienes conocían sobre la acreditación recordaron espontáneamente al Sinaes como el ente acreditador y el 30% no se acordó de ninguno. El Conesup fue confundido como ente acreditador por el 28% de los encuestados (principalmente graduados de universidades privadas). El 72% había escuchado sobre el Sinaes (sobre todo los profesionales en Ingeniería). Para los egresados de 2012 a 2014, la universidad fue el principal medio por el que se enteraron de la existencia del Sinaes (61%). Entre los graduados que reconocieron al Sinaes, en una escala de 1 a 10 puntos, el 53% lo calificó con 1 a 7, el 10% no pudo responder y el 37% lo calificó con 8 a 10.

Graduados creen que al mercado le interesa el grado académico y experiencia previa

La mayoría de los graduados de 2012 a 2014 se encontraban laborando como asalariados

en 2016. Trabajaban por cuenta propia el 15% de los egresados en Ciencias Económicas, el 24% de los de Ciencias Sociales, el 16% de los de Ingenierías y el 11% de los de Ciencias de la Salud. El desempleo rondaba el 3% (6% en Ciencias Sociales).

A los entrevistados se les consultó cuánto creen que influyen diferentes aspectos en la contratación en puestos de trabajo (de nuevo con una escala de 1 a 5). Los que obtuvieron un mayor peso fueron el grado académico con 4,4 puntos, la experiencia laboral previa con 3,95 (significativamente menos en Educación) y la personalidad con 4,2 (en menor medida en Salud y Educación). Que la carrera estuviera acreditada tendió a ser más importante para los profesionales de los sectores de Educación y Salud (3,8) y significativamente menos para los de Ingenierías (3,1). En opinión de los egresados en Salud, los empleadores se ven influidos por la universidad de la que se graduaron (3,7) en un promedio bastante mayor que para los de otras áreas.

Conclusiones

La consulta a los egresados permite llegar a tres hallazgos importantes. En primer lugar, que la calidad de la educación superior resulta relevante para los futuros profesionales y que fundamentalmente la asocian con el prestigio de la universidad que escogen para cursar su carrera y el prestigio para el mercado del propio título que obtienen. Sin embargo, tanto el prestigio como la calidad son definiciones abstractas que no permitan generar acciones de mejora. Por este motivo, el estudio realizado indagó y midió la importancia relativa de varios factores concretos que la literatura asocia con una educación superior de calidad. Así, un segundo hallazgo es que, con algunas diferencias por área del conocimiento, los elementos más importantes relacionados con la calidad se

centran en los planes de estudios actualizados y relevantes para el mercado laboral, la calidad de los docentes, el equipamiento (centros de información y recursos tecnológicos) y las prácticas profesionales. Esto último se ve reflejado en la importancia que le atribuyen los graduados a la experiencia que requieren los empleadores para poder contratarlos.

En tercer lugar, hay una idea imprecisa de otros aspectos que refuerzan la calidad de la educación, como la investigación y el vínculo con otras universidades. Esto muestra la importancia de la divulgación, no solo de la importancia de la acreditación como mecanismo de aseguramiento de la calidad, sino de los aspectos en los que una acreditación certifica las carreras.

Referencias bibliográficas

- Cidac. 2014. *Encuesta de competencias profesionales ¿Qué buscan -y no encuentran- las empresas en los profesionistas jóvenes?* México: Centro de Investigación para el Desarrollo AC.
- OLAP-Conare. 2014. *Seguimiento de la condición laboral de las personas graduadas en 2014 de las universidades costarricenses*. San José: Conare.
- Román, M. et al. 2016. *Relevancia de la calidad de la educación superior y de los procedimientos seguidos en las instituciones para asegurarla desde la perspectiva de los graduados. Ponencia preparada para el Sexto Informe Estado de la Educación*. San José: PEN.
- Sinaes. 2009. *Manual de Acreditación Oficial de Carreras de Grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*. San José: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior.

ESTUDIO 3

Cultura política de los jóvenes de colegios públicos y privados



Autores y edición técnica: Ronald Alfaro-Redondo y Steffan Gómez-Campos (PEN)

Objetivos del estudio

- Analizar el apego a la democracia de una muestra de estudiantes de colegios públicos y privados.
- Comparar el respaldo a la democracia entre estudiantes de secundaria y los entrevistados en la encuesta de cultura política *Barómetro de las Américas 2015*.
- Analizar la participación electoral de los votantes más jóvenes del padrón en las últimas cinco elecciones nacionales.

Justificación

En las últimas dos décadas, el apoyo de los costarricenses a la democracia ha experimentado una progresiva pero clara tendencia a disminuir. Esto no es exclusivo de Costa Rica, pues otras democracias maduras del mundo experimentan un proceso de erosión similar. En caso de que esta tendencia continúe o se agudice, podría haber serias consecuencias para la estabilidad política en la medida en que la ciudadanía pierda la fe en sus instituciones democráticas. Entre algunos sectores de la población los impactos de dicha pérdida de respaldo incluso podrían tener mayores repercusiones en el largo plazo. Por ejemplo, entre los ciudadanos más jóvenes, el hecho de entrar a la vida política en una época de menor adhesión a los valores democráticos como la actual puede determinar la forma en la que se relacionan con ella en el futuro y, en el escenario más desfavorable, esto daría origen a una era de bajo apoyo a la democracia.

Ante este escenario, el *Informe Estado de la Educación* analiza en este apartado el apego de los ciudadanos más jóvenes —incluyendo algunos que no han alcanzado siquiera la edad para votar, pero lo harán en el futuro— a los valores e instituciones de la democracia. Estudios anteriores han analizado las visiones y los niveles de apoyo a la democracia de los estudiantes de secundaria y encontraron diferencias importantes entre los alumnos de séptimo año y los de undécimo. Por ejemplo, en el *Tercer Informe Estado de la Educación* se estudió en profundidad el tema de la cultura política entre los estudiantes de undécimo año y, en términos generales, estos jóvenes exhiben grados intermedios de apoyo a la democracia y al sistema político como un todo. Asimismo, se reportó que los adolescentes se muestran bastante más tolerantes que la media del país. Los hallazgos indicaron que entre los estudiantes parecen existir nociones diferenciadas con respecto a la democracia (PEN, 2011). El presente trabajo vuelve a indagar en el respaldo de los estudiantes a la democracia, pero profundiza en las comparaciones con los entrevistados más jóvenes en la encuesta de cultura política *Barómetro de las Américas 2015* y el análisis del comportamiento electoral de los individuos que recién se incorporan al mundo político.

Ficha técnica

Instrumento principal

Para estudiar el tema se analizaron en primer lugar los rasgos de la cultura política de los encuestados de 18 a 25 años de edad para el *Barómetro de las Américas 2015* para Costa

Rica, el segmento de entrevistados más jóvenes. Esta encuesta tiene una larga trayectoria en el continente americano y sus resultados han permitido entender mejor los cambios y transformaciones en el respaldo ciudadano a la democracia. La muestra de encuestados en los países es nacional, aleatoria y representativa de las personas en edad de votar. Se entrevista a 1.500 personas cada dos años. El *Barómetro* ha sido una fuente invaluable de información para examinar en detalle los contornos de la convivencia democrática.

En segundo lugar, se estudió el apoyo al sistema político de un grupo de 106 estudiantes de colegios públicos y privados que participaron en una serie de actividades organizadas por el Instituto de Formación y Educación para la Democracia (IFED) del Tribunal Supremo de Elecciones (TSE) y el MEP durante 2016. Estos estudiantes completaron un cuestionario con preguntas que abordaban temas como apoyo a la democracia, tolerancia, legitimidad e información sociodemográfica. En este caso en particular la muestra de participantes fue a conveniencia, es decir, fue seleccionada de acuerdo con la convocatoria e invitación cursada por las instituciones mencionadas. Por lo tanto, esta segunda fuente no es representativa y por eso la información recopilada no puede generalizarse al resto de los estudiantes de secundaria. Pese a esto, la información es útil en tanto permite conocer la adhesión de adolescentes y jóvenes a valores democráticos y sus actitudes políticas.

Por último, se indagó acerca de los patrones de participación en cinco de las elecciones más recientes de los individuos que empezaron a

votar a partir de los comicios nacionales de 1994, utilizando los datos oficiales disponibles. En este último caso, se trata del universo de votantes registrados y sus comportamientos en el padrón electoral en las elecciones respectivas.

Trabajo de campo

El cuestionario a los estudiantes se aplicó entre marzo y mayo de 2016.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son los rasgos de cultura política de los encuestados de entre 18 y 25 años de la encuesta de cultura política *Barómetro de las Américas 2015* para Costa Rica?

- ¿Cuál es el respaldo a la democracia de una muestra a conveniencia de un grupo de 106 estudiantes de colegios públicos y privados?
- ¿Cuáles son los patrones de participación de los individuos que empezaron a votar a partir de las elecciones nacionales de 1994?

Importancia práctica del estudio

Para el MEP

- Identificar temas para incorporar en los contenidos curriculares aspectos relacionados con la convivencia democrática.
- Ampliar las prácticas democráticas en los centros educativos.

Para los docentes

- Identificar temáticas que fortalezcan en las aulas temas relacionados con la democracia y sus valores.

Para el TSE

- Contar con información que permita diseñar estrategias y contenidos eficaces para reforzar la adhesión a valores democráticos en la ciudadanía.

Agenda futura

Este esfuerzo representa la continuación de varios estudios que examinan, desde diferentes ángulos, las características de la cultura política de los jóvenes. Conocer mejor la forma en que los estudiantes de secundaria y ciudadanos jóvenes se relacionan con la política y la democracia resulta fundamental en un contexto en el que la participación electoral de los costarricenses muestra una tendencia generalizada a disminuir.

Ubicación en la web

El informe completo de esta investigación y la respectiva base de datos se encuentran disponibles en el sitio www.estadonacion.or.cr

Principales hallazgos

Los resultados de la investigación se presentan en tres secciones. En la primera se analizaron los rasgos de la cultura política de los encuestados más jóvenes, aquellos que tienen entre 18 y 25 años, del *Barómetro de las Américas 2015*. En la segunda, se profundiza en el apoyo a la democracia de un grupo de 106 estudiantes de colegios públicos y privados. En la tercera, se estudia la participación en las últimas cinco elecciones nacionales de la cohorte de votantes que empezó a sufragar en 1994.

Jóvenes confían y respaldan la democracia

Un primer aspecto de interés era examinar en qué medida los rasgos de cultura política de los encuestados más jóvenes (entre 18 y 25 años) son similares a los del resto de entrevistados en el *Barómetro de las Américas 2015*. La selección del rango de edad mencionado fue arbitraria y respondió a la posibilidad de estudiar las percepciones de personas que tienen su primera exposición a eventos políticos o poca experiencia en el mundo de la política.

