

# Capítulo III

## La evaluación: de la autopsia al instrumento de cambio





### Capítulo 3

## La evaluación: de la autopsia al instrumento de cambio

Todas las reformas detalladas en los capítulos anteriores difícilmente tendrían el impacto deseado si no fueran acompañadas de un cambio consistente en la evaluación de los aprendizajes. Por ello, una de las ideas que guiaron tales iniciativas fue, precisamente, mejorar y aprovechar a plenitud los procesos de evaluación como instrumentos de cambio para el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación costarricense. Tal y como se planteó en una de nuestras líneas estratégicas, la evaluación tiene que dejar de ser una autopsia, un informe de qué tan mal salieron los estudiantes, para convertirse en un diagnóstico que permita entender cómo y por qué se generan esos resultados para, entonces, tener un instrumento de cambio que permita actuar sobre las causas de los problemas identificados.

La política educativa costarricense, vigente y aprobada desde noviembre de 1994 por el CSE bajo el título: *“Política educativa hacia el siglo XXI”*, afirmaba que la educación debía ser humanista, racionalista y constructivista. En términos de la evaluación de los aprendizajes, el constructivismo resultaba fundamental pues se entendía, según el acuerdo del Consejo, *“como el esfuerzo en el actuar, considerando que la educación debe partir desde la situación cognoscitiva de la individualidad de sus estudiantes, de sus intereses e idiosincrasia, de sus respectivas estructuras de conocimiento ya formadas y –a partir de ellas– emprender la acción formativa y promover*

*el aprendizaje”*. En junio del 2008 el CSE reitera y profundiza la importancia de esta política, y emite el documento titulado *“El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense”*.

A partir de ese documento, el Consejo planteó con claridad meridiana que la educación debía estar centrada en el estudiante como sujeto activo y responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

*“La actitud y responsabilidad de los y las estudiantes –y del liderazgo estudiantil–; el cabal cumplimiento de sus deberes y el ineludible respeto a sus derechos; y la satisfacción de sus intereses y su desarrollo integral, deben ser los elementos fundamentales en los que se asiente tanto su aprendizaje personal, como los logros de aprendizaje colectivo en comunión con sus compañeros y compañeras, mediante el logro de los objetivos educativos propuestos para el centro educativo de calidad en su conjunto. Para ello, el diseño y la programación de la oferta educativa deben evidenciar un enfoque reflexivo y participativo (...) La didáctica estará centrada en la actividad del educando como constructor de su propio aprendizaje y el proceso de mediación del aprendizaje, de construcción y reconstrucción del conocimiento, se enmarcan primordialmente en una posición epistemológica constructivista”*

Si bien esta noción del constructivismo no es novedosa en términos de ser una aspiración del sistema educativo costarricense, la práctica evidenciaba lo contrario: predominaban las clases magistrales con estudiantes en filas y en silencio, prevalecía el rol del docente como depositario y transmisor de conocimiento y en consecuencia era casi universal un esquema de evaluación centrado en pruebas o exámenes que mayoritariamente favorecían lo puramente memorístico. De ahí que uno de los pilares fundamentales al concretar las reformas para aprender a vivir y convivir, así como aprender a pensar, indagar, argumentar y resolver problemas, haya sido el esfuerzo sistemático por hacer realidad una metodología constructivista donde se trabaje por proyectos, se combinen la teoría y la práctica, donde la evaluación del docente se complementa con la autoevaluación y co-evaluación de los estudiantes, en búsqueda de una valoración más integral de la construcción del conocimiento y el desarrollo de las competencias de cada estudiante.

Uno de los mejores ejemplos de esto se encuentra en los nuevos programas de Educación Musical, Artes Plásticas, Educación Física y Educación Cívica. Las calificaciones que reciban los escolares en estas asignaturas deberán tomar en cuenta tanto el criterio del profesor como de los estudiantes, en tanto se incorporaron la autoevaluación y la coevaluación como componentes evaluativos. Así, además de promover la participación de los alumnos en la evaluación, se busca que –a diferencia de las clases magistrales– haya una mayor

interacción entre docentes y estudiantes, donde el aprendizaje por proyectos y el papel de la indagación y la argumentación son cruciales, tanto para el aprendizaje como para la evaluación.

También se reconoció desde el inicio la necesidad de que los procesos de evaluación trascendieran su función clasificadora o sumativa para permitir además la generación de información útil tendiente a promover transformaciones que mejoraran la calidad de los procesos educativos.

### **3.1 Una educación que abre espacios al pensamiento, la indagación, la argumentación y la resolución de problemas provoca cambios en la evaluación**

El proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía fue el detonador de una serie de cambios en la evaluación en el aula; cambios que iniciaron específicamente en las asignaturas de Educación Cívica, Educación Musical, Artes Plásticas y Educación Física, y que se han extendido hacia las otras reformas aprobadas posteriormente. Como se detalló en el



Capítulo 1, el Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía tenía, entre otros objetivos: dinamizar los procesos de aprendizaje; convertir el aula en un espacio de diálogo y vivencia de los aprendizajes; introducir la práctica de habilidades y destrezas para una ciudadanía joven, como lo son el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la capacidad de enfrentar dilemas éticos, el manejo del disenso, la construcción del consenso, negociación y la deliberación y, por último, desarrollar aprendizajes desde los pilares de “disfrutar, apreciar, comprender y expresarse”.

Las reformas del proyecto implicaron una transformación de la concepción de ciudadanía (con la respectiva formación en los centros educativos), cambios en los perfiles de salida de cada asignatura, una selección de contenidos pertinentes y relevantes, el desarrollo de una mediación constructivista desde el aprendizaje por proyectos y el desarrollo del taller como técnica para la implementación de las unidades de estudio; y, finalmente, la transformación de la evaluación para que ésta fuese pertinente a las nuevas realidades del aula.

### **3.1.a. Procesos más que productos**

La concepción tradicional de la educación asumió, por muchos años, que la adquisición pasiva de conocimientos era el único objetivo de los procesos educativos y que, por tanto, la evaluación debería estar centrada en detectar, objetiva y cuantitativamente, la cantidad de conocimientos que había adquirido. En la realidad de nuestras aulas, este hecho permitió la consolidación de una evaluación centrada en la aplicación de pruebas desgredadas a la mitad y final de

cada trimestre. Hasta el trabajo cotidiano terminó evaluándose con una visión “fotográfica”, a veces tipo “prueba corta”, del trabajo de los estudiantes, y no como evaluación de su proceso de aprendizaje.

Este tipo de evaluación no era el más adecuado para la implementación de las reformas impulsadas; por el contrario, la evaluación debía ser un apoyo a los procesos de enseñanza, una herramienta facilitadora para la toma de decisiones pertinentes, por lo cual debía estar presente, combinando sus funciones sumativas y formativas en los centros educativos y permitiendo que las y los docentes pudieran evaluar los procesos de aprendizaje como tales, y no solamente determinados productos de ese aprendizaje.

A partir de este reconocimiento de que las reformas curriculares requerían, también, una reforma de la evaluación en el aula, se realizaron procesos de capacitación para que nuestras y nuestros docentes pudieran implementar instrumentos de diagnóstico y seguimiento en el trabajo cotidiano, que les permitiera detectar las fortalezas y puntos de mejora en el aprendizaje de las y los estudiantes. Adicionalmente, se realizaron reformas en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para introducir la evaluación por proyectos, la autoevaluación y la coevaluación.

### **3.1.b Evaluación por proyectos**

Con el proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía se introdujo la evaluación por proyectos como un espacio para evaluar la construcción individual y colectiva de conocimientos desarrollados en el transcurso de la unidad.



Cualitativamente, la introducción del proyecto permitió una ampliación de la función del docente como facilitador, estableció un marco evaluativo para las actividades de mediación centradas en la investigación, acción y resolución de problemas del contexto de la comunidad educativa y, no menos importante, permitió tanto a docentes como estudiantes transformar la forma tradicional de vivir los procesos de aprendizaje.

Asimismo, la evaluación por proyectos dio paso al desarrollo de una evaluación formativa que permitió a los estudiantes valorar sus avances con respecto a los conocimientos y competencias a adquirir.

### **3.1.c Evaluación formativa**

Las y los estudiantes no son sujetos pasivos en los procesos de aprendizaje; por el contrario, se les visualiza como sujetos activos que asumen la responsabilidad, junto al docente como facilitador, para mejorar, profundizar y diversificar sus aprendizajes y el de sus compañeras y compañeros. En este sentido, resultaba pertinente y necesario crear un mecanismo de evaluación que respondiera a ese nuevo protagonismo del estudiantado; en el caso de los proyectos, esto se concretó mediante la posibilidad de proponer objetos de estudio y acciones pero se dio un paso más con la incorporación de la auto y la coevaluación.

La autoevaluación le permite al estudiante reflexionar, analizar y evaluar el avance propio, con respecto a los conocimientos, actitudes y competencias que debe adquirir en cada unidad de estudio. Por su parte, la coevaluación es el espacio de diálogo y convivencia donde las y los

estudiantes reciben una retroalimentación de sus pares con respecto a la vivencia del proceso de aprendizaje, conocimientos y competencias adquiridas.

El temor que existió en un primer momento con la introducción de este elemento estudiantil de la evaluación fue quedando atrás conforme se hizo evidente que los estudiantes lo utilizaban correctamente, que aprendían de sí mismos al evaluarse, y que con esto complementaban las herramientas con que el docente podía evaluar su rendimiento y aprovechamiento en el curso.

### **3.1.d. Una evaluación acorde a los ritmos de aprendizaje**

Por mucho tiempo Costa Rica tuvo una política que llevó a una situación particularmente trágica en primer grado: un 12% de nuestras y nuestros estudiantes repetía ese nivel. Esto evidenció la existencia de un serio problema en ese primer año de escolarización, siendo lo más preocupante que con la repitencia se propiciaba desde temprana edad una serie de problemas como sobreedad, fracaso escolar y, el más grave de todos, la deserción en futuros años.

Este problema se hizo más evidente durante la elaboración de los nuevos programas de Español para I y II ciclos (sobre estos, ver en más detalle en el Capítulo 2). En ese proceso se estudiaron las experiencias de los países que han sido más exitosos en promover los procesos de aprendizaje de la lectoescritura, así como las investigaciones científicas más recientes en la materia, y a partir de ellas se propuso al CSE eliminar la repitencia en el primer año de la Educación General

Básica e integrarlo con el segundo año como un solo proceso de aprendizaje y evaluación.

Tal y como vimos (Capítulo 2), el programa de Español para I Ciclo aprobado por el CSE comprende que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso complejo que debe seguir y fomentar el desarrollo del cerebro, a través de un proceso que varía notablemente de un niño a otro, requiriendo –por lo menos– de dos años para ser desarrollado exitosamente. De esta forma, al entender que el primero y segundo año son una unidad, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura –y de todas las demás asignaturas– puede ajustarse al avance y ritmo de cada estudiante, respetando la diversidad entre ellos y optimizando los procesos correspondientes.

Ahora bien, la promoción entre primero y segundo grado no sería puramente “automática” en tanto se establecieron dos excepciones: el ausentismo del estudiante (se definió como parámetro la asistencia obligatoria a por lo menos

un 80% de las lecciones, para tener derecho a la promoción), o bien, que la o el docente a cargo, junto con el comité de evaluación, comité de apoyo y otras instancias pertinentes, consideren que la o el estudiante carece de una madurez o desarrollo suficiente para progresar hacia el segundo año.

Es vital que se entienda primer y segundo grado como una unidad. Así, el proceso evaluativo del primer año tendrá un carácter esencialmente formativo; la evaluación será fundamentalmente cualitativa pero rigurosa. Si bien esta disposición implica que no se establezcan componentes sumativos para la definición de la promoción en primer grado, sí requiere tener procesos de acompañamiento y recopilación de información específica, válida y confiable sobre la evolución de los aprendizajes de cada estudiante, así como sus dificultades, para la toma de decisiones. De esta manera, las y los docentes deberán aplicar estrategias didácticas y evaluativas que les permita identificar los avances y dificultades de cada estudiante, para poder definir



el tipo de acompañamiento que cada uno requiere para favorecer su avance gradual en el desarrollo de las habilidades correspondientes a los objetivos curriculares, así como para la elaboración de un informe cualitativo de avance.

Esta no es una reforma aislada de las normas de evaluación, promoción y repitencia sino que consiste en una adecuación de ellas para que sean consistentes con la visión de los nuevos programas que se aprobaron para Educación Primaria, los cuales ponen un énfasis importante en la adquisición de “los lenguajes”, que son la base de todos los aprendizajes posteriores: el lenguaje materno –oral y escrito–, el lenguaje matemático, el lenguaje y la argumentación científica, el lenguaje artístico, el lenguaje afectivo, etc. (sobre el detalle de estas reformas, ver los Capítulos 1 y 2).

Por ello se buscó que la evaluación para Primaria, en este caso primer y segundo año, fuera acorde a los ciclos y el desarrollo infantil, de manera que pueda servir como una herramienta poderosa para garantizar una mejora en la calidad de los procesos educativos básicos para el éxito escolar futuro del niño.

Con esta reforma se quiso que la responsabilidad del fracaso escolar en primer año –que en este caso son niños y niñas de 6 y 7 años– dejara de ser vista como exclusiva del estudiante, y que más bien se entendiera que esta es una responsabilidad de todos: es una responsabilidad colectiva compartida por toda la comunidad educativa y en la que cada uno debe cumplir su parte. Es en el aprendizaje que se da en esos primeros años que se sientan las bases del éxito

en los aprendizajes futuros: el aprendizaje de los lenguajes, el aprendizaje de “cómo aprendemos”, el aprendizaje del valor de la curiosidad sistemática, del valor del esfuerzo constante, el aprendizaje de la indagación metódica, el aprendizaje de la resolución colaborativa de problemas. En fin, el aprendizaje de sí mismos.

