

INFORME DE FIN DE GESTION 2014-2017

Viceministerio Académico

**Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad
(DGEC)**

Educar para una Nueva Ciudadanía



AUTORIDADES NACIONALES

Ministra de Educación Pública
Sonia Marta Mora Escalante

Viceministra Académica
Alicia Vargas Porras

Viceministra Administrativa
Marco Tulio Fallas Díaz

Viceministro de Planificación y Coordinación Regional
Miguel Ángel Gutiérrez Ramírez

Jefaturas Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad

Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad
Lilliam Mora Aguilar

Departamento de Evaluación Académica y Certificación
Luis Carlos Rodríguez León

Departamento de Evaluación de la Calidad
Guisella Céspedes Lobo

TABLA DE CONTENIDOS

Presentación	3
1.1. Funciones según Decreto N° 38170-MEP.....	4
1.2. Mision y Vision de la dirección	6
1.3. Antecedentes	7
2. Resultados de la Gestión	10
2.1. Logros de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad	10
2.1.1. Desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación	10
2.1.2. Digitalización	11
2.1.3. Registros digitales de calificaciones.....	12
2.1.4. Registro Nacional Digital de Bachilleres de Educación Media (1951-2017) Bachilleres de Educación Abierta y de 1988-2017 Bachilleres de la Educación Formal y Técnicos Medios	12
2.1.5. Infraestructura de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad	13
2.2. Departamento de Ealuación Académica y Certificación (DEAC)	13
2.2.1. Pruebas de certificación de bachillerato de la educación formal.....	13
2.2.2. Uso de los resultados de las pruebas de bachillerato	15
2.2.3. Programas de certificación de la educación abierta	20
2.2.4. Bachillerato a tu medida.....	22
2.2.5. Pruebas de especiales técnicas.....	25
2.2.6. Área de inglés en las pruebas de especialidades técnicas	28
2.2.7. Pruebas educativas nacionales de diagnóstico, II y III ciclos	30
2.2.8. Pruebas internacionales (PISA - TERCE)	38
2.2.10. Reconocimiento y certificación de títulos extranjeros.....	54
2.2.11. Otros proyectos del DEAC	55
2.3. Departamento de Evaluación de la Calidad (DEC)	57
2.3.2. Implementación del Programa de Informatizacion para el Alto Desempeño (PIAD).....	63
2.3.3. Evaluación de gestores educativos.....	67
3. Resumen de los principales logros y desafíos de la DGEC	74
4. Administración de los Recursos Financieros Asignados.....	76
5. Auditorias realizadas a la dgec, años 2014 – 2017	79

Presentación

La Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad (DGEC), en concordancia con las metas estratégicas del Ministerio de Educación Pública y la nueva Política Educativa con la visión de Educar para una nueva ciudadanía se ha propuesto en primera instancia, continuar con el apoyo a implementación del Sistema Nacional de la Calidad de la Educación (SNECE) del Modelo Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense (MECEC), luego la institucionalización del Sistema de Información PIAD (Programa de Información para el Alto Desempeño), en los centros educativos, y en tercer lugar, y por último y no el menos importante el uso oportuno y pertinente de la información que se genera en esta dirección. Conscientes de que la evaluación no produce mejoras por sí misma y que para que tenga algún impacto en las poblaciones meta, debe ser concebida como un elemento alineado en un conjunto más amplio de acciones y políticas educativas, resulta necesario fortalecer la cultura del uso de los informes que se deriven de las evaluaciones realizadas, nacionales como internacionales (PISA y LLECE).

En relación con este último punto, año a año la DGEC ha venido entregando a las autoridades y diferentes públicos meta, insumos de las diferentes evaluaciones nacionales e internacionales, en espera de que estos sean de valiosa ayuda para las autoridades, los centros educativos técnicos, académicos diurnos y nocturnos del país, docentes y estudiantes, en la toma de decisiones acertadas para el mejoramiento.