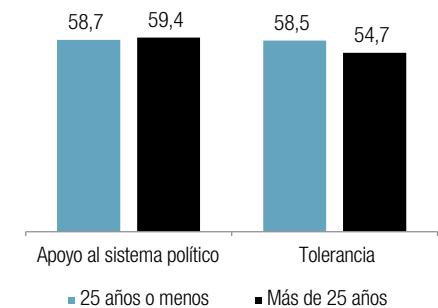
Al respecto, en caso de que los datos muestren que el apoyo a valores democráticos de este grupo poblacional es muy distinto, y sobre todo más bajo, que el resto de los entrevistados, eso podría dar señales de marcadas diferencias generacionales en este tema y encender algunas alertas para la estabilidad política y la supervivencia de la democracia en el futuro.

En este sentido, la información disponible muestra que el respaldo a la democracia de los

entrevistados más jóvenes no es muy distinto al del resto de los consultados. Como se aprecia en el gráfico 7.9, la diferencia entre ambos grupos en materia de apoyo al sistema es ínfima y si bien es cierto hay alguna diferencia en lo que respecta a tolerancia política, que muestra incluso mayores niveles entre los encuestados de 25 años o menos, la brecha entre los dos no es estadísticamente significativa.

Gráfico 7.9

Apoyo al sistema y tolerancia política entre encuestados. 2015



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta *Barómetro de las Américas 2015*.

Fuerte apego a valores democráticos entre estudiantes de secundaria

El segundo aporte de importancia está relacionado con el análisis de información recopilada entre 106 estudiantes de secundaria (84 de colegios públicos y 22 de colegios privados) que asistieron a actividades organizadas por el TSE y el MEP para promover la participación en la política estudiantil. La edad promedio de los participantes es de 16 años. Entre los colegios públicos de procedencia están centros educativos técnicos, rurales, nocturnos e incluso una telesecundaria. La mayoría de ellos se ubica en zonas rurales. Por su parte, los colegios privados se ubican en la Gran Área Metropolitana (GAM), un aspecto importante de considerar al interpretar los hallazgos.

Antes de discutir los resultados de esta sección es importante aclarar que los jóvenes que participaron en los eventos en los que se recopiló la

información pertenecían a tribunales electorales estudiantiles y, por lo tanto, poseen un perfil de mayor activismo político que otros compañeros de sus centros educativos e incluso que otros estudiantes del país. En virtud de lo anterior, es de esperar que su adhesión a principios democráticos sea mayor por el simple hecho de que su nivel de politización es más alto. No obstante, se identificaron tres escenarios posibles en lo que se refiere a su apego a valores democráticos. Un primer escenario es aquel en el que el apoyo a la democracia de estos estudiantes es más alto que el de la población encuestada en el *Barómetro de las Américas 2015*. Este, sin duda, es un buen escenario para la democracia, sin embargo, no es el único posible.

Una segunda posibilidad es que los estudiantes respalden la democracia en niveles similares a los del resto de la población. Esta posibilidad, si bien no es la más favorable para la democracia, sería esperable que ocurriera debido a que estos jóvenes están inmersos en el proceso de socialización, en el cual padres y familiares les transmiten sus valores y creencias políticas, que, como se ha mencionado, muestran recientemente una disminución de la fe en la democracia.

El tercer escenario es aquel en el que los estudiantes que participaron de las actividades exhiban, a pesar de su perfil más político, un débil apego a valores democráticos. Este último es el escenario menos deseable en democracia, pues dichos estudiantes se incorporarían a la política añadiendo sus bajos niveles de apoyo al sistema a la tendencia de disminución del respaldo ciudadano.

En este sentido, la información recopilada para este Informe muestra que los rasgos de la cultura política de los estudiantes de secundaria se asemejan al primer escenario, es decir, los que participaron en las actividades para promover la participación estudiantil exhiben, en promedio, un mayor apoyo a los valores e instituciones de la democracia que los encuestados para el *Barómetro de las Américas 2015*. Ese mayor respaldo se refleja en tres aspectos analizados: apoyo a la democracia, tolerancia y mitos de la identidad política de los costarricenses.

En lo que respecta al apoyo al sistema, elaborado en el marco del *Barómetro de las Américas*

2015, se calculó estimando el promedio de las respuestas dadas por los informantes a las preguntas del recuadro 7.1. El índice resultante se ajusta a una escala de 0 a 100, según la cual 0 significa “muy poco apoyo” al sistema político y 100 “mucho apoyo”.

Recuadro 7.1

Preguntas para medir el índice de apoyo al sistema en el Barómetro de las Américas

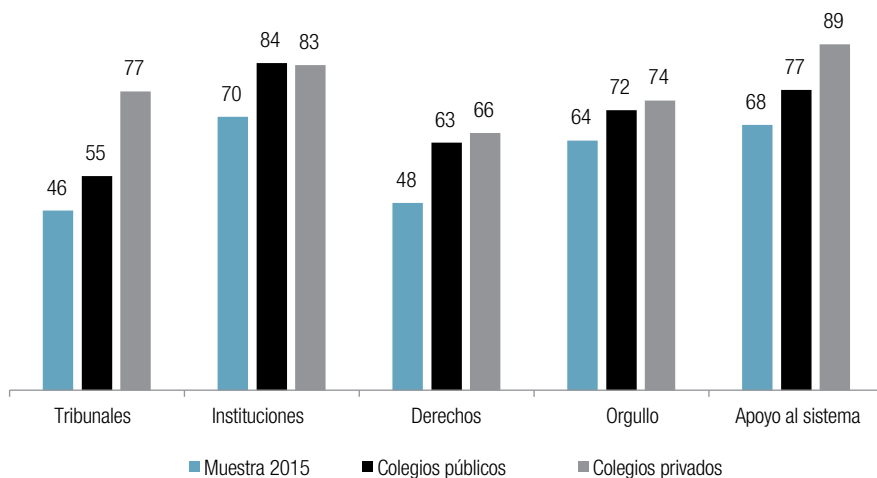
- B1. ¿Hasta qué punto cree usted que los tribunales de justicia de Costa Rica garantizan un juicio justo?
- B2. ¿Hasta qué punto tiene usted respeto por las instituciones políticas de Costa Rica?
- B3. ¿Hasta qué punto cree usted que los derechos básicos del ciudadano están bien protegidos por el sistema político de Costa Rica?
- B4. ¿Hasta qué punto se siente usted orgulloso de vivir bajo el sistema político de Costa Rica?
- B6. ¿Hasta qué punto piensa usted que se debe apoyar al sistema político de Costa Rica?

En cuanto al apoyo a la democracia, sobresalen dos hallazgos importantes. En primer lugar, como se aprecia en el gráfico 7.10, el respaldo de los estudiantes de colegios públicos y privados a la democracia es considerablemente mayor que el del resto de la población. En segundo lugar, no se identificaron grandes diferencias en el apego a la democracia entre estudiantes de ambos tipos de colegios con la excepción de dos temas: la opinión de que los tribunales de justicia de Costa Rica garantizan un juicio justo y el apoyo al sistema político. En ambos casos, la opinión favorable de los jóvenes de centros educativos privados es mayor que la de los estudiantes de colegios públicos, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas.

En lo que respecta a la tolerancia política, tradicionalmente definida como el respeto a las opiniones de los que piensan políticamente diferente, se mide mediante la aplicación de las preguntas que aparecen en el recuadro 7.2. Al igual que en el caso anterior, se calcula el valor promedio obtenido de las respuestas a las preguntas correspondientes; luego la variable resultante se recodifica en un índice en una escala de 0 a 100, en la que 0 representa “muy poca tolerancia” y 100 “tolerancia muy alta”.

Gráfico 7.10

Apoyo a la democracia entre estudiantes y entrevistados. 2015



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta Barómetro de las Américas 2015 y consulta a estudiantes.

Recuadro 7.2

Preguntas para medir la tolerancia política

- D1. Hay personas que siempre hablan mal de la forma de gobierno de Costa Rica, no solo del gobierno de turno, sino del sistema de gobierno, ¿con qué firmeza aprueba o desaprueba usted el derecho de votar de esas personas?
- D2. ¿Con qué firmeza aprueba o desaprueba usted que estas personas puedan llevar a cabo manifestaciones pacíficas con el propósito de expresar sus puntos de vista?
- D3. Siempre pensando en los que hablan mal de la forma de gobierno de Costa Rica, ¿con qué firmeza aprueba o desaprueba usted que estas personas puedan postularse para cargos públicos?
- D4. ¿Con qué firmeza aprueba o desaprueba usted que estas personas salgan en la televisión para dar un discurso?

Tal y como se observa en el gráfico 7.11, las diferencias en el nivel de tolerancia son más marcadas, aunque no necesariamente significativas en términos estadísticos que las reportadas para el caso del apoyo al sistema. Al respecto, los datos muestran que los estudiantes de centros educativos privados muestran mayor tolerancia que los de colegios públicos y que la población encuestada en 2015, particularmente en dos de los componentes del índice de tolerancia: el derecho al voto y el derecho a manifestarse pacíficamente de quienes opinan mal de la forma de gobierno. Por su parte, los niveles de tolerancia de los jóvenes de colegios públicos son muy similares a los de la población encuestada en 2015.

Las diferencias observadas en apoyo al sistema y tolerancia podrían estar asociadas al hecho de que todos los estudiantes de centros educativos privados provienen de la GAM, región en la que se reporta mayor adhesión a la democracia, mientras que los de colegios públicos residen en zonas urbanas y rurales.

El otro aspecto analizado fue el de la legitimidad de los profesores en el aula. Esto es relevante, porque estudios sobre el tema plantean que las nuevas generaciones están cuestionando de manera creciente la legitimidad

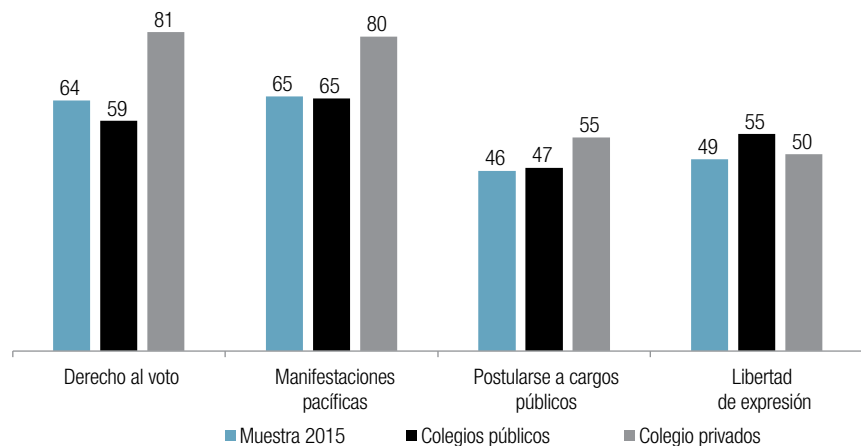
de las figuras que representan la autoridad en los centros educativos (Thomson y Holland, 2002; Graça, Calheiros y Barata, 2012).