A lo largo de estos ocho años, además de estos cambios que impactaron la evaluación en todas aquellas asignaturas que vivieron procesos de reforma curricular, se realizaron tres grandes reformas en el sistema de evaluación educativa nacional. Por un lado, se reformó el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para eliminar prácticas que, por muchos años, habían estado generando un falso fracaso escolar, una repitencia innecesaria y –consecuentemente– niveles elevados de deserción. En segundo lugar, se transformaron las Pruebas Nacionales de sexto grado y noveno año para convertirlas en pruebas de carácter diagnóstico, que no solo recogiesen datos sobre el nivel de conocimientos de los estudiantes sino también su percepción –y la de los docentes y directores– sobre el estado del sistema educativo en su institución. Finalmente, se decidió abrir la participación de Costa Rica en pruebas educativas internacionales, a fin de identificar las fortalezas y debilidades del sistema nacional con respecto a la educación de los países educativamente más avanzados. Todas esas medidas y sus resultados se detallan a continuación.

### **3.2. Normas de promoción y repitencia: una reforma subversiva**

*“Ministro, dígame una cosa. ¿Por qué si yo*



*perdo una materia las tengo que repetir todas?*". Tal fue la pregunta con la que un estudiante de Limón enfrentó al Ministro Garnier en un encuentro estudiantil. El Ministro no encontró respuesta y se comprometió a investigar. La investigación condujo a una de las más controversiales reformas; una reforma que cuestionaba dos de los elementos centrales del viejo sistema de promoción: el papel de la repitencia y el efecto académico de la evaluación de la conducta.

La repitencia se ha utilizado en Costa Rica como uno de los instrumentos típicos del proceso educativo, al punto que, para 2007, más de un 13% de los estudiantes de colegios públicos estaban repitiendo el año, en muchos casos, por haber perdido una o pocas asignaturas. Estas altas tasas de repitencia representan un problema importante y costoso para los estudiantes, para sus familias y para el Estado costarricense; la repitencia representa un mayor costo en tiempo y recursos financieros y educativos, una pérdida de motivación y de autoestima por parte de los estudiantes repitentes, y una mayor expulsión de estudiantes de la educación formal.

El debate sobre cómo enfrentar los problemas de rendimiento y fracaso escolar ha sido intenso en todo el mundo. Algunos autores sostienen que cuando un estudiante falla en una o varias asignaturas lo mejor es que repita el año. Los dos principales argumentos utilizados por quienes abogan por esta política son: en primer lugar, que si el estudiante pasa al siguiente nivel "sin estar preparado", no va a poder cumplir con los requerimientos superiores

por lo que el problema de aprendizaje va a ser cada vez mayor; y, en segundo lugar, que la amenaza de perder y repetir el año constituye un incentivo importante para que los estudiantes hagan un mayor esfuerzo y no fracasen en las asignaturas. También está presente, en esta concepción, una cierta idea de "castigo merecido": se piensa que tener que repetir constituirá un aprendizaje para el estudiante, que en el futuro no volverá a flaquear en sus esfuerzos.

Otros, por el contrario, sostienen que es preferible permitir que los estudiantes que fallan en algunas asignaturas pasen junto con el resto de sus compañeros y compañeras al grado o nivel siguiente, donde se les podrá apoyar para que, con un esfuerzo adicional, puedan ponerse al día con el rezago que traían. Los argumentos principales a favor de esta política, usualmente conocida como "promoción social" son los siguientes: en primer lugar, que la repitencia no solo tiene costos muy altos para el estudiante y para la sociedad, sino que no funciona como instrumento educativo, ya que no mejora el rendimiento posterior de estos estudiantes y, cuando lo hace, el efecto se diluye rápidamente, tal y como muestran las estadísticas internacionales;



en segundo lugar, que la repitencia y la consecuente sobreedad parecen ser de los principales causantes de la deserción escolar que, ciertamente, es la antítesis de lo que se busca, que es mejorar el rendimiento y el aprendizaje de los estudiantes; finalmente, se argumenta que es sano mantener a los estudiantes con sus compañeros de generación, tanto por su autoestima –que puede verse afectada negativamente por la repitencia– como por las ventajas de compartir el proceso educativo con la gente de su misma edad y asumir la promoción no solo como un reto individual sino también como un reto colectivo en el que el acompañamiento de los pares puede jugar un papel importante.

Si bien las investigaciones existentes no son completamente concluyentes, sí hay argumentos que parecen encontrar sustento sistemático, pues se confirman en la mayoría de una amplia gama de diagnósticos en muy diversos países. En primer lugar, la evidencia apunta a que ninguna de las dos soluciones en su forma pura –repetir totalmente o pasar sin más ni más– parece tener los resultados esperados y más bien cada una tiene sus ventajas y sus defectos.

Sin embargo, las investigaciones sí coinciden cada vez con más fuerza en que si

bien la repitencia provoca una cierta mejora inmediata en los resultados académicos de los repitentes, estas mejoras no solo desaparecen en años posteriores, sino que los estudiantes repitentes tienden a rezagarse aún más que aquellos a los que se aplica la promoción automática: en pocas palabras, la repetición no solo es inefectiva en términos educativos, sino contraproducente<sup>1</sup>. Finalmente, los estudios existentes también confirman que hay una altísima correlación entre repitencia y deserción, por lo que las políticas que promueven la repitencia tenderían a ser contraproducentes en países que –como Costa Rica– aspiran a una cobertura educativa universal.

A partir de las evidencias e investigaciones analizadas, la repitencia parecía nociva tanto para los estudiantes y sus familias como para la sociedad, pues si un estudiante, aunque solo hubiera perdido una asignatura, debía repetir el año completo, incluyendo todas las materias que había aprobado, esto implicaba el gasto innecesario de volver a cursar todas las asignaturas: se recargan las aulas y aumenta la demanda artificial de pupitres, recursos educativos y, sobre todo, de horas docentes. Más importante aún, la literatura tiende a confirmar el efecto negativo de la repitencia sobre la identidad

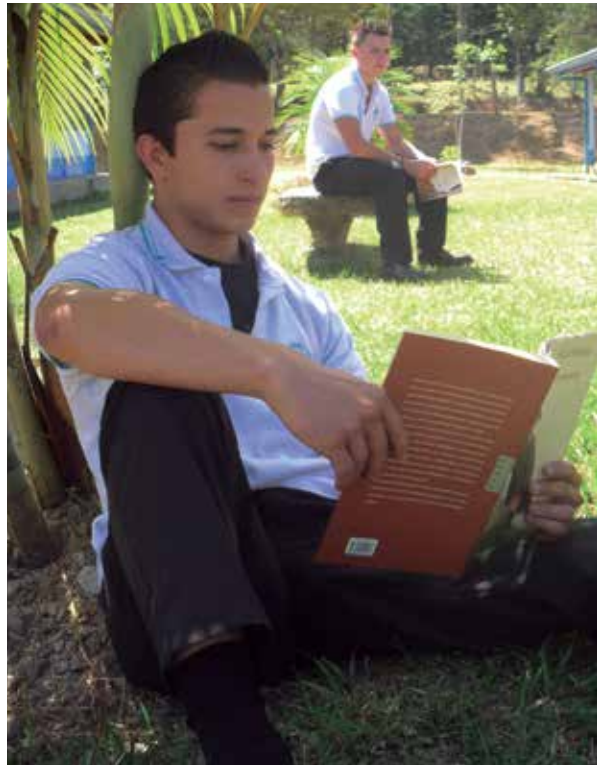
---

<sup>1</sup>En resumen, las investigaciones realizadas en Estados Unidos indican que los estudiantes con bajo rendimiento que son retenidos en un grado tienen aún menos probabilidades de tener logros satisfactorios y aún más probabilidades de salirse de la escuela, comparados con sus pares similares de bajo rendimiento que son promovidos (Corman, 2003; Hacsí, 2002; Holmes 1989; Hong y Raudenbush, 2005; Jimerson, 2001; Thompson y Cunningham, 2000)". Traducción de cita original: *"In summary, when taken as a whole, research done in the United States indicates that low achievers who are retained in grade become even less likely to achieve satisfactorily, as well as more likely to drop out of school, compared to similarly low-achieving peers who are promoted (Corman, 2003; Hacsí, 2002; Holmes 1989; Hong and Raudenbush, 2005; Jimerson, 2001; Thompson and Cunningham, 2000)".* En Brophy, Jere: *Grade Repetition Education Policy Series No. 6*, International Academy of Education and International Institute for Educational Planning, UNESCO, Francia, 2006, p. 18.

y la autoestima de los estudiantes y, en consecuencia, sobre su creciente rezago posterior.

Todo esto tiene un impacto significativo en la deserción, lo que en términos de sus costos sociales hace que la repitencia resulte aún más cara, especialmente cuando se consideran las oportunidades perdidas por el abandono escolar, o sea, el valor agregado que se pierde a lo largo de la vida productiva de los jóvenes que desertan de la educación. Tanto la intuición como las investigaciones existentes confirmaban que los costos de la repitencia superan ampliamente los beneficios<sup>2</sup>.

Pero si la repitencia parece tener más perjuicios que beneficios: ¿Significaba esto entonces que lo más recomendable era una política de “promoción social” en la que los estudiantes no perdieran el año aunque no hubiesen rendido satisfactoriamente? Aunque para algunos la pregunta pueda sonar un poco irresponsable y promotora del “facilismo” que termina por ablandar a los estudiantes y a provocar un sistema educativo de baja calidad, hay que tomarla en serio, pues hay muchos países que siguen esta política con magníficos resultados. Corea, Japón y Finlandia, por ejemplo, no tienen repitencia y el concepto mismo les suena extraño; en esos países todos los estudiantes pasan al siguiente nivel, pero nadie se atrevería a hablar de los sistemas educativos de estos países



como ejemplos de “facilismo” o como sistemas flojos o mediocres pues, por el contrario, destacan entre los mejores y más exigentes del mundo.

¿Por qué países con sistemas educativos exitosos recurren cada vez más a la “promoción social” y no a la repitencia? En parte, porque reconocen la ineficacia y los altos perjuicios sociales e individuales de la repitencia; en parte, porque complementan la promoción social con una política sistemática de acompañamiento a los estudiantes rezagados, tanto durante el año como en las vacaciones de verano: son estos acompañamientos los que, junto con la eliminación de la repitencia, hacen la diferencia. Además es preciso

<sup>2</sup>“En este punto, es claro que los experimentos estadounidenses con repitencia obligatoria están produciendo los mismos resultados que ya son familiares: ningún beneficio en el rendimiento, costos sociales, tasas de deserción más altas”. Traducción de cita original: “*At this point, it is clear that current American experiments with mandatory grade repetition are producing the same familiar results: no Achievement benefits, social costs, higher dropout rates*”. Brophy: p. 21

reconocerlo existe también un elemento cultural relativo a la madurez del sistema educativo en cada país.

Cuando se tiene “promoción social” pura y simple o “repetencia” pura y simple –como ocurre en algunos países latinoamericanos– los resultados no parecen ser tan buenos: la promoción automática no provoca deserción, pero por sí misma no logra el aprendizaje buscado y genera un bajo nivel de esfuerzo y aprendizaje; la repetencia como tal tampoco logra esa recuperación del aprendizaje y tiene impactos muy altos tanto en términos del costo por graduado como en términos de deserción –que es tal vez su peor impacto– pues acaba totalmente con el proceso educativo.

Ante este diagnóstico, surgió la pregunta: ¿Qué pueden hacer los países de renta media, como Costa Rica, que no cuentan ni con la cultura ni con los recursos necesarios para complementar una política de promoción social con un riguroso acompañamiento a los estudiantes rezagados en su aprendizaje, con grupos pequeños y apoyos personalizados como para convertirla en una política educativa exitosa? ¿Si no pueden hacer eso, deben entonces resignarse con una versión simplista de promoción social o de repetencia?

La situación de la normativa de promoción del país en el 2008 mostraba precisamente esta disyuntiva. Nuestro sistema educativo tradicionalmente había optado no solo por la repetencia pura y simple, sino por una repetencia con reglas particularmente duras y con poco fundamento evaluativo y formativo, tales como las siguientes:

- El impedimento de que los estudiantes que perdían más de tres asignaturas en el curso lectivo realizaran exámenes de ampliación, lo cual los obligaba a repetir nuevamente todas las asignaturas.
- La obligación para los estudiantes que presentaban las pruebas de ampliación, y perdían una materia o más, de volver a cursar todas las asignaturas, incluyendo las que ya habían aprobado.
- Y una peculiar regla que hacía que no bastara un adecuado promedio anual para aprobar una asignatura: además había que aprobar el último trimestre en sí mismo. Es decir, un estudiante que obtenía en los tres trimestres notas de 60, 100 y 100, aprobaba el curso; pero un estudiante que obtuviera 100, 100 y 60, perdía el curso. De acuerdo con esto, un estudiante de tercer ciclo podía tener una nota de 100 en los primeros dos trimestres y, aún así, perder el





curso por tener una nota inferior a 65 o 70 en el último trimestre, aunque su promedio fuera de casi 90.

A estos criterios se agregaba otro, particularmente perverso: el castigo académico que se imponía a aquellos estudiantes que no mostraban “buena conducta”. La nota que establecía el Reglamento para aprobar las distintas materias era de 65 en III ciclo de secundaria y de 70 en el ciclo de educación diversificada. Sin embargo, cuando un estudiante, por problemas de comportamiento “se quedaba en conducta” el castigo que se le imponía no se limitaba a aspectos relacionados con la falta realizada, o destinados a corregir su comportamiento o conducta, sino que se le imponía además un castigo que alteraba las reglas de promoción vinculadas al aprendizaje: en vez de 65, requería un 70 para aprobar en tercer ciclo; en vez de 70, requería un 80 en educación diversificada. Esto, además de injusto pues no tenía nada que ver con el rendimiento académico de los estudiantes tenía un efecto perverso, al elevar artificialmente las tasas de fracaso, repitencia y deserción escolar.