Conscientes de los retos a los que nos enfrentamos, relacionados con la elaboración de instrumentos de medición que resguarden las cualidades de confiabilidad y validez pertinentes, esta dirección se ha dado a la tarea de mejorar en los últimos años la calidad técnica no solo de los instrumentos de medición y de los estudios sino de los informes, llevando la información clara y concisa de acuerdo con el público meta al cual nos hemos dirigido en las diferentes visitas realizadas. Asimismo, hemos instado a las direcciones regionales y a los directores de centros educativos, en cada una de las visitas realizadas, a tomar iniciativas para lograr que lo que los discentes aprendan, lo aprendan bien, que desarrollen y lleven a cabo estrategias claras para mejorar, que evalúen continuamente el progreso de los estudiantes e intervengan en forma inmediata cuando sea necesario y que asuman como la prioridad de su institución, la enseñanza de alta calidad.

1. NORMATIVA QUE AMPARA LA DIRECCIÓN DE GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

1.1. FUNCIONES SEGÚN DECRETO N° 38170-MEP

Las funciones y responsabilidades que le corresponden a la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad están normadas en el Decreto N° 38170-MEP publicado en la Gaceta N°31 del jueves 13 de febrero del 2014, el cual deroga el decreto ejecutivo N° 36451-MEP. La sección IV del decreto vigente, establece las responsabilidades de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad, esta sección contiene seis artículos y treinta y cuatro incisos, los cuales van del artículo 102 al 107.

El artículo 102 menciona las pautas generales que guían el quehacer de esta Dirección, este indica que: “la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad es el órgano técnico responsable de planificar, analizar, estudiar, asesorar, investigar, evaluar y divulgar todos los aspectos relacionados con la evaluación académica y certificación de las pruebas nacionales de la educación formal, abierta y de docentes, así como el desarrollo, dirección e implementación del sistema de evaluación de la calidad de la educación costarricense”.

El artículo 103 enumera las funciones de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad en trece incisos:

- a) Establecer, con base en las políticas definidas por las autoridades competentes, el Plan de Calidad del Sistema Educativo Costarricense.
- b) Asesorar, evaluar y dar seguimiento a los procesos de implementación del Plan de la Calidad del Sistema Educativo Costarricense.
- c) Proveer información sobre logros en el sistema educativo en los ámbitos nacional, regional e institucional, con el fin de orientar decisiones de política educativa nacional.
- d) Administrar la información generada por el Plan de la Calidad de la Educación Costarricense.
- e) Administrar los programas nacionales de evaluación académica y certificación de conocimientos además de las competencias establecidos en el sistema educativo costarricense.
- f) Promover la cooperación y procurar alianzas estratégicas con organismos nacionales e internacionales, públicos y privados, relacionados con la calidad de la educación, en coordinación con la Dirección de Asuntos Internacionales y Cooperación.
- g) Brindar el soporte técnico necesario, para la administración de pruebas internacionales de conocimientos.
- h) Promover el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todos los procesos de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad.

- i) Coordinar con el Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano para que la información derivada del proceso de pruebas nacionales de la educación abierta y la educación formal, sean incorporadas como insumo para apoyar la elaboración de los programas de capacitación y desarrollo profesional de los docentes.
- j) Formular el POA de la Dirección y el correspondiente anteproyecto de presupuesto, de acuerdo con las prioridades institucionales y del sector educación, así como remitirlos al Viceministro Académico para su aprobación.
- k) Establecer los manuales de procedimientos requeridos para el funcionamiento de la Dirección y sus dependencias, el manejo de la información oficial, así como para la prestación de los servicios y la realización de trámites bajo su responsabilidad, previo visto bueno del Viceministro Académico.
- l) Establecer las políticas y procedimientos para reunir, conservar, clasificar, ordenar, describir, seleccionar, reponer, administrar, validar y certificar los registros relacionados con el otorgamiento de títulos de bachilleres en educación media.
- m) Otras funciones inherentes, relacionadas con su ámbito de competencias y atribuciones, asignadas por el superior jerárquico.