La literatura especializada indica que un aspecto importante de la legitimidad es la forma en que las personas son tratadas por la autoridad (Tyler, 1997). Ello coincide con la evidencia recolectada en este primer experimento: los

educadores tienen una buena imagen y dan un buen trato a los estudiantes, explican bien la materia en clase, están accesibles para hacerles consultas y, además, son personas en las que los estudiantes pueden confiar. Este escenario favorece el cumplimiento de las órdenes que emiten los profesores en el aula; así lo confirman dos terceras partes de los estudiantes consultados (gráfico 7.12).

Gráfico 7.11

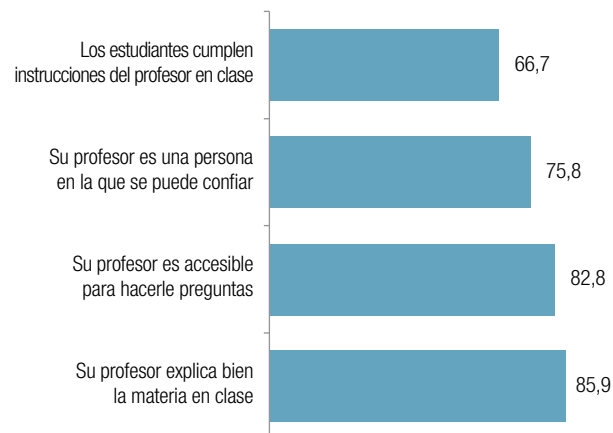
Tolerancia política entre estudiantes y entrevistados. 2015



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta Barómetro de las Américas 2015 y consulta a estudiantes.

Gráfico 7.12

Criterio de los estudiantes sobre su profesor guía^{a/}. 2016 (porcentajes)



a/ Se agrupan las respuestas "de acuerdo" y "muy de acuerdo".

Fuente: Elaboración propia con base en la consulta a estudiantes.

Esta primera aproximación al tema de la legitimidad en las aulas pareciera reflejar un círculo virtuoso entre educadores que saben transmitir sus conocimientos y dan un buen trato a sus alumnos y estudiantes motivados y con altos niveles de participación en asuntos políticos (son miembros de tribunales electorales). Queda pendiente ampliar y profundizar este tipo de análisis al resto de la comunidad estudiantil y de profesores, para determinar si tales patrones se mantienen en diferentes ambientes educativos.

Por otra parte, en el *Vigesimosegundo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible* se indagó acerca de los rasgos de la identidad política que caracteriza a los costarricenses, un aspecto pocas veces explorado en los estudios de opinión pública y cultura política. En dicho estudio se demostró que, a pesar de los problemas y desafíos que enfrenta Costa Rica como sociedad, la ciudadanía aún conserva una firme creencia en que su comunidad política es inclusiva, democrática y pluralista. Debido a su importancia, a estas creencias se les denominó *mitos fundacionales* de la identidad política costarricense; además se sabe que amortiguan los efectos negativos de la insatisfacción ciudadana. Otro de los hallazgos aportados por el estudio citado es que las personas de menor edad tienen menos fe en estas creencias, lo que lo convierte en un factor de riesgo a largo plazo.

En virtud de lo anterior, en este Informe se examina en qué medida los jóvenes de secundaria muestran, al igual que el resto de la población, un fuerte apego a dichos *mitos fundacionales*. Al respecto, un escenario en el que los estudiantes exhiban niveles muy inferiores de respaldo a estas creencias podría, en un futuro, desestabilizar el sistema político y dar pie a salidas antidemocráticas ante la situación del país.

Para medir el apego de los estudiantes de secundaria a los mitos de la identidad política se utilizó un conjunto de preguntas que se resumen en el recuadro 7.3. Para facilitar la comprensión de los datos se calcula el valor promedio obtenido de las respuestas. Los valores más altos reflejan un mayor respaldo a los mitos y los más bajos uno menor.

La evidencia disponible demuestra que los jóvenes de secundaria estudiados exhiben un

fuerte respaldo, incluso mayor que el reportado por la población encuestada en 2015, a las creencias de que la comunidad política en la que conviven es libre y democrática, pacífica y protectora del medio ambiente, como se aprecia en el gráfico 7.13. Este hallazgo es una buena noticia para la supervivencia de la democracia. Sin embargo, no debe perderse de vista que la buena percepción y opinión sobre la democracia de los estudiantes que participaron en este ejercicio eran esperables por dos razones. En primer lugar, son jóvenes matriculados en el sistema educativo formal y están más interesados en la política debido a su pertenencia a tribunales electorales estudiantiles. En segundo lugar, estos jóvenes estaban inmersos, al momento de recopilar la información, en el proceso de socialización política, mediante el cual sus padres, parientes cercanos y el mismo sistema educativo se encargan de transmitirles valores y creencias para la convivencia en democracia.

Participación de los votantes más jóvenes sigue tendencia del resto de empadronados

El último aspecto analizado en este apartado para examinar la adhesión de los jóvenes a principios democráticos es su conducta electoral. Según los registros oficiales, la asistencia de los costarricenses a las urnas ha disminuido

Recuadro 7.3

Mitos de la identidad política costarricense

En este aporte se midió el apego de los costarricenses a los mitos fundacionales de su identidad política mediante tres variables: el país es libre y democrático (mito1), pacífico (mito2) y protector de la naturaleza (mito3). Las preguntas concretas fueron:

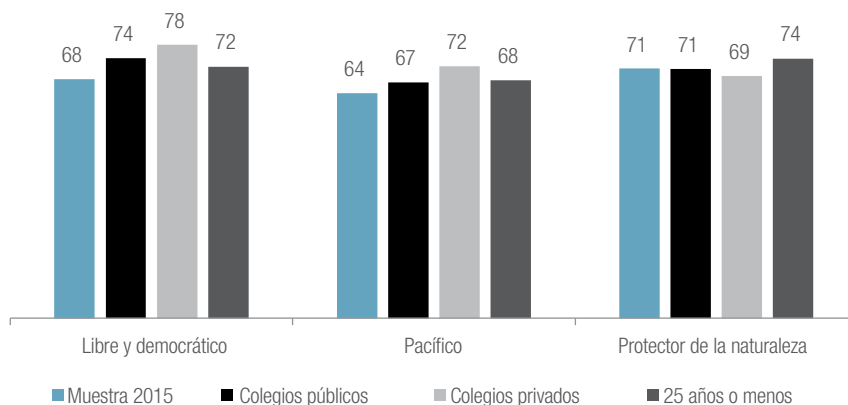
MITO1. En la escuela se nos enseñó que Costa Rica es un país **libre y democrático**. En una escala del 1 al 10, en la que 1 es “nada democrático” y 10 “muy democrático”, ¿qué tan democrático considera que es el país actualmente?

MITO2. En la escuela se nos enseñó que Costa Rica es un **país pacífico**. En una escala del 1 al 10, en la que 1 es “nada pacífico” y 10 es “muy pacífico”, quisiera que me dijera, ¿qué tan pacífico es el país actualmente?

MITO3. En la escuela se nos enseñó que Costa Rica es un país que **protege la naturaleza**. En una escala del 1 al 10, en la que 1 es “nada protector de la naturaleza” y 10 es “muy protector de la naturaleza”, quisiera que me dijera, ¿qué tanto se protege la naturaleza en el país actualmente?

Gráfico 7.13

Adhesión a los mitos políticos y entrevistados. 2015



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta Barómetro de las Américas 2015 y consulta a estudiantes.

con el paso del tiempo, principalmente a partir de 1998, año en el que se redujo en 10 puntos porcentuales. En estas circunstancias, es ineludible estudiar la conducta de los miembros más jóvenes del electorado, en virtud de que dichos patrones en la actualidad pueden dar pistas sobre el comportamiento futuro de este grupo que con el paso del tiempo se convertirá en el segmento más importante del padrón. Estos votantes están ingresando a la política en momentos en que la participación tiende a la baja y esto, sin duda, tendrá repercusiones en el mediano y largo plazo.

Para ello se estudiaron los patrones de los votantes que ingresaron al padrón electoral en cinco de las últimas elecciones presidenciales, efectuadas entre 1994 y 2010. El objetivo principal fue conocer si individuos que empezaron a votar en distintos momentos mostraban patrones muy diferentes conformes más oportunidades tenían de votar.

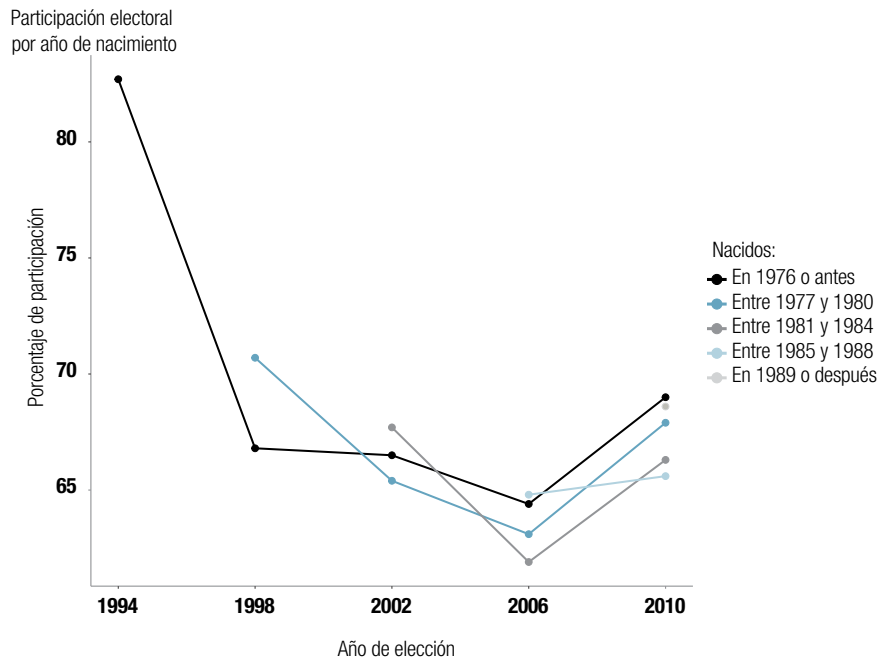
Este análisis de corte longitudinal aporta tres resultados importantes. En primer lugar, como se aprecia en el gráfico 7.14, en los distintos grupos de votantes sus niveles de participación en la primera elección son considerablemente mayores que los de elecciones sucesivas. En segundo lugar, luego de una participación mayor en la primera elección, la concurrencia a las urnas cae de manera importante en 1998, al igual que con el resto del electorado, para luego estabilizarse en comicios posteriores. En tercer lugar, el segmento de los electores que empezaron a votar en 1994 es el último que muestra niveles de participación por encima del 80%. En síntesis, el comportamiento de los votantes más jóvenes del electorado muestra patrones muy similares a los del resto de la ciudadanía; incluso, al igual que el total de electores, la participación de los votantes primerizos en 2010 fue la segunda más alta después de 1998.