Una política de este tipo no era una política de calidad, sino de expulsión: se constituía en un elemento promotor de la deserción estudiantil, sobre todo en secundaria.

Los problemas del esquema vigente, eran evidentes: el estudiante tenía razón ¿por qué debía repetir todas las materias, cuando había perdido unas pocas? Ahora bien, también quedaba claro que la simple promoción social –que todos pasen– no funciona cuando un país no cuenta con un sistema educativo maduro ni con los

recursos para hacer un acompañamiento personalizado de los estudiantes rezagados.

Entonces, se buscó una salida ecléctica que mantuviera lo mejor de ambos mundos –la repitencia y la promoción– y no lo peor; una salida que no promoviera artificialmente la repitencia y la deserción y que brindara alguna posibilidad gradual de dar atención diferenciada acorde con la diversidad en el aprendizaje de los distintos estudiantes. Además, una salida que no hiciera depender la evaluación de los aprendizajes académicos de la evaluación y la formación del comportamiento y la conducta de los estudiantes, de manera que se puedan utilizar los instrumentos más adecuados –que suelen ser distintos– en cada caso.

Esta salida se concretó en la primera reforma al Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes que fue presentada en el 2008 por el Ministerio ante el CSE y aprobada en ese mismo año, con algunas mejoras posteriores. Tal y como planteó el Ministro Garnier al Consejo, no se debería considerar esta reforma como un paso definitivo, sino como una reforma en proceso, como un paso que debería ser complementado por otros hasta que, gradualmente, el país pueda consolidar un sistema de promoción social similar al de algunos de los países mencionados.

A continuación se presentan en detalle los principales cambios relativos a promoción en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes que se han aprobado e implementado desde el 2008.



### **3.2.a. Que los estudiantes repitan solamente las materias que reprueban, y puedan adelantar, en niveles superiores, en aquellas aprobadas**

En lugar de optar por la repitencia del año completo o la promoción automática, se estableció, en primer lugar, un esquema en el cual los estudiantes de secundaria solamente tienen que repetir aquellas materias que no hayan aprobado; por el contrario, no tienen que repetir las materias que sí aprobaron, las cuales quedarán como definitivamente aprobadas en su expediente.

De esta forma los estudiantes de secundaria –tercer ciclo o educación diversificada– que reprueben asignaturas de determinado nivel o año, deben volver a matricular ese nivel al año siguiente pero solamente para repetir las materias perdidas; ya no tienen que repetir las que aprobaron sino que, en su lugar, podrán seguir avanzando en sus estudios adelantando algunas materias de niveles superiores, siempre que estas no tengan como requisito alguna de las materias que se está repitiendo y siempre que no se presenten choques de horario entre las materias a repetir y las materias en que se quiere adelantar.

Así, se eliminó el mecanismo perverso que tendía a expulsar a aquellos estudiantes que, por unas pocas materias –a veces incluso materias que aprobaron en una ocasión anterior– se veían obligados a repetir una, dos o tres veces un mismo año o nivel educativo; al mismo tiempo, se abrió un incentivo para que los estudiantes repitentes puedan avanzar en otras materias de los niveles superiores, lo que en el fondo constituye un reconocimiento

al hecho de que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo ni de la misma forma todas las asignaturas.

Como complemento a esta reforma, aprobada en el 2008, el CSE avaló en el 2013 una medida adicional: que aquellos estudiantes de secundaria que perdieran una sola materia, tengan la oportunidad de aprobarla sin necesidad de repetirla completa el año siguiente. Esta propuesta surgió de una formulación conjunta entre el MEP y las organizaciones del Magisterio en Acción.

Esta medida buscó atender situaciones concretas que fueron surgiendo conforme se fue implementando este acuerdo; por ejemplo, se ha dado el caso de estudiantes de los últimos años de la secundaria que solo pueden llevar muy pocas asignaturas o, incluso, casos de jóvenes de último nivel que solo han tenido que llevar la materia pendiente.

En ese contexto, el CSE acogió la posibilidad de que los estudiantes que solamente hayan reprobado una asignatura, tengan la oportunidad de participar de una “Estrategia de Promoción” que les permita superar la condición de reprobados y pasar en forma plena al siguiente nivel. Para tener derecho a participar de tal estrategia, los estudiantes que reprobaron solamente una asignatura deberán haber cumplido con las siguientes condiciones:

- Haber asistido al menos al 80% de las lecciones de esa asignatura durante el año.
- Haber cumplido con la presentación de todas las pruebas durante el año,

así como con al menos un 80% de los trabajos extra clase.

- Haber cumplido con la presentación de los proyectos durante el año (en el caso de las asignaturas que utilizan los proyectos como instrumento central de la evaluación).
- Haber presentado las pruebas de ampliación en ambas convocatorias.

A efectos de definir cada caso en particular, se recurre al Comité de Evaluación existente en el centro educativo, ampliado con los docentes que impartieron lecciones al estudiante, con el orientador y con el coordinador académico. Ese Comité de Evaluación ampliado define la estrategia de promoción para determinar si el estudiante puede o no adquirir la condición de aprobado en la asignatura en que reprobó, y designa al docente a cargo de la evaluación. Tal estrategia puede incluir la realización de pruebas o la asignación de tareas o trabajos específicos acordes con la naturaleza de la asignatura y los objetivos y contenidos curriculares de la misma.

### **3.2.b. Que los cursos se aprueben con su nota ponderada anual**

Se acordó también eliminar el doble requisito de que tanto la nota promedio anual como la nota del tercer trimestre tenga que ser igual a la nota que se exige para aprobar cada asignatura. Respetando el sentido original de la medida, pero entendiendo también el efecto perverso que había generado, se estableció que la nota del último trimestre tenga una ponderación superior a la de los dos trimestres anteriores, de manera que



más bien constituya un incentivo no solo para esforzarse a lo largo del año sino para que aquellos estudiantes que van relativamente rezagados en determinadas materias, sientan que vale la pena hacer un esfuerzo final por recuperarse y aprobar las asignaturas en cuestión; de la misma forma, que los estudiantes que van bien en los primeros dos trimestres, sientan que no deben bajar su rendimiento, dada la mayor ponderación de la nota obtenida el último trimestre. Más concretamente, se acordó que las evaluaciones de los tres trimestres tengan una ponderación de 30%, 30% y 40% respectivamente, de manera que los estudiantes se vean estimulados a estudiar todo el año y a un esfuerzo particular, pero razonable, en el último trimestre.

**3.2.c. Que la evaluación de la conducta no afecte la evaluación académica, sino que promueva la corrección de la mala conducta y combata sus causas**

Se aprobó la separación de la evaluación de la conducta o comportamiento estudiantil de la evaluación de los aprendizajes académicos propiamente y de la promoción en dichas asignaturas. Es claro que no se quiere decir con esto que la evaluación de la conducta no es importante; todo lo contrario: se reconoció que los procesos educativos tienen, como un componente esencial, la formación integral de los estudiantes, el objetivo de formarlos correctamente en la ética y en las normas adecuadas de convivencia, dentro de las que destaca el respeto y el afecto por los demás. En este sentido, lo que se aprobó es que se ponga especial atención no solo a la evaluación y corrección de la conducta, sino a la formación ética y a las normas de convivencia que deben seguir los estudiantes, pero sin utilizar como instrumentos para esto el “castigo” de

afectar la evaluación de los aprendizajes académicos, ya que en tal caso se comete un doble error educativo: se distorsiona indebidamente la evaluación académica y se brinda una errónea lección de ética.

El estudiante debe adquirir tanto los conocimientos y habilidades como la disposición de relacionarse de forma adecuada con otras personas y, en particular, con los miembros de la comunidad docente y estudiantil, estableciendo una conducta respetuosa con todos los miembros de la comunidad educativa: sus compañeros y compañeras, sus docentes, las autoridades administrativas y todas las personas con las que interactúe en el centro educativo o en su condición de estudiante del centro educativo. En este sentido, la reforma apuntó a fortalecer los instrumentos educativos y disciplinarios que fomentan los valores éticos, el buen comportamiento y la adecuada resolución de los conflictos al interior del centro educativo; recurriendo a los instrumentos



adecuados para evaluar, castigar y corregir –cuando así corresponda– las faltas correspondientes.

Esta medida también requirió del diseño de los instrumentos y mecanismos mediante los cuales aquellos estudiantes que presenten reiterados problemas de conducta puedan ser ayudados y conminados a corregirlos, dado que la ética y la conducta forman parte integral de su proceso formativo. La verdadera autoridad nace del respeto, no de la arbitrariedad ni de la alcahuetería: tan importante resulta evitar el mal uso de la autoridad que conduce al autoritarismo, como el que conduce a la irresponsabilidad de cualquier miembro de la comunidad educativa. Es por eso esencial que los docentes y los administradores docentes cuenten con los conocimientos, los instrumentos y la disposición para ejercer la autoridad necesaria para garantizar el adecuado funcionamiento de los centros educativos y que los estudiantes y los gobiernos estudiantiles conozcan y ejerzan con responsabilidad tanto sus derechos como sus deberes y responsabilidades.

### **3.3. Transformando gradualmente las Pruebas Nacionales**

#### **3.3.a. Pruebas Diagnósticas para II y III ciclo**

Un paso importante para utilizar la evaluación como instrumento de cambio fue la decisión del CSE en el 2007 de acoger la propuesta del MEP para transformar el carácter de las Pruebas Nacionales correspondientes al segundo ciclo –conocidas como las “pruebas de sexto grado”– y las correspondientes al tercer ciclo –conocidas como las “pruebas

de noveno”– y convertirlas en pruebas de carácter diagnóstico que se aplicaran en forma aleatoria. Esto implicaba abandonar el carácter promocional y universal que hasta entonces las había caracterizado, para orientarlas al diagnóstico.

Las principales razones para esta transformación radicarón tanto en la poca utilidad que dichas pruebas estaban teniendo, como en el efecto negativo que parecían estar generando sobre la calidad de los aprendizajes en sexto y noveno año y, consecuentemente, en las elevadas tasas de fracaso y deserción en séptimo y décimo año. Uno de los objetivos de esta transformación, por tanto, fue que contribuyera a reducir la deserción y el fracaso que caracterizaron en forma dramática el paso entre sexto y séptimo año así como los resultados en décimo año.

Sin embargo, la introducción de las pruebas diagnóstico se llevó a cabo también con el fin de que realmente generaran información mucho más detallada y sofisticada sobre los problemas que estaban aquejando a la educación costarricense y se constituyeran, así, en una guía para las mejoras que deben ser impulsadas en el sistema educativo. Por ejemplo, el diagnóstico permite detectar las áreas deficitarias en el logro de conocimientos, realimentar el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la formación y capacitación del recurso humano a cargo del mismo y, finalmente, brindar las sugerencias necesarias para dar mayor unidad al proceso de articulación entre II y III Ciclo.

Así, se introdujeron las Pruebas Nacionales Diagnósticas de II Ciclo de la Educación General Básica (PND II), cuya aplicación



inició en el 2007 con un piloto que incluyó 115 instituciones y 2.845 estudiantes; las primeras pruebas diagnósticas definitivas se realizaron en 2008 con la participación de 3.483 estudiantes de 106 instituciones, escogidas aleatoriamente, tanto públicas como privadas. En cada institución fueron aplicadas las cuatro pruebas (Español, Matemática, Ciencias y Estudios Sociales), a todos los estudiantes de 6° año que fueron reportados, por sus respectivas escuelas, a la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. Además de evaluar el nivel de desempeño por parte de los estudiantes, las PND II incluyeron cuestionarios a los docentes de cada asignatura sobre el modo de enseñanza en cada una de ellas.

Los resultados de ese primer estudio



permitieron observar que algunos rasgos del rendimiento académico de los estudiantes en las pruebas de certificación se mantuvieron. Por ejemplo, la prueba de Matemática se mantuvo con un mayor nivel de dificultad para el nivel de habilidad de los examinados, mientras que las otras evidenciaron la necesidad de reforzar conocimientos relacionados con la práctica de las habilidades de lectura, la aplicación de conceptos científicos y ciertos temas relacionados con la historia del país.

Otro resultado notable fue que en las cuatro asignaturas –Matemáticas, Ciencias, Español y Estudios Sociales– hubo altos porcentajes de estudiantes con un desempeño de nivel apenas básico y bajos porcentajes de estudiantes con un desempeño intermedio y avanzado en cada dominio temático. Esto mostró que, en términos generales los estudiantes, no estaban logrando desarrollar las habilidades requeridas para los ciclos educativos subsiguientes.

Los diagnósticos también mostraron específicamente las áreas fuertes y las débiles encontradas en el dominio de cada asignatura, lo que permitió orientar mejor las políticas necesarias para enriquecer los procesos educativos como son las reformas curriculares realizadas en Matemáticas, Español y Estudios Sociales (para más detalle sobre estas reformas, ver Capítulo 2) y los procesos de capacitación docente.

El análisis de factores asociados al rendimiento académico, probablemente el elemento de mayor significancia de estas evaluaciones, fue parte del informe. Para recabar la información se utilizaron



instrumentos denominados cuestionarios de contexto, los cuales se aplicaron a los estudiantes, a los docentes de las materias medidas y a los directores de las instituciones que formaron parte de la muestra. El propósito de este apartado fue obtener información sobre la realidad inmediata de los estudiantes, desde la perspectiva de los actores del sistema.