Por otra parte, el artículo 104 establece la implementación del Programa de Informatización para el Alto Desempeño PIAD, textualmente indica: “la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad tendrá la responsabilidad de coordinar la implementación e institucionalización del Programa de Informatización para Alto Desempeño (PIAD), como instrumento oficial para promover la automatización de procesos y el mejoramiento de la capacidad de gestión de los centros educativos. Lo anterior de acuerdo con los manuales de procedimientos, protocolos de seguridad y lineamientos técnicos para orientar la participación de los distintos actores en todos los niveles de la organización del MEP; Centros Educativos, Direcciones Regionales de Educación y Oficinas Centrales, previa autorización del Ministerio de Educación Pública”.

Las funciones propuestas para la DGEC son ejecutadas por dos departamentos, establecidos en el artículo 105: el Departamento de Evaluación Académica y Certificación y Departamento de Evaluación de la Calidad.

En el artículo 106 se indican las funciones del Departamento de Evaluación Académica y Certificación mediante ocho incisos:

- a) Elaborar pruebas nacionales del dominio cognitivo para la educación abierta y la educación formal.
- b) Administrar los procesos relacionados con la aplicación y calificación de las pruebas nacionales de la educación abierta y la educación formal.
- c) Proveer información de los resultados de las pruebas nacionales, para la puesta en práctica de estrategias del mejoramiento de la calidad de los aprendizajes.

- d) Promover el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los diferentes procesos del departamento para asegurar la eficiencia y la eficacia.
- e) Elaborar y administrar instrumentos de medición para los docentes, de acuerdo con criterios técnicos para promover su desarrollo profesional y capacitación.
- f) Formular recomendaciones para el mejoramiento de la evaluación académica y la medición de competencias.
- g) Administrar un sistema de registro de resultados de las pruebas nacionales aplicadas en el sistema educativo.
- h) Realizar la certificación de títulos extranjeros.
- i) Otras funciones inherentes, relacionadas con su ámbito de competencia y atribuciones, asignadas por el superior jerárquico.

Finalmente, en el **artículo 107** se señalan las funciones del Departamento de Evaluación de la Calidad mediante diez incisos:

- a) Desarrollar, implementar y dirigir el sistema de calidad de la educación costarricense.
- b) Desarrollar estrategias de auditoría de la calidad educativa dirigidas a acciones de mejoramiento.
- c) Realizar evaluaciones periódicas sobre la calidad de la educación costarricense.
- d) Ejercer funciones de seguimiento en la documentación y mantenimiento del sistema de calidad de la educación costarricense.
- e) Coordinar con otras dependencias del MEP la ejecución de programas y proyectos dirigidos al mejoramiento de la calidad de la educación.
- f) Recomendar estrategias para la elaboración de políticas nacionales sobre la calidad de la educación, a solicitud de las autoridades superiores.
- g) Promover el mejoramiento de la capacidad de gestión de los centros educativos públicos, así como de la calidad del proceso de enseñanza.
- h) Diseñar las estrategias para la implementación del Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD) en todos los centros educativos públicos.
- i) Implementar, en coordinación con las Direcciones Regionales de Educación y de las dependencias del nivel central que corresponda, el Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD).
- j) Otras funciones inherentes, relacionadas con su ámbito de competencia y atribuciones, asignadas por el superior jerárquico.

1.2. MISION Y VISION DE LA DIRECCIÓN

Desde hace algunos años esta dirección también, mediante un proceso abierto y de análisis profundo se dio a la tarea de establecer la misión y la visión de la

dependencia, con el propósito de que cada uno de sus funcionarios y las autoridades conocieran el camino que se quería seguir

Misión

La Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad investiga, planifica, analiza, evalúa y divulga aspectos relacionados con la evaluación académica y la certificación de pruebas nacionales; además desarrolla, implementa y dirige el sistema de evaluación de la calidad de la educación costarricense, con el fin de proporcionar información a las instancias competentes para la toma de decisiones que conduzcan al mejoramiento continuo de la calidad del servicio educativo brindado por el Ministerio de Educación Pública, fomentando para ello el uso de las tecnologías de información y comunicación en los diferentes procesos.