Conclusiones

Del ejercicio realizado en este estudio se desprenden tres hallazgos principales. En primer lugar, no hay evidencia que respalde la opinión de que los entrevistados más jóvenes en la encuesta de cultura política *Barómetro de las Américas 2015* confían menos en la democracia

Gráfico 7.14

Participación electoral de los votantes que ingresaron al padrón entre 1994 y 2010



Fuente: Elaboración propia con información del TSE.

que el resto de la población. En segundo lugar, el análisis de un grupo de jóvenes de secundaria de centros educativos públicos y privados con mayor interés en la política muestra un fuerte respaldo a valores y principios democráticos, y refleja altos niveles de legitimidad en las figuras de autoridad en el aula. Por último, la participación electoral de los votantes que empezaron a votar por primera vez desde 1994 es, hasta ahora, muy semejante a la reportada por el resto de los empadronados, que ha disminuido desde 1998 según los registros oficiales.

Estos hallazgos requieren profundizarse con nuevas investigaciones, pero son un insumo relevante para el trabajo que realizan el MEP y el TSE con el objetivo de fortalecer la cultura democrática y la ciudadanía de los niños, niñas y adolescentes que asisten al sistema educativo costarricense.

Fuentes bibliográficas

- Graça, J. et al. 2013. "Authority in the classroom: adolescent autonomy, autonomy support, and teachers' legitimacy", en: *European Journal of Psychology of Education* 28(3).
- Lapop. 2015. *Americas Barometer Surveys Database*. Nashville TN: Proyecto de Opinión Pública de América Latina, Universidad de Vanderbilt.
- Thomson, R. y Holland, J. 2002. "Young people, social change and the negotiation of moral authority", en: *Children & Society* 16(2).
- Tyler, T. 1997. "The psychology of legitimacy: a relational perspective on voluntary deference to authorities", en: *Personality & Social Psychology Review* 1(4).

ESTUDIO 4

Características de las actividades formales de desarrollo profesional de los docentes de primaria y secundaria: alcances y desafíos



Autora: Vera Brenes (PEN)

Encuesta: Dunia Villalobos (investigadora independiente)

Procesamientos: Dagoberto Murillo (PEN)

Edición técnica: Isabel Román (PEN)

Propósitos del estudio

- Caracterizar la oferta de actividades formales de desarrollo profesional a la que tuvieron acceso los docentes durante el año 2015.
- Identificar el acceso que tienen los docentes a recursos tecnológicos y su uso como medio para el desarrollo profesional.
- Explorar las características de las capacitaciones sobre los programas de estudio que cambiaron en los últimos dos años.

Justificación

Diferentes investigaciones internacionales coinciden y reiteran que la calidad de la educación de un país está asociada directamente con la calidad de sus profesores, dado que es mediante la práctica docente que se puede o no lograr un buen desempeño de los estudiantes (Velaz y Vaillant, 2009; Mackinsey, 2007; Unesco, 2012; Bruns y Luque, 2014).

En Costa Rica, el Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018 “Alberto Cañas Escalante” plantea que para alcanzar una educación de calidad es necesario promover un desarrollo profesional docente continuo y pertinente, y posiciona el tema como prioritario en las políticas públicas para el período gubernamental 2014-2018 (Mideplan, 2014).

Uno de los principales avances en el tema del desarrollo profesional fue la elaboración en 2016, por primera vez, del Plan Nacional de Formación Permanente 2016-2018 “Actualizándonos” (PNFP), a cargo del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano

(IDP-UGS), en conjunto con otras dependencias del MEP como los viceministerios y la Dirección Curricular. El PNFP organiza la oferta formativa en cinco áreas estratégicas: Transformación curricular, Equidad e inclusión social digital, Ciudadanía planetaria con identidad nacional, Educación para el desarrollo sostenible y Gestión institucional.

El PNFP se enfoca en una formación de los docentes centrada en el tema de las habilidades que promueven los nuevos programas de estudios –aprobados por el Consejo Superior de Educación (CSE) en los últimos años para distintas materias del currículo nacional– y el énfasis en las modalidades virtuales y bimotores para el desarrollo de las actividades y el seguimiento y acompañamiento.

En este contexto, el *Sexto Informe Estado de la Educación* nuevamente pone a disposición de las autoridades encargadas y oferentes interesados en la temática los resultados de una encuesta que recoge la opinión de los educadores acerca de las características y alcances de la oferta de desarrollo profesional en la que participaron durante 2015.

La realización periódica de esta encuesta en los últimos ocho años (2007, 2012, 2014 y 2016) ha permitido darle seguimiento sistemático al tema, identificar buenas prácticas y desafíos, así como nuevos aspectos en los que se debe profundizar y mejorar el monitoreo. Los hallazgos identificados proporcionan insumos que pueden contribuir a diseñar una política nacional sobre el tema y enriquecer la implementación del PNFP.

Ficha técnica

Instrumento principal

Se utilizó una encuesta autoaplicable mediante dispositivo electrónico que exploró los siguientes aspectos: perfil de los docentes entrevistados, características de las actividades formales de desarrollo profesional que reciben, características de la capacitación sobre los nuevos programas de estudio y acceso a recursos tecnológicos.

El sondeo se hizo en una muestra de 120 centros educativos diurnos y 1.133 docentes, a partir de un conjunto de estratos determinados por zona geográfica (urbana o rural), pertenencia a la Gran Área Metropolitana (GAM) y tamaño y modalidad en el caso de secundaria (académica o técnica).

Para seleccionar a los educadores participantes en cada centro educativo se procedió de la siguiente forma: se solicitaron listas de docentes a cada una de las instituciones incluidas en la muestra y se hizo una selección aleatoria de profesores utilizando muestreo sistemático, de manera que el encuestador llevaba la muestra seleccionada previamente. Luego se coordinaron las citas con los centros educativos para hacer las entrevistas.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó entre agosto y septiembre de 2016.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las características de las actividades formales de desarrollo profesional que reciben los docentes?

- ¿Qué factores favorecen el éxito de las actividades formales de desarrollo profesional que reciben los docentes?
- ¿Qué características tiene la capacitación que los docentes han recibido sobre los nuevos programas de estudio?
- ¿Cuáles aspectos favorecen la aplicación en el aula de los conocimientos que los docentes adquieren en las actividades formales de desarrollo profesional?
- ¿Qué acceso tienen los docentes a las tecnologías de información y comunicación (TIC) y cuál es el uso que hacen de ellas para sus procesos de desarrollo profesional?

Importancia práctica del estudio

Para el MEP:

- Identificar hallazgos relevantes sobre criterios de éxito de las actividades formales de desarrollo profesional, que puedan servir de insumos para elaborar una política nacional de mediano y largo plazo en este tema.
- Disponer de un instrumento para darle seguimiento a las actividades formales y no formales en las que participan los docentes.
- Conocer las condiciones que tienen los docentes para la autoformación mediante las TIC.

Para los 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

- Explorar con mayor profundidad la transferencia al aula que hace el docente de lo

aprendido en las actividades de desarrollo profesional (rigurosidad en la aplicación, diferencia con prácticas pedagógicas anteriores, por ejemplo).

- Complementar el análisis de la encuesta mediante la realización de grupos focales con docentes.
- Incluir en el estudio a las escuelas unidocentes y escuelas Dirección 1 (las que tienen una matrícula de 51 a 150 estudiantes).
- Considerar en la investigación la opinión de los estudiantes sobre las actividades de desarrollo profesional que reciben sus docentes.
- Darle seguimiento a un grupo específico de docentes que han sido capacitados sobre el cambio en un programa de estudios.
- Indagar sobre el momento del ciclo lectivo en el cual se participó en las actividades, como medio para valorar la sintonía entre la preferencia docente y su influencia en la aplicación o transferencia.
- Explorar las características del efecto multiplicador del modelo de cascada.

Ubicación en la web

El lector puede tener acceso a la base de datos, que se encuentra en formato SPSS, en el sitio www.estadonacion.or.cr

Principales hallazgos

Persisten actividades con escaso cumplimiento de criterios de éxito que limitan efectividad del desarrollo profesional

Por cuarta ocasión, este Informe permite darle seguimiento a las actividades formales de desarrollo profesional y al cumplimiento de un conjunto de criterios de éxito establecidos en la primera encuesta. Esto se hace a partir de una revisión bibliográfica de experiencias exitosas a nivel internacional, a saber: focalización en el contenido de una asignatura; abordaje de la

forma en que los estudiantes aprenden dicho contenido; participación colectiva de docentes; metodología teórica y práctica; consulta sobre ideas, intereses y necesidades formativas de los docentes; vinculación con aspectos de cambio o reforma a nivel escolar; acompañamiento y seguimiento; la duración de las actividades prevé horas contacto en varias sesiones; cobertura temporal no es consecutiva; actividades tienen lugar en el contexto escolar.

Debido a razones de comparabilidad de las muestras, no se contrastan los datos de las cuatro encuestas realizadas (2007, 2012, 2014 y 2016), sino que se compara el comportamiento de los criterios de éxito: su cumplimiento (✓), cuando la mayoría de los docentes opinó lo establecido en el criterio; o su incumplimiento (X), cuando los educadores se inclinaron por otras opciones de respuesta que no coinciden con el criterio. Se indica “nd” (no disponible) cuando la encuesta no consideró darle seguimiento al criterio.

El cuadro 7.6 muestra los resultados de este ejercicio. De manera general se observa que el panorama de las actividades de desarrollo profesional sigue la tendencia mostrada en anteriores encuestas. Como elemento positivo destaca que se trata de actividades focalizadas en el contenido de una asignatura, que combinan teoría y práctica, que están vinculadas con aspectos de cambio o reforma a nivel escolar y que su duración prevé horas contacto de los docentes en varias sesiones.

Sigue pendiente el reto de que estas actividades consideren en su abordaje la forma en que los estudiantes aprenden los contenidos o desarrollan las competencias previstas en el programa de estudio, que participen de manera colectiva todos los docentes de un centro educativo o al menos todos los de la misma materia o nivel, que tengan lugar en la institución y no fuera de ella, que brinden acompañamiento y seguimiento para posibilitar una transferencia efectiva de lo aprendido a los estudiantes y, por último, que la oferta de formación tenga como insumo la identificación de ideas, intereses y necesidades formativas de los docentes (figura 7.1). Sobre este último aspecto, destaca que solo un 24% de los educadores participó en alguna consulta o diagnóstico de necesidades de desarrollo profesional.