A los directores se les preguntó, por ejemplo, sobre la calidad de la supervisión recibida, su condición laboral, situaciones problemáticas en el centro y satisfacción respecto a su situación en la escuela y a su relación con los actores de la misma. Los docentes respondieron sobre sus condiciones laborales, deseo de trasladarse de la institución, actividades en que usaban la computadora, tipos de recursos didácticos utilizados, entre otros temas. Finalmente, los estudiantes fueron interrogados sobre las personas con que conviven en su hogar, la escolaridad y

nacionalidad de sus padres, las relaciones socio-afectivas entre estudiantes y entre ellos con los docentes del centro, la emoción que causarían trasladarlos del centro, las veces que habían tenido que repetir algún año lectivo, los materiales de apoyo utilizados y las actividades realizadas en la lecciones, entre otros.

Estos resultados evidenciaron una alta probabilidad de mejorar el rendimiento del centro educativo prestando atención a variables como la escolaridad de los padres del niño, su nivel socioeconómico; de igual forma, fue recomendado el acceso al uso del diccionario en las aulas, identificar los hábitos de lectura existentes a nivel familiar y brindar la adecuada atención al aspecto de la supervisión administrativa en los centros educativos, ya sea en lo relacionado con el recurso humano, el clima escolar o aspectos meramente organizacionales.

**Cuadro 3.1.**  
**Variables con alta probabilidad de incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes, 2008**

Alto rendimiento académico	Bajo rendimiento académico
Escolaridad de la madre	Sobreedad
Uso del diccionario	Repitencia
Alto nivel socioeconómico	Baja escolaridad de la madre
Hábitos de lectura de los adultos que rodean al niño	Contribución negativa de otras personas en la resolución de tareas
Uso de materiales de apoyo para realizar tareas	Ausencia de supervisión por parte de las autoridades correspondientes

**Fuente:** Elaboración propia

Al momento de escribir este informe, se realiza el análisis de resultados de una segunda aplicación de las Pruebas que se realizó en el 2012. Esta vez, el modelo cognitivo de las pruebas consideró dominios de contenido específicos para cada asignatura, así como niveles de logro y procesos mentales implicados en la resolución de las pruebas. La muestra quedó definida por 150 instituciones del país ubicadas en zona rural, urbana, pública o privada y, un promedio de 3.300 estudiantes por asignatura, considerando 25 de las 27 direcciones regionales existentes al momento de la investigación.

Un acercamiento parcial a los resultados obtenidos en este segundo análisis reveló que, de acuerdo con los niveles de habilidades demostrados por los estudiantes y la complejidad de los ítems, las pruebas de las cuatro asignaturas contempladas –Ciencias, Español, Estudios Sociales y Matemática– resultaron difíciles para un estimado de dos terceras partes de la población examinada y, de acuerdo con esos mismos resultados, implica reforzar en los niños los conocimientos más complejos, relacionados con la comprensión lectora, la resolución de problemas, situaciones cotidianas y el dominio léxico necesario para comprender lo cuestionado, tal y como se ha propuesto en las reformas curriculares impulsadas.

También se encontraban en estudio – en el 2014– las variables asociadas al rendimiento académico que incluyen lo relacionado con el clima escolar, la conducta grupal, la relación entre las expectativas del hogar y el rendimiento académico del estudiante, así como la relación existente entre este y la titulación

del maestro, su nivel de satisfacción en aspectos como su relación con los estudiantes, el tiempo destinado a la enseñanza, el manejo de la disciplina con los estudiantes y el perfil profesional del director, así como su percepción sobre el clima escolar en el centro educativo.

Respecto a las Pruebas Educativas Nacionales Diagnósticas del III ciclo de la Educación General Básica (PRENAD-III Ciclo), en el 2009 se aplicaron las primeras de ellas mediante un plan piloto que se aplicó en 196 instituciones y 5.000 estudiantes por asignatura. De manera simultánea se pilotearon los cuestionarios de contexto dirigidos a los estudiantes, docentes y directores.

La aplicación definitiva de estas pruebas se realizó en el 2010 y en ellas participaron 284 instituciones educativas y 36.589 estudiantes. Abarcaron las asignaturas de Ciencias, Español, Estudios Sociales, Francés, Inglés y Matemática y, de forma conjunta, los cuestionarios de contexto dirigido a estudiantes, docentes y directores.

Los resultados fueron presentados en el “Informe Nacional de Pruebas Nacionales Diagnósticas de III Ciclo de la Educación General Básica 2010”, el cual tomó en cuenta los resultados de las pruebas a nivel cognitivo. Asimismo, se elaboró el informe nacional “Factores Asociados al Rendimiento Académico en las Pruebas Nacionales de III Ciclo de la Educación General Básica 2010”, a través de un análisis multinivel en cada una de las asignaturas (Ciencias, Español, Estudios Sociales, Inglés y Matemática) con el propósito de establecer relaciones entre el

rendimiento académico y las variables asociadas a este.

Entre los resultados evidenciados en el estudio multinivel, se observó que existe una relación entre el rendimiento académico del estudiante con factores como el sector educativo, la expectativa familiar del estudiante, el nivel de exigencia

académica que perciban los estudiantes por parte de su profesor y la satisfacción del director en cuanto a las relaciones existentes entre los miembros de la comunidad educativa. Entre los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes de noveno año en la prueba de Español, el informe nacional evidenció los siguientes:

### **Cuadro 3.2**

#### **Factores asociados al rendimiento académico, Pruebas Nacionales Diagnósticas III ciclo 2010**

##### *Factores asociados a un alto rendimiento*

- Estudiantes cuya expectativa familiar de logro culminará con su graduación.
- Estudiantes cuyo índice socioeconómico es alto.
- Estudiantes cuya motivación en el hogar para asistir al colegio se centra en obtener buenas notas y adquirir conocimientos.
- Estudiantes con mayor cantidad de servicios institucionales.
- Estudiantes con variedad de recursos en el aula para el desarrollo de la clase de Español.
- Estudiantes que perciben en su profesor un alto dominio de la asignatura.
- Estudiantes que perciben de su profesor de Español un alto nivel de exigencia académica.
- Estudiantes cuya percepción sobre el manejo de la conducta dentro del aula es medianamente permisivo o flexible.
- Estudiantes cuyas razones para asistir al colegio se concentran en lo académico.
- Estudiantes cuyo tamaño de grupo es, en promedio, 30 estudiantes por aula.
- Estudiantes cuyo director tiene como lugar de residencia la localidad en la cual se ubica el centro educativo.
- Estudiantes cuyo director se manifiesta satisfecho con las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, el respeto a las normas, la disciplina escolar, el nivel de aprendizaje de los estudiantes y la propuesta metodológica institucional.
- Estudiantes de instituciones ubicadas en la zona urbana.
- Estudiantes cuyo horario institucional es diurno.

##### *Factores asociados a un bajo rendimiento*

- Estudiantes cuyas familias tienen poca o ninguna expectativa de que el educando apruebe el año o se gradúe.
- Estudiantes cuyo índice socioeconómico es bajo.

- Estudiantes con pocos servicios institucionales.
- Estudiantes con recursos limitados en el aula para desarrollar la clase de Español.
- Estudiantes cuya percepción sobre el profesor es de poco dominio de la asignatura.
- Estudiantes cuya percepción del educador de Español es de poca exigencia académica.
- Estudiantes cuya percepción sobre el manejo de la conducta dentro del aula es de muy permisivo. Estudiantes cuyas razones para asistir al colegio no son las académicas.
- Estudiantes cuyo tamaño de grupo es mayor a 30 estudiantes por aula.
- Estudiantes cuyo director tiene como lugar de residencia una localidad distinta a la del centro educativo.
- Estudiantes cuyo director se declara poco satisfecho con las relaciones entre los miembros de la comunidad
- educativa, la disciplina escolar, nivel de aprendizaje de los estudiantes y la propuesta metodológica institucional.
- Estudiantes de instituciones ubicadas en la zona rural.
- Estudiantes que cursan III Ciclo en horario nocturno.

**Fuente:** Elaboración propia

Después de una autoevaluación de la experiencia de las pruebas diagnósticas de III Ciclo con el objetivo de reelaborar y mejorar el proyecto, en el 2013 se aplicó el segundo piloto de las PRENAD-III Ciclo. También se aplicaron en una muestra de carácter aleatorio, tomando en cuenta a las 27 regiones educativas del país. El total de colegios que participaron fue de 85 cuya cantidad mínima por aula fue de diez estudiantes; también se proyectó que cada asignatura fuese realizada por 6.500 estudiantes. Las asignaturas evaluadas fueron Ciencias, Español, Estudios Sociales e Inglés. Asimismo, en este pilotaje de PRENAD-III Ciclo se incursionó en la producción textual de Inglés y Español. Finalmente, se aplicaron cuestionarios de contexto dirigidos a estudiantes, docentes y directores. Durante el 2014 se estarán procesando los resultados.

### **3.3.b. Reformas a las pruebas de bachillerato: pensar, más que memorizar**

Las pruebas de bachillerato suelen ser el blanco más fácil de las críticas: algunos parecieran pensar que las desigualdades de la educación surgen de una evaluación que las evidencia, y no de sus verdaderas causas estructurales; eliminando las pruebas parecen pensar algunos se eliminarían las injusticias. Nada más lejano de la realidad. Prácticamente todos los países del mundo que tienen buenos sistemas educativos cuentan con al menos una prueba nacional. Esto es importante por varias razones.

En primer lugar, por considerar indispensable que el sistema educativo cuente con algún instrumento de acreditación a nivel nacional que,

adicionalmente, aporte información sobre las fortalezas y debilidades de la educación. Esto permite hacer las mejoras necesarias para mejorar cada vez más los procesos educativos.

En segundo lugar, las pruebas nacionales funcionan como un estímulo y presión para que los docentes mantengan la calidad de la educación y para que los estudiantes hagan su mejor y mayor esfuerzo.

Finalmente, el bachillerato –o aún más, la presión de cualquier prueba– es un aprendizaje en sí mismo. Tanto en los exámenes, como en la vida misma, nunca se enfrenta un problema cuando se está totalmente listo, cuando se tiene información total o perfecta; nunca se sabe cuál es la respuesta absolutamente correcta o la solución única a un problema que se enfrenta. Por ello, la educación –incluyendo las pruebas– debe servir para que los estudiantes aprendan a resolver los retos, preguntas y problemas que enfrenten en las condiciones en que les toque enfrentarlos, haciendo el mejor uso posible de todo el conocimiento y las destrezas que tengan: valorando las posibilidades, y tomando una decisión informada y –por tanto– responsable.

En razón de ello –además de sustituir las pruebas de II y III ciclo por evaluaciones diagnósticas– también se estudió cómo mejorar la calidad de las pruebas de bachillerato. Con base en las recomendaciones de un estudio realizado por la Universidad de Costa Rica en el 2006 sobre estas pruebas –así como en los propios análisis de la División de Control de Calidad del MEP– se procedió a incorporar gradualmente una serie de cambios con el fin de mejorar

su comparabilidad en el tiempo, su confiabilidad y su validez.

Entre las medidas técnicas aplicadas destaca la creación de un banco de ítems que se comenzó a utilizar en el 2006. Ya en el 2013 un 50% de las preguntas de las pruebas nacionales provinieron de este banco, lo que significó que las mismas mostraran una validez mayor en cuanto a la confiabilidad de los resultados. Asimismo, desde el 2011 se implementó en el Bachillerato Formal el pilotaje de ítems con el fin de obtener unidades de evaluación con estadísticas técnicamente apropiadas que permitan que sean utilizadas en las pruebas nacionales de los años siguientes.

Respecto al proceso de aplicación de las pruebas, se reforzaron las medidas de seguridad en la impresión, embalaje y distribución.

Hemos dicho que cada reforma desencadena otras reformas. Esto es particularmente cierto en el caso de la evaluación y de las pruebas nacionales. Las reformas curriculares realizadas en estos ocho años provocaron o, más exactamente, exigieron una modificación sustantiva en cómo evaluar los aprendizajes de las asignaturas en varias de las pruebas de bachillerato.

El primero de estos cambios se dio gracias al nuevo programa Educación Cívica para III ciclo y Educación Diversificada (ver más detalle en el Capítulo 1). Esta reforma permitió modificar las pruebas nacionales para eliminar las preguntas memorísticas y hacer un examen de razonamiento, que evalúa dilemas éticos y pensamiento crítico. En lugar de tener



que repetir de memoria artículos de leyes o de la constitución, o las fechas de aprobación de tales instrumentos (como efectivamente se pedía en las viejas pruebas de bachillerato), ahora estas pruebas enfrentan a los estudiantes con situaciones problemáticas y dilemas ante los que, a partir de sus conocimientos, sensibilidad y destrezas ciudadanas, deben elegir la respuesta más adecuada<sup>3</sup>.

Otro ejemplo de cómo una reforma provoca una necesaria transformación de los instrumentos de evaluación, lo encontramos en la modificación de la lista de lecturas obligatorias aprobado por el CSE (ver detalle en el Capítulo 2), que también generó un cambio en la forma de evaluación de la literatura en las pruebas nacionales. A partir de la nueva lista, las y los docentes pueden escoger las lecturas a realizar cada año de una larga lista de opciones, de manera que puedan adaptar las escogencias de lecturas a los contextos e intereses de las y los estudiantes; esto significa que la escogencia varía de un centro educativo a otro y, al llegar a las pruebas nacionales, no es posible saber de antemano cuáles han sido los libros leídos por cada estudiante. En razón de ello, las pruebas de bachillerato debieron

cambiar las preguntas memorísticas sobre obras determinadas para pasar a evaluar, por ejemplo, cuáles son los dilemas éticos del personaje central de la obra, cuál es el tipo de narrador de la obra leída, o desarrollar la justificación al género literario al que pertenece la obra leída por el estudiante. De nuevo, las reacciones de los estudiantes ante el nuevo tipo de pruebas reflejó la importancia del cambio: “tuvimos que pensar, no era de memoria”, dijeron.