Visión

Consolidarse dentro del Ministerio de Educación Pública, como el órgano técnico en la gestión de la evaluación académica y certificación y como líder en la implementación y desarrollo del sistema de calidad de la educación costarricense, al brindar los insumos al sistema educativo para que mediante la planificación, investigación, evaluación, análisis y divulgación de información válida y confiable, se oriente la toma de decisiones de políticas educativas en Costa Rica.

1.3. ANTECEDENTES

La Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad inicialmente llamada División de Operaciones, se creó mediante el Decreto Ejecutivo N° 22612-MEP del 3 de noviembre de 1993, emitido en el gobierno de Rafael Ángel Calderón Fournier, siendo Ministro de Educación el señor Marvin Herrera Araya, el cual estaba formada por el Departamento de Inspección de Centros Educativos Privados y el Departamento de Control de Gestión de las Regiones Educativas.

Durante el gobierno de José María Figueres Olsen, siendo Ministro de Educación el Dr. Eduardo Doryan, se crea la División de Control de Calidad y Macroevaluación del Sistema Educativo, (DCC), mediante el Decreto Ejecutivo 23489-MEP. El artículo 61 del mismo decreto organiza la DCC en una Subdirección, un Departamento de Supervisión Nacional del Sistema y un Departamento de Pruebas Nacionales. Asimismo, en el artículo 62 se establecen las funciones de ambos departamentos.

En el año 2007 se emite el Decreto Ejecutivo 34075-MEP, bajo el gobierno del señor Óscar Arias Sánchez, siendo Ministro de Educación el señor Leonardo Garnier Rímolo. En este decreto se crea la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad (DGEC), en el artículo 70 se mencionan los dos departamentos que componen esta Dirección, el Departamento de Evaluación Académica y Certificación y el Departamento de Evaluación de la Calidad.

El 9 de marzo del 2011 en el gobierno de la señora Laura Chinchilla Miranda se emite el Decreto Ejecutivo N° 36451-MEP, donde se mantienen los dos Departamentos ya citados, los cuales incluyen nuevas funciones, en el Departamento de Evaluación Académica y Certificación se incluye entre sus funciones, realizar la certificación de títulos extranjeros, inciso h del artículo 93 y en el Departamento de Evaluación de la Calidad se incluyó la implementación del Programa de Informatización para el Alto Desempeño, en el artículo 91 y en los incisos h e i, del artículo 94.

En febrero del 2014 se deroga el Decreto Ejecutivo N° 36451-MEP con el Decreto N° 38170, al final el periodo de gobierno de la señora Laura Chinchilla.

Los siguientes son los decretos ejecutivos que ha direccionado el Ministerio de Educación Pública, ellos contienen las funciones de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad o bien las de la División de Control de Calidad y Macro Evaluación del Sistema Educativo y la División de Operaciones, según el año de publicación.

DECRETOS EJECUTIVOS QUE ESTABLECEN LAS FUNCIONES DE LA DIRECCIÓN DE GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL AÑO 1993 AL 2014

Decreto Ejecutivo N° 22612-MEP	Decreto Ejecutivo N°23489-MEP	Decreto Ejecutivo N° 23490-MEP
<ul style="list-style-type: none"> •Gaceta N° 210. Del 3 de noviembre de 1993. •División de Operaciones , sección IV, del artículo 55 al artículo 62. •Ministro: Marvin Herrera Araya. •Gobierno: Rafael Ángel Calderón Furnier 	<ul style="list-style-type: none"> •Gaceta N° 144 . Del 11 de julio de 1994 •División de Control de Calidad y Macro Evaluación del Sistema Educativo, Sección IV, del artículo 59 al 62. •Ministro: Eduardo Doryan Garrón •Gobierno: José María Figueres Olsen 	<ul style="list-style-type: none"> •Gaceta N° 144 . Del 11 de julio de 1994. •Deroga el Decreto Ejecutivo N° 21169-MEP •Reglamento de la Organización Administrativa de las Direcciones Regionales de Educación. •Ministro: Eduardo Doryan Garrón •Gobierno: José María Figueres Olsen