Cuadro 7.6

Cumplimiento de factores de éxito de las actividades de desarrollo profesional

Criterio de éxito	Encuesta 2007	Encuesta 2012	Encuesta 2014	Encuesta 2016
Se focalizan en el contenido de una asignatura	✓	✓	✓	✓
Consideran la forma en la que los estudiantes aprenden dicho contenido	nd	X	X	X
Hay participación colectiva de docentes	X	X	X	X
Metodología combina teoría y práctica	✓	✓	✓	✓
Identifican las ideas, intereses y necesidades formativas de los docentes	nd	X	X	X
Se vinculan con aspectos de cambio o reforma a nivel escolar	nd	✓	✓	✓
Brindan acompañamiento y seguimiento	X	X	X	X
Duración de las actividades prevé horas contacto en varias sesiones	X	X	✓	✓
Cobertura temporal no consecutiva	nd	nd	X	✓
Tienen lugar en el contexto escolar	nd	nd	X	X

Fuente: Elaboración propia a partir de Brenes et al., 2016

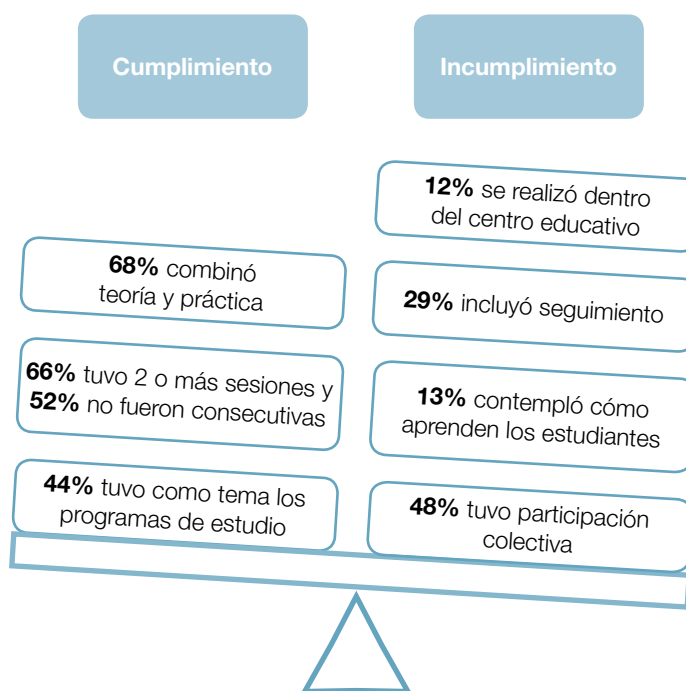
El único cambio que puede reportarse, y cuya valoración es positiva, es que la cobertura temporal de las actividades ya no se realiza predominantemente en sesiones consecutivas. Una explicación de esto puede ser la suspensión del llamado Plan 200, que era un espacio para realizar capacitaciones en las últimas semanas del año. Investigaciones realizadas por Ingvarson et al. (2005) y Garet et al. (2001) han reconocido la efectividad de la capacitación que contempla espacios entre una y otra sesión para aplicar en el aula lo aprendido, reflexionar y discutir con sus colegas sobre el trabajo realizado, intercambiar ideas y recibir acompañamiento y/o seguimiento. Al respecto, sería importante que las instancias que ofrecen capacitaciones diseñen actividades cuya cobertura temporal contemple varias sesiones con una frecuencia no consecutiva que propicie la aplicación en el aula como parte del proceso, la realimentación sobre la puesta en práctica y la reflexión sobre los resultados de la transferencia al aula.

Mecanismo de convocatoria no favorece participación más amplia de docentes en oferta de desarrollo profesional

De los docentes participantes en esta edición de la encuesta, solo el 43% participó en alguna

Figura 7.1

Cumplimiento o incumplimiento de criterios de éxito de las actividades de desarrollo profesional. 2015



Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2016.

Cuadro 7.7

Perfil de los docentes por participación en actividades de desarrollo profesional, según características seleccionadas. 2016

(porcentajes)

Características	Participación	
	Sí	No
Sexo		
Hombre	25,2	23,8
Mujer	74,9	76,2
Nombramiento		
En propiedad	71,2	64,0
Interino	28,8	36,0
Años de experiencia		
Menos de 7 años	15,3	19,6
7 a 12 años	27,2	28,1
13 a 19 años	33,1	29,2
20 años o más	24,3	23,1
Zona		
Urbana	72,0	73,8
Rural	28,0	26,2
Grado académico		
Diplomado	2,1	1,8
Bachillerato	9,5	12,6
Licenciatura	66,2	68,0
Maestría	22,0	17,2
Doctorado	0,2	0,5
Nivel		
Primaria	53,2	42,7
Secundaria	46,8	57,3

Fuente: Murillo, 2017 con base en Villalobos, 2016.

actividad formal de desarrollo profesional durante 2015. La información recopilada evidencia un perfil bastante similar entre los educadores que sí asistieron y aquellos que no lo hicieron (cuadro 7.7). En general predominan mujeres, que laboran en la zona urbana, están en propiedad y tienen grado de licenciatura. Solo las variables del tipo de nombramiento (interino o en propiedad) y el nivel que imparte (primaria o secundaria) mostraron diferencias significativas entre los docentes participantes y los que no asistieron.

Para la muestra incluida en este estudio los resultados sugieren que los interinos asisten en menor medida a las actividades formales de desarrollo profesional que los que están en

propiedad. Lo mismo ocurre con los profesores de secundaria en comparación con los de primaria.

La nueva política de desarrollo profesional debería considerar estos resultados; por ejemplo, no es lo mismo desarrollar actividades para los docentes con poca experiencia profesional (inferior a siete años) que para aquellos con más de 20 años de trabajar para el sistema educativo. También deberían establecerse directrices que indiquen de qué manera los interinos pueden o no incorporarse en los procesos de formación.

Cuando se consulta a los docentes que no participaron en las actividades de desarrollo

profesional (gráfico 7.15) el motivo de su no asistencia, la falta de información sobre la oferta y el mecanismo de selección de los participantes figuran entre las razones más frecuentes.

Entre quienes señalaron que el mecanismo de selección de los participantes limita el acceso a las actividades, se menciona que el rol que los docentes desempeñan en el centro educativo como coordinadores de departamento o tutores es uno de los principales criterios que se aplican (gráfico 7.16), lo cual ha sido una práctica común en las actividades organizadas por el MEP bajo el modelo de cascada. No obstante, llama la atención que en la consulta realizada ese tipo de participación solo representó 4%. Otro de los criterios citados para seleccionar a los participantes es la necesidad de los docentes de recibir capacitación (gráfico 7.16). Sin embargo, solo un 24% de los educadores indican haber sido consultados sobre sus necesidades, un tema a considerar por parte del MEP.

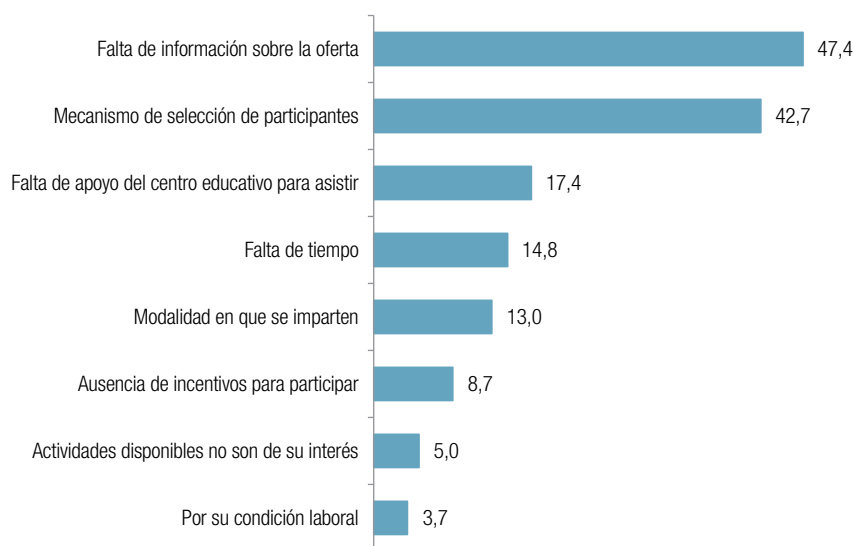
Los mismos docentes que no participaron y consideran que el mecanismo de selección fue una de las razones para no hacerlo, señalaron que en la mayoría de los casos la escogencia la hace el director del centro educativo (43,3%). Otros actores que toman parte en la decisión son un asesor pedagógico regional (36,2%) el supervisor de circuito (9,4%) y el director regional (5,1%).

La convocatoria y selección es un asunto clave que deben revisar el IDP-UGS y las instancias centrales y regionales del MEP, para garantizar una participación efectiva de los docentes que se traduzca en el enriquecimiento de la práctica pedagógica y sus resultados. De acuerdo con el presente estudio, el 86% de los educadores asiste a las actividades al ser convocado por un superior y solo 13% lo hace por iniciativa personal. Por eso resulta fundamental establecer los mecanismos y criterios para realizar dicha convocatoria. Por ejemplo, si se decide que las necesidades formativas son la prioridad, antes de definir la oferta de desarrollo profesional deben hacerse consultas o diagnósticos, así como evaluar las competencias de los docentes para impartir la materia, tal y como lo hizo el MEP en el caso de los profesores de Inglés. Esta práctica debe ser replicada en otras materias y de hecho constituye una potestad del IDP-UGS según su ley constitutiva.

Gráfico 7.15

Razones por las que los docentes no participan en actividades de desarrollo profesional. 2016

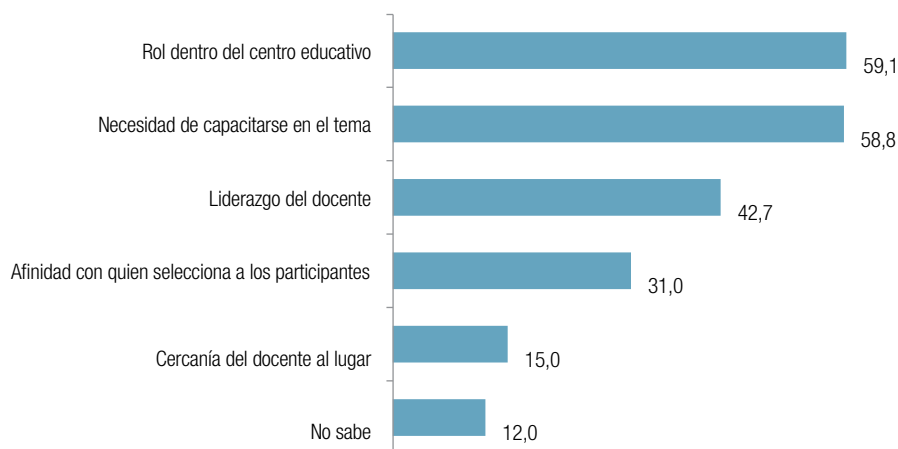
(porcentajes)



Fuente: Murillo, 2017 con base en Villalobos, 2016.