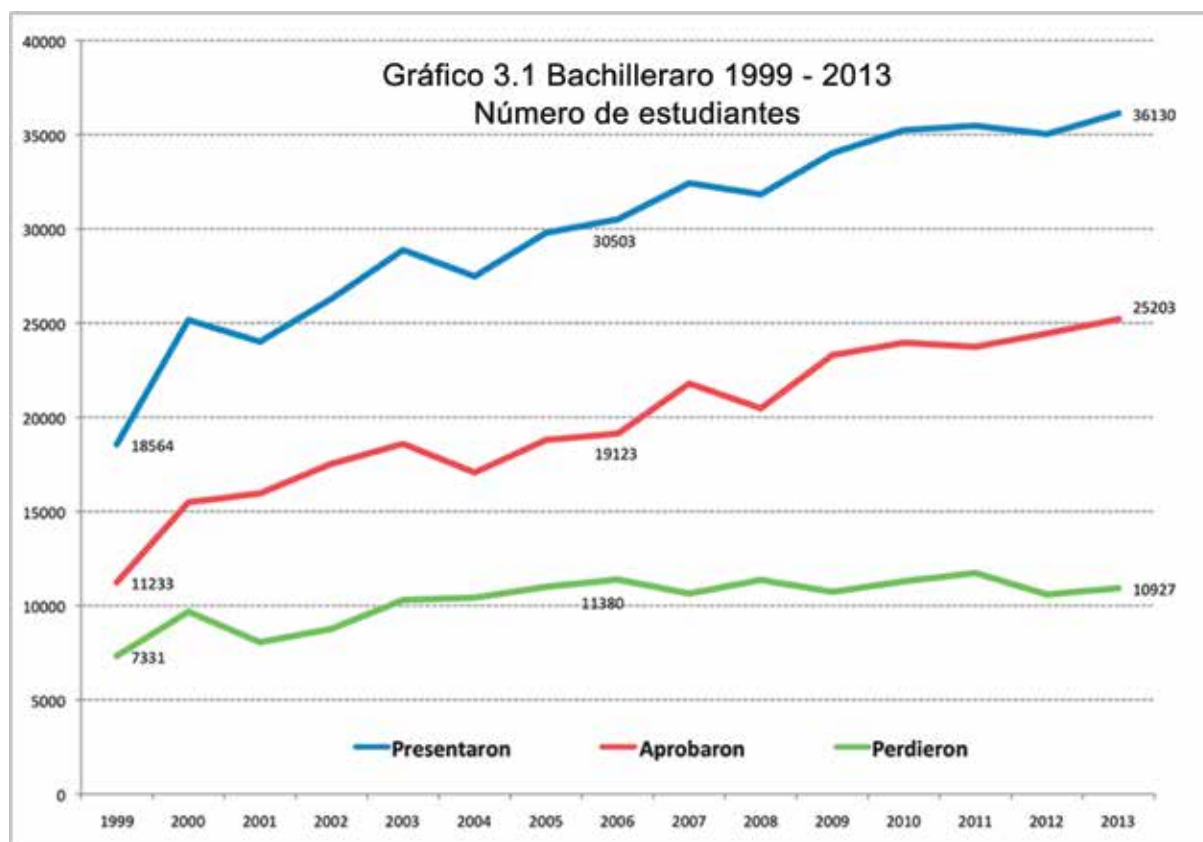
Estos cambios en las pruebas de Bachillerato para adaptarse a los nuevos esquemas de las reformas curriculares –que no promueven una educación meramente memorística sino que fomentan la indagación, la argumentación, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, entre otros– deberá seguir evolucionando en los siguientes años. El ejemplo más claro de reformas que están por venir es el que resultará de la aplicación de los nuevos programas de Matemáticas aprobados por el CSE, cuya aprobación incluye la transformación de la prueba de bachillerato en dos pruebas, una de respuestas cortas y otra de desarrollo, que permita evaluar procesos mentales. Uno de los esfuerzos más importantes

<sup>3</sup>En una noticia de uno de los principales medios del país se señaló: “A muchos colegiales les fascinó la prueba de bachillerato de Educación Cívica que realizaron ayer. A diferencia de la mayoría de los demás exámenes, en que prevalece la memoria, en esta prueba los estudiantes tuvieron que recurrir al razonamiento para responder. Esto se debe a que se evaluaban los nuevos temas que se imparten en esa asignatura, que están vinculados con la realidad que viven los muchachos. Incluso, los jóvenes realizaron diversos proyectos comunales durante las clases para ver los contenidos de Cívica. “Nos pusieron ejemplos de la vida diaria, como el caso del despido de una mujer embarazada. Por ello, el examen era más de saber y comprender. En realidad, estaba fácil”, comentó Priscila Fernández, estudiante del instituto Julio Acosta de San Ramón, Alajuela. Por su parte, Yasdania Marchena, del Liceo Antonio Obando Chan de Puntarenas, aseguró que la prueba no estaba difícil. “Para responder muchas de las preguntas, solo se debía poner bastante atención, ya que eran de mucha lógica y análisis. Creo que aprobé el examen”, afirmó Marchena. Un criterio similar exteriorizó Rudy Guerrero, del Liceo León Cortés de Grecia, Alajuela. “Estudié con la materia vista en clases y no utilicé exámenes anteriores porque sabía que esta prueba era diferente”, señaló Guerrero.” LA NACIÓN: “A colegiales les encantó prueba de bachillerato de cívica”. Reportaje de Jairo Villegas en la Sección Nacional, 12 de noviembre, 2011.

que se ha realizado a lo largo de estos años desde la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad es el de preparar informes muy detallados de los resultados de las pruebas nacionales, que se entregan no solo a cada Dirección Regional, sino a cada colegio, con reuniones explicativas sobre cómo utilizar esta valiosa información. De esta forma, cada Director, Supervisor o Director Regional tiene en sus manos, en formato digital, la información detallada, alumno por alumno, pregunta por pregunta, de cómo evolucionan los resultados de las pruebas de bachillerato, de manera que se puedan tomar decisiones oportunas sobre aquellos aspectos que deben ser corregidos o reforzados para superar las deficiencias encontradas, o para continuar

y profundizar aquellas prácticas que estén mostrando buenos resultados en la evaluación. Esto es parte de los esfuerzos por lograr que la evaluación “no sea una autopsia” sino una verdadera herramienta de cambio educativo.

Finalmente, es importante mostrar la evolución en el número de graduados de bachillerato, incluyendo tanto los graduados en su primera convocatoria – que es usualmente lo que se reporta en los medios de comunicación – como los graduados en las convocatorias siguientes y, sobre todo, los graduados en los programas de bachillerato por madurez y a distancia, donde el país ha venido haciendo un notable esfuerzo.

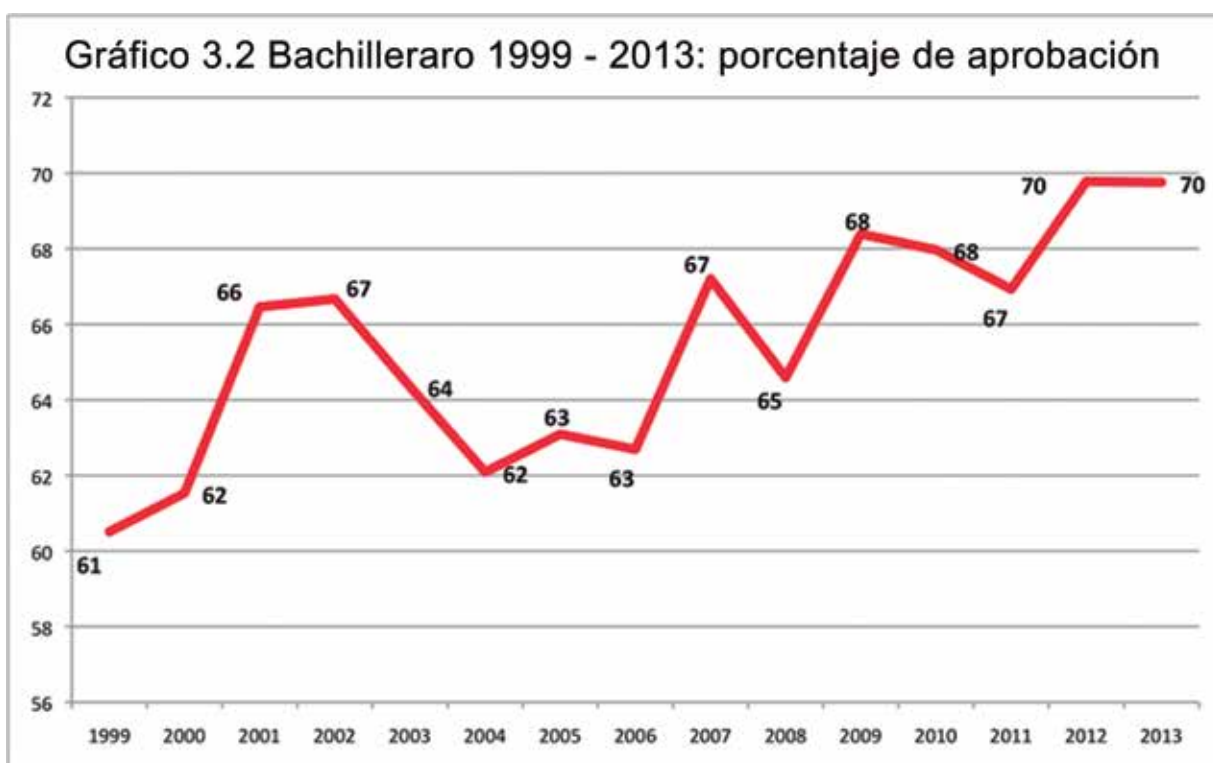


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los resultados del bachillerato formal en su primera convocatoria, vemos que el número de aplicantes ha venido subiendo sistemáticamente con el tiempo, lo que muestra que, a pesar del estancamiento de la población, cada año más estudiantes completan su secundaria y presentan las pruebas de bachillerato: pasando de 30.503 en 2006 a 36.130 en 2013. Pero más importante aún es que no aumenta significativamente el número de estudiantes que pierde una asignatura,

que más bien tiende a reducirse de 11.380 en 2006 a 10.927 en 2013, de manera que lo que realmente está aumentando es el número de graduados en bachillerato formal en su primera convocatoria, pasando de 15.482 en el año 2000 a 19.123 en 2006 y 25.203 en 2013.

Esto se traduce, lógicamente, en una clara tendencia a mejorar los resultados de las pruebas de bachillerato, tal y como se observa en el gráfico 3.2.



**Fuente:** Elaboración PROPA

En efecto, el porcentaje de graduados, si bien oscila con cada prueba, aumenta de un 62,7% en 2006 a un 69,8% en 2013, que supera también los niveles más altos que se habían obtenido en 2001 y 2002. Es importante destacar que, en la mayoría de las asignaturas, como muestran los datos más recientes del 2013, los

porcentajes de aprobación son superiores al 90%. Sin embargo, como apreciamos en el cuadro 3.3, el país sigue teniendo un problema importante en Matemáticas, donde – al igual que en las pruebas internacionales – nuestros estudiantes muestran deficiencias importantes. Estas deficiencias constituyen la línea

de base con la que se podrá evaluar, en algunos años, el impacto de los nuevos programas de Matemáticas. De hecho, si no fuera por los pobres resultados en matemática, estaríamos teniendo una tasa de aprobación superior al 90%.

**Cuadro 3.3**  
**Porcentajes de aprobación pruebas de bachillerato, 2013**

Asignatura	Porcentaje aprobación
Español	97,16
Estudios Sociales	96,40
Matemática	75,15
Biología	93,56
Física	91,30
Química	92,58
Francés	92,75
Inglés	90,14
Educación Cívica	98,68
Promoción Nacional	<b>69,80</b>

Fuente: Elaboración propia

**Cuadro 3.4**  
**Títulos otorgados en Bachillerato en todas las modalidades**  
**Período 2005-2013**

Año	Bachillerato Formal	Bachillerato por Madurez	Bachillerato de la Educación Diversificada a Distancia	Total
2005	18.794	3.287	723	22.804
2006	19.123	4.697	918	24.738
2007	21.788	4.897	1.041	27.726
2008	20.471	4.462	1.091	26.024
2009	23.296	6.727	1.510	31.533
2010	23.951	6.523	1.587	32.061
2011	23.739	6.686	1.462	31.887
2012	24.446	5.970	1.302	31.718
2013	25.203	6.611	1.302	33.116

Fuente: Elaboración propia

Pero los datos de graduados en las primeras convocatorias de las pruebas formales no nos dan un cuadro completo de cómo ha venido evolucionando el número total de graduados en bachillerato, incluyendo tanto las demás convocatorias como, sobre todo, los graduados en las opciones de educación abierta, bachillerato por madurez y a distancia.

El número total de graduados de bachiller ha aumentado no solo como resultado del mayor número de graduados en educación formal, que pasaron de 18.794 en 2005 a 25.203 en 2013, sino a que también ha aumentado el número de graduados en las modalidades de educación abierta, pasando de 3.287 a 6.611 en Bachillerato por madurez y de 723 a 1.302 en Diversificada a Distancia. En total, pasamos de 22.804 nuevos bachilleres en 2005 a 33.116 en 2013.

Algo que vale la pena destacar es el esfuerzo de la población los estudiantes y sus familias que realiza las pruebas de bachillerato en educación abierta, y las crecientes oportunidades que se ofrecen para esto. La evidencia más clara la tenemos en un dato particularmente llamativo: el programa de Bachillerato por Madurez acaba de cumplir 65 años fue creado en 1949 y ha sido en los últimos ocho años, cuando se ha graduado prácticamente la mitad del total de graduados en los 65 años del programa: de las 96.937 personas que han conseguido el Bachillerato en Educación Media por madurez, 47.055 lo lograron entre el 2006 y la primera graduación de 2014. También se ha presentado una considerable mejoría en el rendimiento, pues en 1985 era de apenas un 11% y hoy llega a 44%, un número muy elevado

si se consideran las condiciones de la población que atiende.