**Decreto Ejecutivo
N° 34075-MEP**

- Gaceta N° 212. Lunes 5 de noviembre del 2007
- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad, sección IV, del artículo 68 al artículo 72.
- Ministro: Leonardo Garnier Rimolo
- Gobierno: Óscar Arias Sánchez

**Decreto Ejecutivo
N° 36451-MEP**

- Gaceta N° 48. Miércoles 9 de marzo del 2011
- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. Sección IV, del artículo 68 al artículo 72.
- Ministro: Leonardo Garnier Rimolo
- Gobierno: Laura Chinchilla Miranda

**Decreto ejecutivo
N° 38170-MEP**

- Gaceta N° 31. Jueves 13 de febrero 2014.
- Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. Sección IV, del artículo 102 al 107.
- Ministro: Leonardo Garnier Rimolo
- Gobierno: Laura Chinchilla Miranda

Asimismo, los dos departamentos creados por decreto tal como se conocen actualmente, tienen diferentes orígenes.

1. El Departamento de Evaluación Académica y Certificación tiene su origen en el Decreto 23489-MEP emitido en 1994 y recibía el nombre de Departamento de Pruebas Nacionales, una de sus principales funciones era, administración las pruebas nacionales.
2. El Departamento de Evaluación de la Calidad, llamado en el Decreto 23489-MEP, Departamento de Supervisión Nacional del Sistema.

Así las cosas, la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad también es responsable de administrar las pruebas de acreditación de la educación abierta, estas pruebas están ubicadas en los siguientes programas, I y II Ciclo de la Educación General Básica Abierta, III Ciclo de la Educación General Básica Abierta, Bachillerato de Educación Diversificada a Distancia, Bachillerato por Madurez Suficiente y el Programa de Naturalización.

A continuación, una breve sinopsis de estos programas:

- El Programa de I y II Ciclo de la Educación General Básica Abierta, nace con el acuerdo del Consejo Superior de Educación, tomando en la sesión N° 174-81 de 15 de diciembre de 1981, siendo Ministra de Educación Pública la señora María Eugenia Dengo Obregón, durante el gobierno del señor Rodrigo Carazo Odio.
- El Programa de III Ciclo de la Educación General Básica Abierta fue aprobado en la Sesión 171-81, del 15 de diciembre del año 1981.
- El Programa de Bachillerato de Educación Diversificada a Distancia acuerda en la sesión N° 36-84 del 8 de mayo del 1984, la anterior normativa tuvo vigencia hasta el 1 de abril de 1997, cuando el Consejo Superior de Educación mediante el acuerdo N° 25-97, estableció la Política y Normativa de los Programas de la Educación Abierta, acuerdo que publica como Decreto Ejecutivo N° 26906-MEP, siendo Ministro de Educación el señor Eduardo Doryan Garrón, en el Gobierno de José María Figueres Olsen.

- El Programa de Bachillerato por Madurez Suficiente, , el más antiguo, fue creado por la Junta Fundadora de la Segunda República, mediante el Decreto Ley N° 655 del 10 de agosto de 1949, durante este periodo el señor Uladislao Gámez Solano se desempeñó la cartera de educación pública.