Gráfico 7.16

Criterios más importantes de selección para participar en las actividades, según docentes que no asistieron y consideran que el mecanismo influyó. 2016



Fuente: Murillo, 2017 con base en Villalobos, 2016.

Predominan actividades relacionadas con la transformación curricular a cargo de las asesorías pedagógicas

La mayoría de las actividades tuvo como tema los programas de estudio (44%) (gráfico 7.17). Estos resultados son positivos dadas las modificaciones que se introdujeron en los programas de algunas materias, pues los asesoramientos y capacitaciones se han orientado hacia el cambio curricular. Esta sintonía entre la oferta de actividades y las prioridades establecidas en una política del MEP es precisamente uno de los criterios que tienen resultados exitosos en un proceso de desarrollo profesional, porque impacta de manera positiva y directa la práctica pedagógica, propiciando la transferencia de lo aprendido al aula.

Un hallazgo relevante es que los docentes mencionaron que no se habían capacitado antes en estos temas (52%) y poco más de la mitad (53%) considera que en estas actividades adquirió nuevos conocimientos, 37% dijo que reforzó conocimientos y 11% opinó que obtuvo más de lo mismo.

En cuanto a la metodología, predominaron las técnicas participativas (68%) en las que se presentó teoría de respaldo y hubo espacio para analizar o proponer cómo aplicar el tema en el aula. No obstante, la tercera parte de las actividades fue de carácter expositivo (32%). Se destaca que la mayoría se ejecutó mediante la modalidad de taller (40%) y las modalidades virtuales fueron escasas: los cursos representaron el 4% y las videoconferencias el 2%; este es un tema que merece atención por parte del IDP-UGS, entidad llamada a apoyar el proceso según el Plan de Formación aprobado en 2016.

La mayoría de estas actividades estuvo a cargo del MEP (gráfico 7.18), destacándose las asesorías pedagógicas regionales y nacionales (59%). Llama la atención que el IDP-UGS como ente rector tuvo muy pocas actividades a su cargo (1%).

Los docentes dicen sentirse muy satisfechos (33%) o satisfechos (47%) con las actividades en las que participaron. Solo el 14% quedó insatisfecho o muy insatisfecho (7%). Además, la mayoría considera que el capacitador o mediador tiene los conocimientos sobre el tema, la experiencia de aula para ofrecer ejemplos

Gráfico 7.17

Actividades formales de desarrollo profesional por temática. 2016

(porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2016.

Gráfico 7.18

Distribución porcentual de las instituciones a cargo de las actividades de desarrollo profesional. 2016



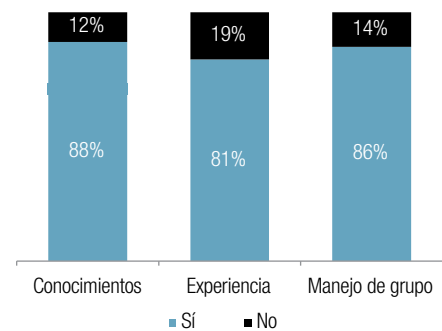
a/ Instituto de Desarrollo Profesional.

b/ Fundación Omar Dengo.

Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2016.

Gráfico 7.19

Aptitudes del mediador de las capacitaciones o asesoramientos. 2016



Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2016.

y explicaciones pertinentes y hacer un manejo adecuado del grupo y de los tiempos de trabajo de acuerdo con el ritmo del grupo (gráfico 7.19).

A pesar de la valoración positiva que hacen los educadores de las actividades formales en las que participaron, sugieren las siguientes medidas para mejorarlas: que tengan continuidad (17%), que respondan a la realidad del aula (16%), que tengan una mayor articulación con el programa de estudios (16%), aplicar metodología más participativa (15%), brindar materiales (14%), tener facilitadores mejor preparados (9%), mejorar convocatoria (8%) e incorporar otros docentes de la institución (6%).

Aplicación en el aula es frecuente pero fragmentada y carece de seguimiento y acompañamiento

Los programas de desarrollo profesional son fundamentales para que los docentes adecúen su práctica pedagógica según los contextos particulares, las reformas curriculares y las necesidades de los estudiantes y de los mismos educadores (Unesco, 2012).

Uno de los objetivos primordiales del desarrollo profesional es impactar positivamente el trabajo que se realiza en las aulas con los estudiantes; la transferencia de lo aprendido hacia la práctica pedagógica es fundamental. La encuesta explora este aspecto, así como la frecuencia y en qué consistió la aplicación en el aula.

El 45% de los docentes participantes en el estudio aplicó lo aprendido en el aula todo el año, el 33% lo hizo varias veces, el 10% durante un trimestre, el 7% una vez y el 5% nunca.

La aplicación realizada consistió principalmente en incorporar contenidos en el planeamiento (27%) y utilizar técnicas didácticas novedosas (26%). En menor medida, se implementaron materiales didácticos (19%), se modificó la forma de evaluación (15%) o se ejecutó un proyecto (10%).

Aunque es necesario realizar investigaciones que analicen en profundidad las condiciones de esta transferencia, llama la atención que la tríada contenidos-mediación-evaluación parece no avanzar en la misma dirección. A partir de distintas preguntas de la encuesta, se observa que la evaluación es el elemento más rezagado, ya que representa el 9% de las ganancias que obtuvieron los docentes en las actividades, versus el 21% para los contenidos y el 17% para las estrategias de mediación. Cuando se analizan las capacitaciones/asesoramientos sobre los nuevos programas de estudio, resulta que son el aspecto al que menos énfasis se le dio (el tema se desarrolla más adelante).

Entre los obstáculos que enfrentaron los docentes para aplicar lo aprendido en las actividades de desarrollo profesional se destacan: falta de tiempo (20%), recursos tecnológicos insuficientes (16%) y rigidez en el sistema de evaluación (15%).

También se destacan la falta de acompañamiento y seguimiento. El acompañamiento se dio solo en la tercera parte de las actividades (32%) y principalmente lo hizo un asesor del MEP (38%). También acompañaron este proceso un docente del mismo centro educativo (23%), la entidad a cargo de la actividad (23%) y el director (16%). En cuanto al seguimiento, solo el 29% de las actividades lo contempló, siendo el director del centro educativo (38%) y un asesor del MEP (35%) los que asumieron esta tarea. El seguimiento en cualquier experiencia de desarrollo profesional docente resulta fundamental. Algunos investigadores (Chesterfield et al., 2005; Furió y Carnicer, 2002; Schifter et al., 1999; Corcoran, 1995; Guskey, 1997; Wee et al., 2007; Ingvarson et al., 2005) han identificado que las actividades

que lo incorporaron son más exitosas, ya que el seguimiento actúa como un mecanismo para catalizar el cambio, transformar la actitud del educador que inicialmente se resiste a él y ayudar a implementar las estrategias más difíciles.

Con el fin de identificar las variables que más se asocian con la aplicación por parte del docente de los conocimientos que adquiere en las actividades de formación profesional, se utilizó un modelo de regresión logística. Este método definió como variable dependiente la aplicación en el aula, mientras que las variables independientes fueron el seguimiento, el balance entre teoría y práctica, la ganancia de la actividad, el tipo de participación, las técnicas utilizadas, el mecanismo de selección de los participantes, la modalidad de la actividad y el factor “compartió la información”.

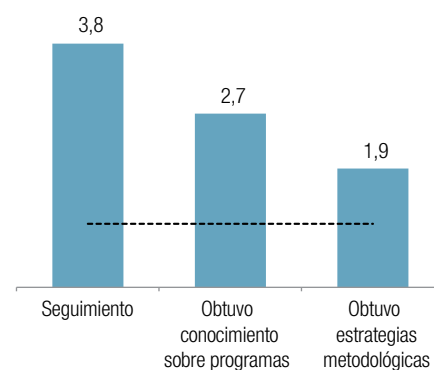
Los resultados indican que el seguimiento es la variable que más se asocia con la aplicación en el aula (gráfico 4). Así, un docente que participó en una actividad en la que hubo seguimiento tiene 3,8 veces más probabilidad de aplicar lo aprendido en el aula que uno que asistió y no lo tuvo. Asimismo, uno que participó y obtuvo conocimientos sobre programas de estudio y aprendió estrategias metodológicas para el trabajo en el aula tiene, respectivamente, 2,7 y 1,9 veces más oportunidad de aplicar en clase lo aprendido (gráfico 7.20). Se encontró que solamente el 11,2% de las actividades cumple los tres factores significativos según el modelo: seguimiento, conocimientos sobre programas de estudio y estrategias para el trabajo en el aula.

Considerando el papel clave que juega el seguimiento en la transferencia que realiza el docente al aula, es fundamental que las entidades encargadas de la formación profesional, como el IDP-UGS y las asesorías nacionales y regionales, incorporen este aspecto en el diseño metodológico de sus actividades.

Es claro, además, que el seguimiento no es una rendición de cuentas que el director del centro educativo remite a alguna autoridad sobre el proceso ejecutado. Más bien, de lo que se trata es de crear espacios presenciales o virtuales para que los docentes reflexionen sobre la experiencia, las buenas prácticas y los desafíos, enfrenten de manera colaborativa las dificultades y aprendan unos de otros; así como

Gráfico 7.20

Razón de probabilidad^{a/} de que un docente aplique lo aprendido en clase, según factores incluidos en el modelo de regresión. 2016



a/La línea punteada representa una razón de probabilidad igual a 1. Valores por encima indican que el factor contribuye positivamente a incrementar la probabilidad de que un docente aplique lo aprendido en clase.

Fuente: Murillo, 2017 con base en Villalobos, 2016.

de procesos de acompañamiento en las aulas por parte de asesores u otros educadores que incluyan el modelaje de experiencias, observen a sus colegas en la aplicación de los conocimientos adquiridos y les brinden recomendaciones prácticas para mejorar.

Capacitación sobre nuevos programas ofrece información básica sobre su implementación

El Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018 reconoce que “El Consejo Superior de Educación ha aprobado importantes reformas curriculares en diferentes programas de estudio del Plan de Estudios del III ciclo y la Educación General Básica. Pese a estos esfuerzos, se hace necesario completar la actualización de todos los programas de estudio (...) impulsar programas y proyectos que fortalezcan, particularmente, los temas relacionados con el currículum, metodologías de enseñanza que promuevan los conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas con el propósito de formar personas productivas que ejerzan la ciudadanía y participen activamente en el desarrollo del país”

(Mideplan, 2014). En concordancia con esto, se establece un conjunto de metas para el MEP relacionadas con la actualización de programas de estudio y la capacitación docente respectiva.