No podemos dejar de mencionar que, a nivel administrativo, la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad también ha logrado una notable modernización respecto al manejo de los títulos de bachiller en educación media, de manera que se pueda asegurar fácilmente que las y los graduados lo sean realmente y que las personas interesadas puedan saberlo fácilmente. Se han digitalizado los nombres de todos los costarricenses y extranjeros, con sus respectivos números de cédula, a los cuales se les ha extendido títulos de bachillerato, tanto en los colegios públicos y privados, como en la educación abierta. Hasta el primer trimestre del 2014 se habían digitalizado alrededor de 165.000 folios de actas de bachillerato, que correspondían a unos 810.700 registros de títulos. Fueron entregados 73 CDs con todos los registros a las universidades públicas y privadas, más 133 a entidades autónomas, semiautónomas y privadas. Esta información también fue distribuida en todas las direcciones regionales de educación, y en más de 900 colegios se entregaron las actas digitalizadas correspondientes a sus promociones históricas. Este proceso deberá continuarse para agilizar los trámites y da transparencia al proceso de verificación de títulos.

### **3.3.c Hacia un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad**

Por otro lado, y como parte de los esfuerzos por mejorar la calidad educativa con base en una mejor información, la DGEC desarrolló desde el 2007 el Sistema Nacional de Evaluación de la



Calidad (SNECE) para ser implementado en los diferentes ámbitos y niveles del sistema educativo. Este tiene como guía la política del CSE sobre el centro educativo como eje de calidad de la educación y se concretó en un Modelo de Evaluación de la Calidad Educativa (MECE).

Para implementar el sistema se conformaron Equipos Regionales Coordinadores de la Calidad, integrados por representantes de cada una de las 23 Regiones Educativas del país creadas hasta ese momento. Durante tres años se dio seguimiento y acompañamiento a estos equipos con el fin de asesorarlos en el tema de la calidad educativa y los procesos de capacitación, autoevaluación y propuesta de planes de mejoramiento. Se realizaron encuentros anuales de los equipos y en el 2009 se efectuó el primer Encuentro Nacional de Calidad de la Educación desde el Contexto (ya se han realizado cuatro encuentros nacionales), actividad en la que los 400 participantes informaron, discutieron y dieron recomendaciones sobre la problemática que mediante procesos participativos habían logrado identificar en sus comunidades y regiones educativas.

A partir del 2010 el MECE inició su aplicación a nivel de centro educativo, comenzando con 70 instituciones entre las que se encuentran instituciones de educación preescolar, primaria, secundaria y educación especial. Se trabajó en el desarrollo de una herramienta informática para la administración del sistema, en el que se pueden consultar los datos recolectados por los equipos coordinadores de la calidad más los datos del Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD), así

como otras mediciones, valoraciones y evaluaciones que se realizan en las instituciones educativas. Se tiene previsto que el sistema, en forma de espiral, siga incorporando a los centros educativos y, con el apoyo de los Equipos Regionales, acompañarlos hasta que el 100% de ellos esté implementando el MECE.

### 3.4. Participación en pruebas internacionales

La decisión de que Costa Rica participara en las pruebas educativas internacionales vino a subsanar un vacío crítico de información sobre lo que aprenden los estudiantes de Costa Rica en comparación con los de otros países del mundo. Por ello, reviste particular importancia la propuesta del MEP y la consecuente decisión del CSE de incorporar a Costa Rica en las principales pruebas del mundo, PISA y eventualmente TIMMS, así como seguir participando en las pruebas regionales del SERCE. Estas decisiones fueron un esfuerzo para dar el salto hacia una evaluación más rigurosa, basada en criterios y no en normas; y, sobre todo, una evaluación que le permitiera a Costa Rica compararse con los mejores del mundo.



### 3.4.a. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)

En el marco del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, en el 2006 se aplicaron en el país las pruebas estandarizadas internacionales de matemática y lenguaje a una muestra de estudiantes de tercer y sexto grados. Los resultados, que se publicaron en el 2008, mostraron la comparación de Costa Rica con otros países de América Latina.

En Matemática esta prueba midió el reconocimiento de objetos y elementos, solución de problemas simples y complejos de aritmética, geometría, medición, estadística y variaciones. En lectura y escritura, realizó una evaluación sobre localización de datos, identificación del nudo en la narración y aplicación de significado de términos propios de la disciplina; así como de la capacidad de escritura de textos auténticos, propios del entorno familiar y escolar de los estudiantes.

Los resultados de SERCE mostraron que el desempeño de la educación costarricense en matemática, lectura y escritura, se encontraba en una posición de privilegio en comparación con otros países de la región latinoamericana que participaron en la prueba. El promedio de la puntuación de Costa Rica en matemática de tercer grado fue superior al promedio regional, solo superada por el de Cuba y el del Estado de Nuevo León, México.

De acuerdo con los resultados, el 54% de los estudiantes de América Latina y el Caribe se ubicó en los niveles II, III y IV, mientras que en el caso de Costa Rica, un 73% alcanzó tales niveles. Por el contrario, solamente el 27% de los estudiantes costarricenses se ubicó en los niveles más bajos (I y menos que I) comparado con el 46% promedio del resto de países. Sin embargo, al desagregar los niveles de evaluación más altos –el III y el IV– los resultados mostraron que solo el 36% de nuestros estudiantes se ubicó dentro de ellos, mientras que el 37% alcanzó el nivel II, lo cual constituye una clara evidencia de que aún teniendo uno de los mejores sistemas educativos de la región, el país sigue lejos de poder competir en los estratos superiores.

**Cuadro 3.5**  
**Proporción de población evaluada en Matemática según nivel de desempeño.**  
**Tercer grado**

Costa Rica	General	Niveles de desempeño
13,65%	11,23%	IV. Reconocen la regla de formación de una secuencia numérica y su enunciado. Resuelven problemas aplicando la multiplicación, con una incógnita en uno de los factores o equivalencias entre medidas de longitud. Identifican un elemento en un plano bidimensional y las propiedades de un cuadrado o rectángulo para resolver problemas.

<b>22,30%</b>	14,3%	III. Resuelven problemas aplicando la multiplicación y la suma con unidades de medida y sus equivalencias o con fracciones o aplicando dos operaciones. Reconocen la regla de formación de una secuencia gráfica o numérica aditiva para continuarla. Identifican elementos de figuras geométricas no usuales, interpretan gráficos y resuelven problemas con los datos.
<b>37,00%</b>	28,26%	II. Reconocen la organización decimal y posicional del sistema de numeración y los elementos de las figuras geométricas. Identifican un recorrido en un plano y la unidad de medida o el instrumento para medir un atributo de un objeto. Interpretan tablas y cuadros para extraer información y comparar.
<b>24,44%</b>	36,03%	I. Reconocen la relación de orden entre números naturales y las figuras geométricas de dos dimensiones en dibujos simples. Localizan posiciones relativas de un objeto en una representación espacial. Interpretan tablas y gráficos para extraer información directa.
<b>2,62%</b>	10,19%	Debajo de I. Los estudiantes no son capaces de lograr las habilidades exigidas por el nivel I.

Fuente: Primer reporte SERCE, 2008.

En el caso de Matemática para sexto grado, el promedio logrado por Costa Rica fue superior al promedio regional, solo superado por el de Cuba y Uruguay. Fue igual al de México y al del Estado de Nuevo León, y superior al de los restantes 12 países participantes. La mayor parte de estudiantes costarricenses –el 43.7%–

se ubicó en el III nivel y el 63% lo hizo en los dos niveles más altos (niveles III y IV), comparado con solo el 44% en el resto de los países evaluados. Por el contrario, el 37% de los estudiantes costarricenses alcanzó los tres niveles más bajos, mientras que para el conjunto de los países representaron el 56%.

**Cuadro 3.6**  
**Proporción de población evaluada en Matemática según nivel de desempeño.**  
**Sexto grado**

<b>Costa Rica</b>	<b>General</b>	<b>Niveles de desempeño</b>
<b>18,95%</b>	11,44%	IV. Encuentran promedios y resuelven cálculos utilizando las operaciones básicas. Identifican paralelismo y perpendicularidad y la representación gráfica de un porcentaje. Resuelven problemas que involucran propiedades de los ángulos de los triángulos y cuadriláteros, áreas de figuras, dos operaciones con decimales o el concepto de fracción. Hacen generalizaciones para continuar una secuencia gráfica.

<b>43,70%</b>	32,35%	III. Comparan fracciones, aplican los conceptos de porcentaje, división o equivalencia de medidas, ángulos centrales, figuras geométricas, áreas y perímetros de triángulos y cuadriláteros para resolver problemas. Identifican perpendicularidad y paralelismo, así como los cuerpos y sus elementos sin apoyo gráfico. Hacen generalizaciones para continuar una secuencia gráfica o numérica.
<b>32,71%</b>	40,82%	II. Analizan la organización del sistema de numeración decimal posicional y estiman pesos. Reconocen figuras geométricas y sus propiedades para resolver problemas. Interpretan, comparan y operan con información de representaciones gráficas. Identifican la regularidad de una secuencia de un patrón simple. Resuelven problemas con operaciones básicas: decimales, fracciones en sus usos frecuentes o equivalencia de medidas.
<b>4,55%</b>	13,91%	I. Ordenan números naturales hasta cinco cifras y hasta milésimos. Reconocen los cuerpos geométricos y su unidad de medida. Interpretan información de gráficas. Resuelven problemas que requieren de una sola operación de adición y en el campo de los números naturales.
<b>0,09%</b>	1,48%	Debajo de I. No son capaces de lograr las habilidades del primer nivel.

**Fuente:** Primer reporte SERCE, 2008.

En cuanto a la lectura, el promedio de las puntuaciones de Costa Rica de tercer grado fue superior al promedio regional solo superado por el de Cuba; fue igual al del Estado de Nuevo León y Chile y superior al de los restantes 13 países. Más de la mitad de los estudiantes costarricenses –un 54%– alcanzó los niveles más altos, comparado con apenas un 30% para el conjunto restante; lo contrario ocurrió, lógicamente, con los niveles más bajos:

mientras que el 70% de los estudiantes de la región no superó los niveles más bajos, en el caso de Costa Rica eso ocurrió con un 46%. De nuevo, estos datos dejan un sabor agridulce: si bien la educación costarricense alcanzó resultados muy superiores a los del conjunto de la región, resulta preocupante que el 46% de los estudiantes costarricenses no superara los niveles más bajos.

**Cuadro 3.7****Proporción de población evaluada en Lectura según nivel de desempeño.****Tercer grado**

<b>Costa Rica</b>	<b>General</b>	<b>Niveles de desempeño</b>
<b>18,22%</b>	8,41%	IV. Integran y generalizan información en un párrafo o en los códigos verbal y gráfico, reponen información no explícita, ubican en el texto información nueva y comprenden traducciones de un código a otro.
<b>35,73%</b>	21,63%	III. Localizan e infieren información. Interpretan reformulaciones de algunos datos y discriminan el significado del vocabulario.
<b>34,20%</b>	37,74%	II. Localizan información en medio de un texto breve y que no debe ser distinguida de otras informaciones conceptualmente cercanas. Reconocen reformulaciones simples, palabras de un solo significado y redundancias entre los códigos verbal y gráfico.
<b>10,40%</b>	25,51%	I. Localizan información con un solo significado, en un lugar destacado del texto.
<b>1,46%</b>	6,71%	Debajo de I. No son capaces de lograr las habilidades exigidas por el primer nivel.

**Fuente:** Primer reporte SERCE, 2008.

El promedio de las puntuaciones de Costa Rica respecto a la capacidad de lectura de sexto grado también fue superior al promedio regional y, como en las anteriores, fue solo superado por el de Cuba. La comparación con el resto de los países repitió al patrón ya mencionado: la gran mayoría de los estudiantes costarricenses –un 71%– alcanzó los

niveles más altos, lo que solo ocurre con el 47% de los estudiantes de los países de la región. Inversamente, la mayoría de los estudiantes de sexto grado –53%– no lograron superar los tres niveles más bajos en las pruebas de lectura, mientras que esto ocurrió solamente con un 29% de los estudiantes costarricenses.



**Cuadro 3.8**  
**Proporción de población evaluada en Lectura según nivel de desempeño.**  
**Sexto grado**

Costa Rica	General	Niveles de desempeño
<b>34,59%</b>	20,30%	IV. Integran, jerarquizan y generalizan información del texto. Establecen equivalencias entre más de dos códigos. Reconocen los significados de tecnicismos y usos figurados del lenguaje. Distinguen diferentes voces y matices de enunciación en el texto.
<b>36,73%</b>	26,79%	III. Localizan información, interpretan reformulaciones y síntesis, integran datos en un párrafo, reponen información implícita, releen en busca de datos específicos, discriminan el significado de las palabras y partes de palabras (afijos).
<b>23,45%</b>	35,46%	II. Localizan información en el texto, integran información sobre lo dicho más lo ilustrado y discriminan palabras de un solo significado.
<b>5,00%</b>	16,51%	I. Localizan información con un solo significado, en un lugar central o destacado del texto, repetida literalmente o mediante sinónimos, y aislada de otras informaciones.
<b>0,22%</b>	0,93%	Debajo de I. No son capaces de lograr las habilidades exigidas por el primer nivel.

**Fuente:** Primer reporte SERCE, 2008.

Las pruebas SERCE revelaron, además, las inequidades de los sistemas educativos evaluados. En el caso de Costa Rica, las pruebas mostraron una clara diferenciación urbano-rural. En lectura los estudiantes de escuelas rurales obtuvieron promedios significativamente más bajos: en tercer grado, la diferencia

respecto a las escuelas urbanas alcanzó 41,24 puntos, y en sexto grado de 34,37 puntos; ambas diferencias son estadísticamente significativas. Lo mismo ocurrió en matemática: los alumnos con más bajos desempeños estuvieron ubicados en el ámbito rural. En tercer grado, la diferencia fue de 29,25 puntos

y en sexto grado de 23,34 puntos; ambas diferencias son también estadísticamente significativas. De nuevo, estos resultados son fundamentales para promover un mayor esfuerzo – como efectivamente se hizo – por reducir las brechas educativas urbano-rurales.

Quizás la mayor enseñanza del estudio fue que sus resultados identificaron el clima escolar como la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes: la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje. Esto coincide con los esfuerzos hechos desde el MEP por renovar y reforzar todos esos aspectos vinculados con el clima escolar, la convivencia, la tolerancia y disfrute de las diferencias que deben caracterizar a nuestros centros educativos, así como el énfasis en la ética, la estética y ciudadanía. El estudio demostró que esto no solo tiene sentido en sí mismo, al formar mejores personas y ser el mejor antídoto contra el miedo y la violencia; sino que tiene un impacto directo en el rendimiento académico en materias como las matemáticas y la lectoescritura (sobre el detalle de estas reformas, ver Capítulo 2). De nuevo, esta enseñanza reafirma el trabajo que se ha venido haciendo en términos de colocar en el centro del esfuerzo educativo el objetivo de “aprender a vivir y aprender a convivir”, así como las actividades del Programa Convivir.

En aras de seguir generando conocimiento relevante para la toma de decisiones de política educativa, en el 2012 se aplicó el prepiloto del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). La aplicación definitiva se realizó en octubre

del 2013 a estudiantes de 3° y 6° en las asignaturas de Español y Matemática de 15 países de América Latina. En Costa Rica se aplicó en 203 escuelas y participaron 3.609 estudiantes tercer año y 3.626 estudiantes del sexto año. Las pruebas midieron los logros de aprendizaje en lectura, escritura y matemática para tercer año y en ciencias para sexto. Al igual que las pruebas SERCE, también midieron factores asociados al aprendizaje. Estos resultados serían presentados por la UNESCO en el segundo semestre del 2014.

#### **3.4.b. Pruebas PISA: compararnos con los mejores**

A efectos de colocar los resultados de SERCE en un contexto aún más amplio, el CSE acogió en el 2008, la propuesta del MEP para que Costa Rica participara en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). Originalmente, participaron 43 países en PISA 2000, incluyendo los 31 miembros de OECD y algunos países latinoamericanos y asiáticos. Ya para 2009 se incluyeron 65 países como Alemania, Hong Kong-China, Brasil, Estados Unidos, Japón, Colombia, Noruega, Turquía, Panamá, Suiza, Nueva Zelanda, Argentina, España, Indonesia, Chile, Francia, Singapur, México, Reino Unido, Israel y Uruguay, entre otros.

El Programa PISA comprende una serie de pruebas que permiten la medición de conocimientos y habilidades necesarias para una plena participación en la sociedad. Es aplicada cada tres años a nivel internacional entre jóvenes de 15

años y su propósito principal es conocer el nivel de habilidades necesarias que han adquirido los estudiantes para participar plenamente en la sociedad, centrándose en dominios claves como Lectura, Ciencias y Matemáticas. Mide si los estudiantes tienen la capacidad de reproducir en contextos distintos lo que han aprendido, de transferir sus conocimientos y aplicarlos en nuevos contextos académicos y no académicos, de identificar si son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente, y si tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida. Ya se han realizado cinco pruebas PISA mundiales (2000, 2003, 2006, 2009 y 2012). Costa Rica entró a formar parte de PISA a partir del 2009 y ya ha participado en dos de estas mediciones mundiales: las correspondientes al 2009 y al 2012.

Las pruebas del 2009 fueron aplicadas en Costa Rica en el primer semestre del 2010, en tanto se formó parte de un grupo de 10 países que administraron tardíamente los exámenes; esta prueba fue entonces conocida como 2009+. En cada aplicación de las pruebas PISA se enfatiza uno de los tres dominios de evaluación y los otros son evaluados con menor profundidad. En las pruebas 2009+, cuando Costa

Rica tuvo su primera participación, el énfasis fue el dominio de la competencia lectora, aún cuando también se midieron los conocimientos en matemáticas y ciencias. En el ciclo 2009+ participaron 4.500 estudiantes de 183 instituciones de todo el país.

Esta prueba evidenció que si bien el país se colocó en segundo lugar de diez países a nivel latinoamericano y en el puesto 45 entre los 75 participantes de todo el mundo, el 67% de los estudiantes poseían apenas un dominio básico de lectura (2 de 6), y tenían dificultades para responder preguntas que requirieran mayor análisis e interpretación. Estos resultados –junto con los de las Pruebas diagnósticas anteriormente mencionadas– confirmaron la urgencia de hacer cambios sustanciales en la forma y el contenido del programa de Español de I y II Ciclos en aras de mejorar el desempeño de los estudiantes en sus destrezas lectoescritoras y, en particular, en su comprensión lectora.

Las pruebas PISA 2012 tuvieron como énfasis el dominio matemático. Estas fueron aplicadas a 4.550 estudiantes de 193 centros educativos y los resultados también mostraron a Costa Rica entre los mejores países latinoamericanos, pero lejos de los que ostentan los mejores sistemas educativos del mundo. En esa ocasión, Chile fue el país latinoamericano que obtuvo el mejor puntaje (423), seguido por México (413), Uruguay (409) y Costa Rica (407). Estos países se ubicaron por encima de Brasil (391), Argentina (388), Colombia (376) y Perú (368). Costa Rica se ubicó en el puesto 56 entre los 65 países y economías participantes.



Estos resultados confirmaron lo que se observó en la primera participación de Costa Rica en las pruebas PISA en cuanto al bajo dominio del nivel matemático de nuestros jóvenes. El dato de que el 60% de los estudiantes costarricenses apenas mostrara dominio de los niveles 1 y 2 tiene que leerse con sentido crítico y muestra que aún estamos lejos de tener la calidad educativa que el mundo de hoy demanda.

En cuanto a la prueba de referencia PISA 2012 asociada a Lectura, Chile y Costa Rica se ubicaron en el primer lugar a nivel latinoamericano con 441 puntos. En cuanto a la de Ciencias, se obtuvo el segundo lugar con 429 puntos, superado por Chile que sumó 445.

Estas pruebas internacionales le permitieron al país una primera reevaluación de su educación. Tanto en SERCE como en PISA Costa Rica ciertamente se ubicó entre los mejores de América Latina. Sin embargo, las pruebas PISA van más allá y mostraron que el país está lejos aún de los mejores sistemas educativos del mundo. En este sentido, las pruebas PISA le plantearon al país el verdadero reto de una educación de calidad mundial. Deberán ser la línea de base sobre la cual se podrá evaluar el éxito o debilidad de las reformas impulsadas, en particular, de la reforma de los programas de Matemáticas que, precisamente, apuntan en la dirección de formar estudiantes capaces de comprender y operar con los conceptos matemáticos, resolviendo problemas y avanzando desde el pensamiento concreto hacia el pensamiento abstracto.

### **3.5. La calidad de la educación: ¿pública o privada?**

Una constante tanto en los resultados

de pruebas nacionales como las de bachillerato o de pruebas internacionales como las de PISA, es que las y los estudiantes de colegios privados obtienen mejores resultados que sus contrapartes de colegios públicos. Esto normalmente se interpreta de la forma más directa y aparentemente obvia: si los resultados de estudiantes de colegios privados son mejores que los de estudiantes de colegios públicos, entonces los colegios privados deben ser mejores que los colegios públicos. Sin embargo – y sin que esto se pueda interpretar como un cuestionamiento ni mucho menos de la calidad de los centros educativos privados – es necesario matizar estas conclusiones por dos razones que se complementan. Por un lado, en Costa Rica el 92% de la matrícula corresponde a centros educativos públicos, solamente un 8% corresponde a estudiantes que asisten a centros privados. Siendo la mayoría de los centros privados relativamente costosos, es claro que – con excepciones – la mayoría de sus estudiantes provenga de las familias de más alto nivel de ingreso que, a su vez, suele tener una alta correlación con altos niveles culturales y educativos. Esto es importante porque, por otro lado, se ha confirmado ampliamente en investigaciones realizadas en muy diversos países, que – al igual que lo vimos en las pruebas diagnósticas para Costa Rica – existe una fuerte correlación entre el rendimiento académico y el nivel socio-económico de los estudiantes; más aún, existe una correlación todavía más alta entre el rendimiento académico de los estudiantes y el nivel educativo de sus familias.

Esto nos obliga a cuestionarnos lo que hasta hoy ha parecido ser aceptado por

todos. Nos obliga a considerar la posibilidad de que las diferencias en los resultados académicos obtenidos por estudiantes de colegios privados y colegios públicos no responda principalmente a diferencias en la calidad de los centros educativos, sino a las condiciones socio-económicas y el nivel educativo de las familias de los estudiantes. A continuación presentamos dos argumentos para provocar esta discusión, que el país debe asumir con seriedad.

En diciembre del 2013, los economistas costarricenses Andrés Fernández y Roberto del Valle publicaron, con el auspicio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el estudio *“Desigualdad educativa en Costa Rica: la brecha entre estudiantes de colegios públicos y privados. Análisis con los resultados de la evaluación internacional PISA”*.

Se trata de un análisis detallado sobre el rendimiento de los estudiantes costarricenses en las pruebas PISA 2009+ con el propósito de determinar cuáles fueron los principales factores que influyeron en su desempeño, así como las diferencias en el rendimiento educativo que se registraba entre los colegios públicos y privados.

El estudio destacó no solo la importancia de que el país continuara participando en PISA, sino que los resultados cuestionan la noción predominante sobre la supuesta mejor calidad de la educación privada sobre la pública. Los autores señalaron

que *“...la diferencia entre la educación impartida en los colegios privados (con más y mejores recursos) y la educación ofrecida en los colegios públicos no tiene un peso tan relevante a la hora de explicar la brecha de rendimiento entre estudiantes de colegios públicos y privados. En otras palabras, los resultados demuestran que cuando se trata de explicar la desigualdad en el rendimiento educativo, las diferencias en las condiciones socioeconómicas pesan mucho más que las diferencias en los recursos escolares...”*<sup>4</sup>.

En otras palabras, la investigación de Fernández y Del Valle muestra que si bien es cierto que los estudiantes costarricenses provenientes de colegios privados obtienen mejores resultados en las pruebas PISA que los estudiantes provenientes de colegios públicos, esta diferencia se vuelve insignificante en el momento en que se corrige por el efecto de las diferencias en los niveles socioeconómicos de los estudiantes. Al incorporar esta variable en el modelo, los resultados de los estudiantes de colegios públicos y privados en las pruebas PISA, son prácticamente iguales.

Algo similar ocurre con las pruebas de bachillerato a nivel nacional. Año con año los resultados de bachillerato parecen confirmar la supremacía de la educación privada: la nota promedio de bachillerato de quienes vienen de colegios privados es mucho mejor que la de quienes vienen de colegios públicos. Utilizando datos de las pruebas de 2012, vemos que de los estudiantes que hacen bachillerato, la nota

---

<sup>4</sup>Fernández, Andrés y Del Valle, Roberto (diciembre 2013). “Desigualdad educativa en Costa Rica: la brecha entre estudiantes de colegios públicos y privados. Análisis con los resultados de la evaluación internacional PISA”. *Revista CEPAL*, 111, pp. 37-57.



promedio obtenida por quienes vienen de colegios públicos es de 69,2; mientras que quienes vienen de colegios privados obtienen una nota promedio de 79,9. Hay más de diez puntos de diferencia a favor de los colegios privados.

Hay elementos que contribuyen a que los colegios privados tengan algunas ventajas sobre muchos colegios públicos: infraestructura, equipamiento, horarios más amplios, mayor involucramiento de las familias y, claro, en la selección de los estudiantes. Además, el nivel socio-económico y el nivel educativo de sus hogares es una de las variables que más se relacionan con el rendimiento académico. Los colegios privados suelen tener no solo una estricta política de admisión, sino una política muy rigurosa sobre quién puede continuar en el colegio: sobre todo en los últimos años de secundaria, se busca retener principalmente a aquellos estudiantes que tienen una alta probabilidad de enfrentar con éxito las pruebas de bachillerato. A los demás – a los que fracasan y repiten – se les suele impedir repetir allí y se les invita a salir del colegio.

Los colegios públicos, por el contrario, están en la obligación de atender a todos los que lo requieran. De hecho, atienden a la inmensa mayoría de la población estudiantil del país, desde los más amplios sectores de la clase media hasta los que viven en pobreza extrema en las barriadas marginales; desde los que viven en el centro del país hasta los que viven a pocos metros de las fronteras o en las zonas de más difícil acceso. En los colegios públicos encontramos no solo a estudiantes con especial talento y disposición para el estudio, sino también

a muchachos y muchachas que, por sus condiciones socio-económicas, por el nivel educativo de su entorno familiar, y por el ambiente en que les toca vivir, deben superar enormes dificultades para enfrentar con algún éxito el reto educativo.

Por eso, no deja de ser lógico que las notas promedio que obtienen los estudiantes de colegios privados que presentan bachillerato, sean diez puntos más altas que las notas promedio de quienes estudiaron en colegios públicos. Pero, ¿significa esto realmente que la educación pública es de menor calidad que la privada?

Haciendo una lectura distinta de los datos es posible matizar esa apreciación y tener una mejor percepción de las diferencias entre la educación pública y la privada. Analicemos los mismos resultados de bachillerato; pero considerando que los colegios públicos no solo atienden a la población élite del país, sino a toda la población estudiantil.