Según Gökmenoglu y Clark (2015), los docentes son los encargados de implementar las reformas escolares, para lo cual deben estar bien preparados y recibir apoyo de manera continua. Su desarrollo profesional es clave para lograr el éxito de la transformación curricular.

Al respecto, la encuesta realizada para este Sexto Informe incluyó un módulo de preguntas para indagar sobre las características de las actividades de desarrollo profesional relacionadas con alguno de los programas de estudio que cambiaron en los últimos años.

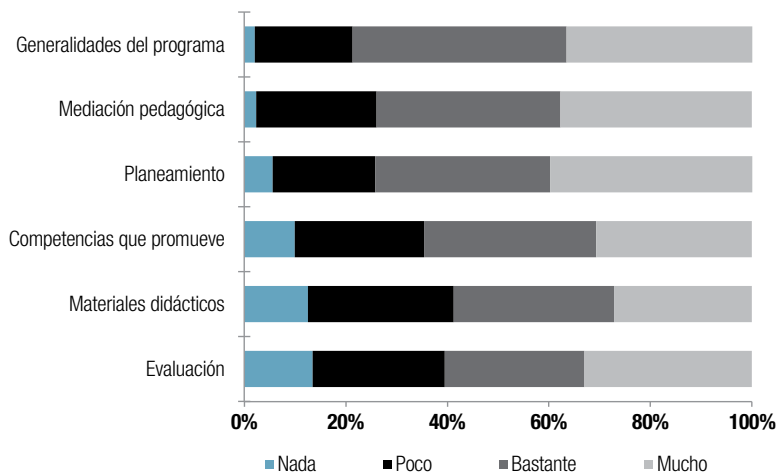
Se encontró que 70% de los educadores encuestados participó en una de estas actividades durante 2015, cuyo tema fueron los nuevos programas de estudio. Como valoración general, el 70% manifestó que la participación le permitió actualizar su práctica pedagógica, el 21% que cambió su práctica pedagógica y el 9% que no tuvo ningún impacto sobre su quehacer como docente. Para profundizar en la efectividad de las capacitaciones sobre los nuevos programas de estudio, queda pendiente analizar las magnitudes del cambio en la práctica docente que prevén estos y cuánto prepara la capacitación para modificar la dinámica del aula.

Por otra parte, el 63% de los entrevistados considera que la capacitación o asesoramiento recibido le permitió obtener lo básico para lograr una adecuada aplicación del programa de estudios. El 37% opinó lo contrario.

Cuando se analiza el énfasis otorgado por estas actividades a diversos aspectos relevantes para lograr una adecuada implementación, se identifica que se centran en las generalidades del programa de estudios, la mediación pedagógica y el planeamiento. El énfasis otorgado a las competencias que promueve en el estudiantado, a los materiales didácticos y a la evaluación es menor (gráfico 7.21). De nuevo se encuentra un desbalance en el abordaje de aspectos relevantes para lograr la efectiva implementación de un nuevo programa de estudios; el docente necesita conocer los contenidos y competencias que promueve, cómo son aprendidos por sus estudiantes, cómo mediar en el aula y cómo

Gráfico 7.21

Énfasis dado a diversos aspectos por la capacitación y el asesoramiento sobre los nuevos programas. 2016



Fuente: Murillo, 2017 con base en Villalobos, 2016.

pueden evaluarse. La falta de conocimiento en uno de estos elementos redundaría en una implementación fragmentada de la reforma curricular, tal y como se indicó anteriormente.

Recursos en línea: elemento clave para fortalecer capacitación en nuevos programas

Algunas estrategias de desarrollo profesional no formal que, según los docentes, pueden implementarse de manera permanente o varias veces al año para complementar la formación sobre nuevos programas de estudio, se observan en el gráfico 7.22. Destaca la importancia otorgada a los recursos en línea (más adelante se analiza el acceso y características de los docentes con relación a este tipo de recursos).

Entre las ventajas de dichas estrategias están que pueden realizarse de manera permanente, ejecutarse en los mismos centros educativos, que permiten un aprendizaje colaborativo entre colegas, tienen un bajo o nulo costo, brindan espacio para la realimentación sobre la misma práctica de aula y crean una red social de soporte frente al cambio en la práctica pedagógica.

El estímulo de estas estrategias no formales por parte de las entidades que ofrecen desarrollo profesional es una oportunidad para dar continuidad a los procesos que se ejecutan

de manera más tradicional, incluso podrían pensarse como acciones para el seguimiento y así obtener mejores resultados para lograr la aplicación de los conocimientos en el aula.

Acceso a recursos tecnológicos no se usa para aprovechar mejor desarrollo profesional en línea

Las destrezas en el uso de TIC no solo son una competencia deseable en la sociedad del siglo XXI, sino que se han convertido en un medio para facilitar el desarrollo profesional docente. El IDP-UGS, como entidad rectora en esta materia, se ha orientado a potenciar el uso de recursos tecnológicos en los procesos de capacitación, cuenta con un portal para impartir cursos virtuales, actualizó las salas de videoconferencias y abrió centros de formación en las direcciones regionales (MEP, 2016).

Una de las ventajas de la modalidad virtual es que amplía el acceso de los docentes a la oferta de asesoramientos y capacitaciones sin que la ubicación geográfica sea un obstáculo. Otra es el bajo costo para las entidades que ofrecen las actividades, pues los participantes no tienen que desplazarse y se ahorran el pago de viáticos, aunque la inversión inicial para dotarse del equipo tecnológico necesario es alta.

Gráfico 7.22

Actividades no formales de desarrollo profesional en las que el docente considera necesario participar varias veces al año o de manera permanente. 2016



Fuente: Murillo, 2017 con base en Villalobos, 2016.

De manera novedosa, la presente edición de la encuesta explora el acceso que tienen los docentes a algunos recursos tecnológicos, con el fin de identificar si cuentan con las condiciones para participar en las opciones de capacitación en esta modalidad. El estudio también identifica el uso que hacen de ellos.

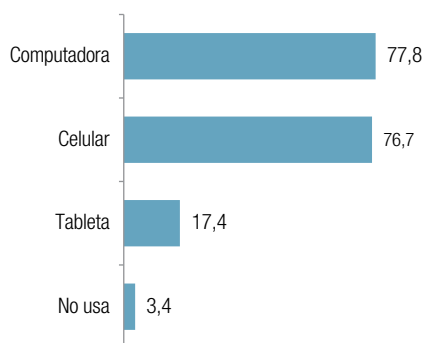
En cuanto a la computadora, el 97,3% de los docentes dijo tener acceso a este equipo en su casa. Destaca como positivo que la mayoría la usa con frecuencia: el 68% diariamente, el 18% de 3 a 4 días por semana y el 11% de 1 a 2 días semanales. Únicamente el 3% dijo no usar nunca este recurso.

Sobre las características del equipo que se utiliza en el hogar, se encontró que dos terceras partes de los educadores (66,7%) afirman que su computadora cuenta con conexión a internet de 2MB como mínimo y el 71% manifiesta que la computadora tiene cámara y micrófono. Pero solo la mitad (52%) de los docentes cumple con estas dos condiciones, que además son requisitos mínimos para participar en cursos virtuales. Mientras están en sus hogares, indicaron, ingresan a internet tanto desde la computadora (78%) como a través del celular (77%) (gráfico 7.23).

Al considerar el acceso a equipo e internet en el centro educativo, se encontró que 57% de los entrevistados afirmó que la institución donde trabaja dispone de computadoras que puede utilizar cuando lo necesite. La mayoría (78%) señaló que el centro educativo tiene conectividad a internet, pero únicamente la

Gráfico 7.23

Dispositivo a través del cual accede a internet en el hogar. 2016 (porcentajes)



Fuente: Murillo, 2017 con base en Villalobos, 2016.

mitad (49%) mencionó tener acceso a equipo y a internet.

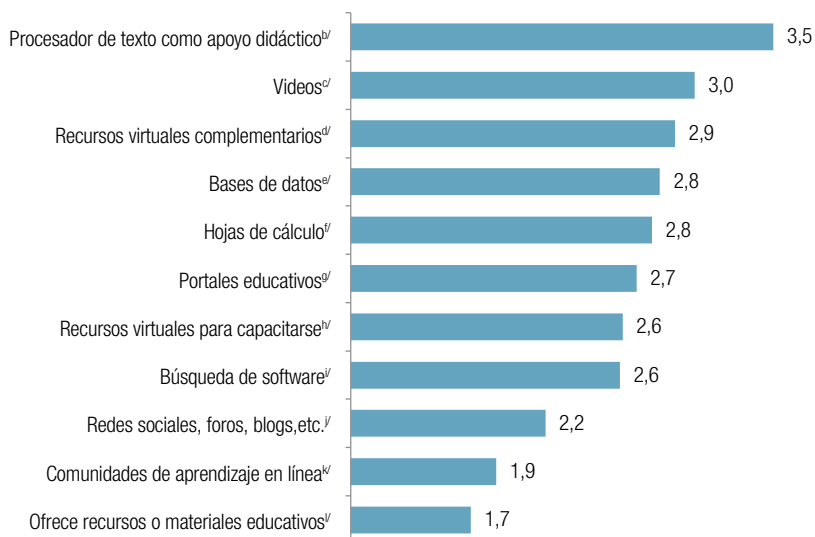
Cuando se indaga sobre las posibilidades de contar con un equipo que les permita acceder a una oferta de desarrollo profesional en línea, casi tres cuartas partes de los docentes (78%) negaron que el centro educativo disponga de computadoras que les permitan conectarse vía *streaming* a conferencias o actividades de desarrollo profesional. La mayoría de los entrevistados (67%) también indicó que no utiliza la computadora para participar en cursos virtuales, videoconferencias y actividades transmitidas vía *streaming*, un tema al que el IDP-UGS debe ponerle atención.

Para este estudio se construyó un índice de frecuencia de uso de la computadora, que busca cuantificar en una escala de 1 a 4 cuánto y para qué usan los docentes el equipo, donde 1 significa que nunca lo utilizan y 4 que lo hacen más de 5 veces al mes. Las actividades mencionadas con más frecuencia por ellos son hacer planeamiento didáctico o preparar materiales mediante un procesador de textos (3,5), que no están relacionadas con el desarrollo profesional sino con una tarea más administrativa de su labor como docente (gráfico 7.24).