Para empezar, de los 35.000 estudiantes que aplicaron bachillerato formal en 2012, unos 29.000 venían de colegios públicos, representando un 83% del total; y cerca de 6.000 venían de colegios privados, apenas un 17%, del total. Como vimos, la nota promedio de los 29.000 estudiantes públicos fue de 69,2 mientras que la de los 6.000 mil estudiantes privados fue de 79,9.

Veamos, sin embargo, lo que ocurre al comparar las notas de ese quintil afortunado que estudió en colegios privados con el quintil de aquellos estudiantes provenientes de colegios públicos que logra obtener los mejores resultados de bachillerato entre

los graduados de colegios públicos. Dicho de otra manera, si luego de sus procesos de selección y educación, los colegios privados llevaron 6.000 estudiantes a presentar bachillerato; ¿cómo se comparan

sus notas con las notas de los mejores 6.000 estudiantes de colegios públicos? ¿Se reduce la brecha entre la educación pública y la privada cuando comparamos estos dos grupos de estudiantes?

### Cuadro 3.9

#### Rendimiento promedio de los estudiantes que aplicaron las seis pruebas de bachillerato por tipo de centro educativo

	Estudiantes	Nota Promedio
<b>Total de estudiantes de colegio público</b> (Diurno, Nocturno y Técnico)	29.142	69,2
<b>Total de estudiantes de colegio privado</b> (incluye subvencionado)	5.891	79,9
<b>Estudiantes de colegio público con mejor nota</b> (Diurno, Nocturno y Técnico)	5.891	83,0

**Fuente:** Base de datos de la DGEC, exámenes de bachillerato septiembre y noviembre de 2012 (incluye nota de producción textual)

Los datos hablan por sí mismos. La nota promedio de los casi 6.000 estudiantes provenientes de colegios privados, fue de 79,9. Por su parte, los casi 6.000 estudiantes que obtuvieron las mejores notas en bachillerato viniendo de un colegio público, alcanzaron una nota promedio de 83. ¡La brecha no solo se reduce, sino que se invierte!

Porsupuestoquehayunesgoaquí:estamos comparando a los mejores estudiantes de colegios públicos con todos los estudiantes de colegios privados. Pero también hay un sesgo cuando comparamos las notas de 6.000 estudiantes de colegios privados que viven en condiciones socioeconómicas, educativas y culturales de privilegio – y que

han sido rigurosamente filtrados –, con las notas de 29.000 estudiantes de colegios públicos, muchos de los cuales viven en las condiciones más adversas, en las zonas más alejadas y dispersas, y con más dificultades para estudiar.

No se trata de escoger un criterio sobre el otro. Es necesario que valoremos los dos. Es cierto que la nota promedio de los privados es superior a la de los públicos; y es lógico que así sea. Lo que sorprende es que una enorme cantidad de estudiantes que provienen de colegios públicos – tanto que es igual al total de estudiantes que vienen de colegios privados – obtiene en bachillerato notas superiores que la de quienes estudian en centros privados.

Con esto no se pretende cuestionar, ni por asomo, la calidad de los centros educativos privados. Han demostrado con creces que sus estudiantes obtienen excelentes resultados. Lo que sí se debe cuestionar es el estereotipo contrario: la creencia de que la educación pública es mala. Los datos aportados, tanto sobre bachillerato como sobre las pruebas PISA, son evidencia suficiente de que esto no es cierto: nuestra educación pública es capaz de dar tan buenos resultados como la privada, y cumple además con una función social que, sin financiamiento público, sería imposible de lograr: atender a toda la población estudiantil y permitir que las brechas de la desigualdad educativa se empiecen a revertir.

### **3.6. Evaluar las competencias del siglo XXI: ATC21s**

El proyecto internacional “Evaluación y Enseñanza de las Competencias del Siglo XXI” (ATC21s, por sus siglas en inglés) ha sido una iniciativa de investigación liderada por la Universidad de Melbourne e impulsada inicialmente por Intel, Microsoft y Cisco, que se propuso plantear nuevas maneras de evaluar y enseñar las competencias del siglo XXI. Bajo la conducción de un equipo de investigadores de la Universidad de Melbourne, Australia, se describieron las competencias que necesitan los y las jóvenes para enfrentar de manera exitosa los retos del siglo XXI, y cómo evaluarlas mediante pruebas basadas en las tecnologías digitales. La finalidad es motivar a las instituciones y sistemas educativos a incorporar estas competencias en sus programas de enseñanza y aprendizaje. Los seis países que participaron de manera activa en la

validación de las pruebas fueron Australia, Costa Rica, Estados Unidos, Finlandia, Holanda y Singapur.


A solicitud del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y con el apoyo de Intel América Latina y Microsoft Latinoamérica, el consorcio ATC21s autorizó la creación de un Capítulo Latinoamericano. Gracias a los avances ya realizados en el proyecto Ética, Estética y Ciudadanía, en términos del desarrollo de estas competencias, se seleccionó a Costa Rica como el primer país asociado del mismo. El proyecto en Costa Rica recibió el nombre de “Evaluación de Competencias del siglo XXI” y fue ejecutado por el Ministerio de Educación Pública (MEP) y la Fundación Omar Dengo (FOD) con el apoyo local de la Fundación Costa Rica–Estados Unidos para la Cooperación (CRUSA) y, por supuesto, con el apoyo del BID.

El Capítulo Latinoamericano pretendió que la experiencia obtenida en Costa Rica y los recursos generados por ella sirvan para difundir la propuesta de ATC21s en el resto de la región, así como para impulsar el desarrollo de políticas educativas que fortalezcan la incorporación sistemática de las competencias del siglo XXI en los sistemas educativos latinoamericanos. Mediante esta iniciativa, Costa Rica fortaleció su sistema educativo – especialmente al vincular la evaluación de competencias del siglo XXI con las reformas realizadas a lo largo de estos ocho años (ver las reformas en detalle en los Capítulos 1 y 2)– al tiempo que lideró activamente un diálogo regional sobre nuevas necesidades en educación orientadas al siglo XXI. Específicamente, los objetivos del capítulo latinoamericano fueron:

- Adaptar cultural y lingüísticamente las pruebas de evaluación de competencias del siglo XXI desarrolladas por el proyecto internacional ATC21S.
- Contribuir al proceso de validación científica del sistema de evaluación mediante la aplicación a una muestra de estudiantes costarricenses.
- Compilar recursos educativos que ayuden a incorporar las competencias del siglo XXI en el currículo costarricense.
- Difundir estos recursos en América Latina y liderar el diálogo sobre el tema en la región.

El proyecto se propuso estudiar cuáles eran las competencias del siglo XXI y cómo evaluarlas, porque los estudiantes deberán adaptarse a las nuevas tecnologías y entornos que han cambiado la manera en


que nos comunicamos y trabajamos. En una economía basada cada vez más en el conocimiento, aprender a colaborar de manera eficaz y a conectarse digitalmente a escala local y global es esencial para todos. En este sentido, se partió de la premisa de que el currículo de la era industrial ya no es suficiente para equipar a los estudiantes que vivirán y llegarán a trabajar en la era del conocimiento. Los estudiantes de esta era deben prepararse para trabajos que todavía no existen, que requerirán del intercambio de conocimiento a nivel global y del desarrollo de habilidades para el emprendedurismo, por lo que los currículos actuales deben incluir las destrezas necesarias para esta preparación: pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación, colaboración, creatividad e innovación. El proyecto empezó definiendo las competencias del siglo XXI en cuatro amplias categorías:

**MANERAS DE PENSAR** 

- Creatividad e innovación.
- Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones.
- Aprender a aprender / metacognición (conocimiento sobre los procesos cognitivos).

**HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR** 

- Alfabetización informacional.
- Alfabetización en tecnologías de la información y comunicación

**MANERAS DE TRABAJAR** 

- Comunicación.
- Colaboración (trabajo en equipo).

**MANERAS DE VIVIR EN EL MUNDO** 

- Ciudadanía - local y global
- Vida y carrera
- Responsabilidad personal y social incluyendo conciencia y competencia cultural.

La primera fase del proyecto involucró a más de 250 investigadores, docentes y expertos en evaluación, quienes definieron el estado actual de la educación y las competencias del siglo XXI. El producto final de esta fase fueron cinco documentos de trabajo: destrezas del siglo XXI; aspectos metodológicos; desafíos técnicos de las evaluaciones basadas en computadoras; evaluación de aula y formativa; y, finalmente, marcos de política educativa.

A partir de esta primera definición teórica, el proyecto seleccionó dos competencias –resolución colaborativa de problemas y alfabetización en las TIC/aprendizaje en las redes digitales– y desarrolló las pruebas de evaluación correspondientes. Estas pruebas fueron validadas mediante un extenso trabajo de campo que contempló diferentes fases: sesiones de análisis de concepto con docentes, laboratorios cognitivos con estudiantes, aplicaciones piloto de las pruebas y finalmente pruebas a gran escala con estudiantes de 11, 13 y 15 años.

Se espera que este proceso de validación permita llegar al objetivo–en la fase final del proyecto a nivel mundial– de colocar los recursos a disposición del público, para que los creadores de políticas gubernamentales, docentes y agencias de evaluación puedan usar y modificar los instrumentos de desarrollados. En este sentido, el proyecto ATC21s logró llenar el vacío crítico que existía entre la investigación básica sobre diseño y metodologías de evaluación, por un lado, y la implementación de evaluaciones a gran escala que brinden datos confiables a un costo razonable, por otro. Asimismo, sentó las bases de un sistema para

entender, medir, reportar y ayudar a los docentes a enseñar las competencias del siglo XXI, a nivel individual, de clase o de sistema.

La contribución de Costa Rica al proyecto consistió en la realización de las siguientes acciones:

- **Traducción y adaptación de los instrumentos de evaluación:**

traducción de los distintos elementos que integran el sistema de evaluación de las competencias del siglo XXI: catorce pruebas, dos cuestionarios para la auto y coevaluación, reportes para estudiantes y docentes, y demás elementos existentes en la plataforma. Las pruebas de aprender en redes digitales, especialmente las llamadas “Poesía” y “Expedición al Ártico”, tuvieron que someterse a un amplio proceso de adaptación, debido a que requerían el acceso a varios sitios webs externos que están originalmente en inglés.

- **Trabajo de campo (laboratorios cognitivos, revisión de conceptos, pilotos y pruebas a gran escala):**

se realizó un conjunto importante de actividades de investigación de campo consistentes en laboratorios cognitivos, pilotajes y prueba a gran escala de los instrumentos de evaluación. En estas actividades participó un total de 20 escuelas y colegios del país y se contó con la participación de 1.926 estudiantes de 11, 13 años y 15 años. Los resultados de cada una de estas actividades fueron reportados a la Universidad de Melbourne con sugerencias sobre ajustes deseables en el protocolo de administración de las pruebas.



- **Talleres con docentes:** se realizaron talleres con los docentes que participaron en el proyecto, así como con asesores nacionales de las distintas asignaturas, evaluación y recursos tecnológicos, para recoger sus opiniones acerca de cómo usar las pruebas, cómo incorporar el trabajo alrededor de estas competencias en el currículo y qué tipo de intervenciones didácticas implementar para ayudar a los estudiantes a desarrollarlas.

- **Foro internacional:** en noviembre de 2011 el equipo costarricense fue invitado a participar, junto con representantes de EEUU, en el primer webinar del proyecto ATC21S, presentando los avances obtenidos en la investigación de campo. La presentación puede verse en el canal de Youtube de ATC21S y en la página web del MEP.

La traducción y adaptación de los instrumentos requiere una mención especial, en tanto exigió la creación de pruebas y materiales nuevos, cultural y lingüísticamente apropiados, que fortalecieran las prácticas educativas para el desarrollo de las competencias del siglo XXI en Costa Rica y en los países de la región. El equipo de trabajo costarricense realizó una rigurosa labor de traducción, adaptación y creación de los instrumentos de evaluación desarrollados por ATC21S, convirtiéndose en un excelente modelo sobre cómo, pruebas de evaluación complejas, se pueden hacer significativas en distintos contextos locales culturales y lingüísticos.

En este sentido, la adaptación de las pruebas requirió el desarrollo de recursos web propios, como “Nuestros poemas

favoritos” y “Jackson Pollock”, los cuales formaron parte de las pruebas para la competencia Aprender en redes digitales. En particular, “Nuestros Poemas Favoritos” sobrepasó el ámbito del proyecto al ser difundido en actividades de promoción de la lectura (sobre este tema, ver más en detalle en Capítulo 2). Estos recursos se incorporaron al portal de recursos del MEP, Educ@tico, quedando disponibles para el uso público y gratuito.

Asimismo, se realizaron recursos de aprendizaje multimedia para apoyar la evaluación de las competencias del siglo XXI en las reformas de Artes Plásticas y Español para III ciclo, así como Matemáticas, Pensamiento Científico por Indagación y Estudios Sociales y Cívica para I y II ciclo. Una última producción que se obtuvo del proyecto fue una publicación digital interactiva para la divulgación de propuestas de aprendizaje y evaluación de las competencias del siglo XXI. Esta publicación incluye videos sobre buenas prácticas identificadas en docentes del país en relación con la evaluación de las competencias del siglo XXI.

Los principales hallazgos y herramientas generadas por el Proyecto ATC21S, Capítulo Latinoamericano, se presentaron en abril 2014 en el “Foro ATC21S: Evaluación y Enseñanza de las Competencias del Siglo XXI, Capítulo Latinoamericano” organizado por el MEP y la Fundación Omar Dengo, con el apoyo del BID, la Fundación CRUSA, Intel y Microsoft. Dicha actividad contó con la presencia de reconocidos investigadores internacionales y representantes de ministerios de educación de distintos países latinoamericanos y sus contrapartes locales.