Respecto a actividades vinculadas con el desarrollo profesional, se evidencia un uso poco frecuente de la computadora; por ejemplo, para participar en comunidades de aprendizaje en línea (1,9), en redes sociales, foros, *blogs* y otros espacios virtuales afines a la educación (2,2) o utilizar recursos virtuales para capacitarse en temas que no conoce (2,6). Estos resultados evidencian una brecha entre disponibilidad y uso, pues se contradicen con la respuesta dada por los mismos docentes respecto a tener acceso de manera permanente o varias veces al año a recursos en línea que enriquezcan la capacitación o asesoramiento recibidos sobre los programas de estudio. Parece existir una brecha entre teoría y práctica, que debe ser considerada para garantizar un adecuado acceso y aprovechamiento de la oferta virtual –formal y no formal– que tienen algunas instituciones, como la Fundación Omar Dengo (FOD), el IDP-UGS, la UNED y el Colopro.

A partir del seguimiento realizado en la encuesta, tanto en su versión 2016 como en

Gráfico 7.24

Índice de frecuencia de uso de la computadora^{a/}. 2016

a/ El índice de frecuencia de uso va de 1 a 4, donde 1 significa que los docentes nunca utilizan la computadora para determinada actividad, en tanto 4 indica que la frecuencia de uso es mayor a 5 veces al mes.

b/Se refiere al uso de un software procesador de texto (por ejemplo: Word) para planear la lección o preparar una clase.

c/ Uso de videos como recurso de apoyo para el abordaje de contenidos del programa.

d/ Uso de recursos virtuales para enriquecer el abordaje temático del programa de estudios.

e/ Consultas de bases de datos para seleccionar información de interés para su labor docente.

f/ Uso de hojas de cálculo para administrar las calificaciones de los estudiantes.

g/ Uso de portales educativos para obtener contenidos educativos digitales.

h/ Uso de recursos virtuales para capacitarse en temas que no conoce.

i/ Uso de internet para indagar sobre software que sean útiles para enseñar.

j/ Participar en redes sociales, foros, blogs y otros espacios virtuales afines a la educación.

k/ Participar en comunidades de aprendizaje en línea que favorezcan su desarrollo profesional.

l/ Ofrecer en línea recursos o materiales educativos elaborados por usted.

Fuente: Murillo, 2017 con base en Villalobos, 2016.

las anteriores, se concluye que los docentes están anuentes a participar en actividades bimodales que combinan sesiones presenciales con sesiones en línea. Además, la oferta de este tipo de actividades es inferior a la preferencia que indican tener los docentes por ellas. Por otra parte, para los encuestados la modalidad estrictamente virtual no es todavía una preferencia, en parte porque la oferta tampoco es amplia (gráfico 7.25).

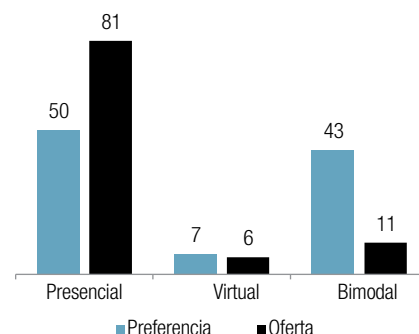
Al analizar las preferencias respecto a la modalidad en las actividades de desarrollo profesional, se encontró una diferencia significativa en la percepción según el nivel educativo en que trabajan los docentes. Los de primaria tienen una mayor inclinación por

la modalidad presencial (54%), mientras que en los de secundaria no hay diferencias en la proporción de los que señalaron la presencial y la bimodal (46%).

Considerando que el acceso que tienen los docentes a las computadoras e internet es alto, así como la anuencia a participar en actividades bimodales, las entidades que ofrecen actividades de desarrollo profesional deberían aprovechar esta información para incorporar la bimodalidad como parte de su oferta. La oferta estrictamente virtual es limitada y la preferencia de los docentes por esta modalidad es mínima, por lo que utilizar la bimodalidad como estrategia para lograr una transición resultará fundamental para

Gráfico 7.25

Distribución porcentual de las modalidades de actividad, según oferta actual y preferencia docente. 2016



Fuente: Elaboración propia con base en Villalobos, 2016.

acercarlos más al espectro de oportunidades que representa lo virtual. De esta manera, los asesoramientos y capacitaciones deberían incorporar un componente de sensibilización, que permita derribar mitos y barreras sobre las opciones virtuales y promueva el uso de recursos tecnológicos como medio para su desarrollo profesional.

Conclusiones y recomendaciones

En ediciones anteriores de este informe se ha señalado un conjunto de hallazgos que deberían tomarse en cuenta para la formulación de una política nacional de desarrollo profesional docente. Dichos hallazgos siguen vigentes. En esta ocasión y considerando la implementación que se está realizando del PNFP 2016-2018, para las autoridades del MEP es importante considerar los hallazgos identificados en este estudio como insumo para retroalimentar su diseño y puesta en práctica, en particular los mencionados a continuación:

- Establecer criterios y mecanismos para la selección de participantes en las actividades que permitan democratizar el acceso de los docentes a la oferta de formación y seleccionar a los que tienen más necesidades de desarrollo profesional.

- Aprovechar el alto acceso a recursos tecnológicos que tienen los docentes, tanto a nivel personal como en sus centros de trabajo y en las plataformas del IDP-UGS en cada dirección regional del MEP, para desarrollar actividades en la modalidad virtual. No obstante, debe considerarse que el uso de tales recursos por parte del docente para su desarrollo profesional es bajo. Es fundamental aprovechar la modalidad presencial y la bimodalidad para sensibilizar a los educadores en este tema. La modalidad virtual sirve para desarrollar capacitaciones o asesoramientos pero también para brindar acompañamiento y seguimiento.
- Con respecto al seguimiento, es necesario definir una estrategia que trascienda la rendición de cuentas formal de los directores o asesores y se oriente a la reflexión y el análisis sobre las experiencias de implementación. Asimismo, el seguimiento puede usarse como un mecanismo para identificar necesidades e intereses formativos de los docentes que sirvan como insumo para futuras actividades.
- Complementar el seguimiento con el acompañamiento en las aulas. La implementación se puede acompañar mediante las visitas que realizan los asesores pedagógicos. No se trata solo de observar y evaluar al docente, sino de aprovechar el espacio para modelar las buenas prácticas. Al respecto, el uso de recursos como las grabaciones de clases debería ser un tema que las asesorías pedagógicas podrían empezar a trabajar con el IDP-UGS.
- Desarrollar actividades con una metodología participativa que combine la teoría y la práctica. Dado que la transformación curricular “implica cambios en la forma de enseñar, mediar y evaluar los procesos de aprendizaje” (MEP, 2014), las capacitaciones y asesoramientos deben procurar un balance en esa tríada, pues la encuesta evidencia que la evaluación, por ejemplo, es el tema que con menor frecuencia se incluye en el abordaje, en contraste con

los contenidos y la mediación pedagógica. Asimismo, la metodología debe contemplar la forma en que aprenden los estudiantes y desarrollan las competencias, un aspecto poco trabajado en las capacitaciones sobre los programas de estudio.

- Diseñar la metodología de las capacitaciones a partir de la identificación de las necesidades de los educadores sobre la temática a desarrollar, para que la oferta esté acorde con el contexto del aula y la transferencia de lo aprendido se plasme en una implementación efectiva que impacte la práctica pedagógica y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La consulta directa al docente que está en el aula permite contextualizar mejor la oferta temática y metodológica.
- Establecer un mínimo de sesiones no consecutivas que sea suficiente para desarrollar con amplitud los temas. Volver al esquema tradicional de capacitaciones intensivas concentradas en una misma semana coarta la efectividad del desarrollo profesional.

Por último, es fundamental no solo mantener la sintonía entre la oferta de formación y el proceso de transformación curricular, sino también afinar las capacitaciones sobre los nuevos programas de estudio.

Es necesario que estas actividades trasciendan los aspectos básicos y las generalidades sobre su aplicación y se aboquen al desarrollo de temas de fondo, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la comprensión lectora, la lectoescritura inicial, la cognición y las mejores estrategias de mediación pedagógica para potenciar el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

Fuentes bibliográficas

- Bruns, B. y Luque, J. 2014. *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial.
- Chesterfield, R. et al. 2005. *Un estudio reflexivo del desarrollo profesional de los docentes en los centros regionales de América Latina y el*

Caribe para la excelencia de la capacitación a docentes. En: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADF179.pdf

- Corcoran, T.B. 1995. *Helping teachers teach well: transforming professional development*. Wisconsin: CPRE, Universidad de Wisconsin-Madison.
- Furió, C. y Carnicer, J. 2002. “El desarrollo profesional del profesor de ciencias mediante tutorías de grupos cooperativos: estudio de ocho casos”, en *Enseñanza de las Ciencias* 20(1).
- Garet, M. et al. 2001. “What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers”, en *American Educational Research Journal* 38(4).
- Gökmenoglu, T. y Clark, C.M. 2015. “Teachers’ evaluation of professional development in support of national reforms”, en *Issues in Educational Research*, 25(4).
- Guskey, T. 1997. “Research needs to link professional development and student learning”, en *Journal of Staff Development* 18(2).
- Ingvarson, L. et al. 2005. “Factors affecting the impact of professional development programs on teachers’ knowledge, practice, student outcomes & efficiency”, en *Education Policy Analysis Archives* 13(10).
- Mackinsey & Company. 2007. *¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos?* Londres: Mackinsey & Company.
- MEP. 2009. “Organización administrativa de las Direcciones Regionales de Educación” (Decreto Ejecutivo 35513-MEP), en *La Gaceta* nº 187. San José: 25 de septiembre.
- _____. 2016. *Plan Nacional de Formación Permanente 2016-2018: Actualizándonos*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Mideplan. 2014. *Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018 “Alberto Cañas Escalante”*. San José: Ministerio de Planificación.
- Murillo, D. 2017. *Principales resultados de la base de datos de la encuesta “Las características del desarrollo profesional docente y acceso a recursos de autoformación mediante TIC 2015*. Contribución especial realizada para el *Sexto Informe Estado de la Educación*. San José: PEN.
- Solomon, M.Z. (ed.). 1999. *The diagnostic teacher constructing new approaches to professional development*. New York: Teachers College Press.
- Schifter, D. et al. 1999. “Teaching to the big ideas”. En: Solomon (ed.).

Unesco. 2012. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. París: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Velaz, C. y Vailant, D. 2009. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI Fundación Santillana.

Villalobos, D. 2016. *Encuesta Las características del desarrollo profesional docente y acceso a recursos de autoformación mediante TIC 2015*. Contribución preparada para el *Sexto Informe Estado de la Educación*. San José: PEN.

Wee, B. et al. 2007. "Teaching and learning about inquiry: insights and challenges in professional development", en *Journal of Science Teacher Education* 18(1).