También, es responsable del Programa de Naturalización, el cual coordina lo referente a la administración y aplicación de las pruebas de Español y Estudios Sociales que deben resolver todos los extranjeros que desean obtener la nacionalidad costarricense, según el artículo 15 de Constitución Política de Costa Rica

2. RESULTADOS DE LA GESTIÓN

2.1. LOGROS DE LA DIRECCIÓN DE GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

A lo largo del tiempo, la gestión administrativa en la Dirección ha cambiado, tanto en las formas como en su contenido. Los volúmenes de trabajo han aumentado, la incorporación de la tecnología se ha incrementado y las estrategias a seguir han variado considerando las experiencias adquiridas. Los decretos dirigidos a la organización administrativa en las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública, han marcado las pautas a seguir; sin embargo, ha sido necesario incorporar algunas unidades de trabajo que contribuyan a cumplir a cabalidad con los objetivos.

Entre estas se han realizado innumerables esfuerzos en áreas tales como:

2.1.1. Desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación

En los últimos años se han incorporado una serie de aplicaciones, desarrolladas en los más modernos lenguajes de programación y bases de datos. Estas se han convertido en recursos muy valiosos, un ejemplo de ello es el sistema que permite la administración centralizada de todos los recursos de revocatoria, aplicación que también está siendo utilizada por la Dirección de Asuntos Jurídicos desde el año 2016 para resolver los recursos de revocatoria con apelación en alzada. Este sistema se está modernizando constantemente y actualmente se está incorporando el mismo en una plataforma web, de tal forma que permita hacer relaciones dinámicas con los usuarios directos en las instituciones educativas.

Otras aplicaciones como tener la posibilidad de trabajar con la mayor parte de las direcciones regionales en línea con el propósito de que vean calificaciones y otros,

el sistema de ingreso web de las notas de presentación, el envío web de las planillas de pruebas de la educación abierta, lo que permite por medios remotos dar soporte a todas las instituciones educativas, direcciones regionales de enseñanza y diversos funcionarios del MEP mediante una moderna y dinámica plataforma web definida como “Plataforma de Apoyo Institucional, PAI”. Esta plataforma ha permitido que en los últimos cuatro años se reduzcan los tiempos de matrícula, la entrega de actas finales de los estudiantes y la remisión de oficios u otros a las direcciones regionales y centros educativos. La misma permite que se haga un procesamiento directo y automatizado de todas las solicitudes de “apoyos educativos”, en enlace directo y en tiempo real entre las instituciones educativas, los comités circuitales y la DGEC.

El “PIAD” y SIGCE, son herramientas informáticas instalados, tanto en línea como en los servidores de datos de las instituciones educativas. Estos dos sistemas también se están actualizando constantemente en completo apego a los lineamientos establecidos en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, permitiendo, a los funcionarios de todas las instituciones educativas públicas y privadas, administrar la matrícula institucional, las calificaciones obtenidas por los estudiantes y llevar un expediente completo de cada uno de ellos; mejorando con estas herramientas el quehacer administrativo y docente, y beneficiando de forma directa a todos los estudiantes y la calidad de la educación costarricense.

2.1.2. Digitalización

La digitalización de documentos permite que la información quede resguardada de por vida, los documentos quedan totalmente protegidos del deterioro común de los papeles, el documento digitalizado puede enviarse, compartirse de forma rápida y disminuir los costos en impresiones de papel y de logística de envío de documentos en forma física, de esta manera los gastos en traslados de documentos e impresiones innecesarias disminuyen. En esta Dirección la digitalización ha permitido agilizar los procedimientos que se llevan a cabo, tanto los trámites que se realizan para atender el público como los procesos necesarios para la administración de las pruebas.

Beneficios obtenidos con la digitación y digitalización de documentos en la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad

EXPEDIENTES DE ESTUDIANTES Y PERSONAL	CERTIFICACIONES	ACTAS DE BACHILLERES DE EDUCACIÓN MEDIA
<ul style="list-style-type: none"> • En cumplimiento con la ley 8220. Evitar el exceso de documentos al realizar las matrículas. • Fácil acceso a los documentos, para realizar trámites solicitados por los usuarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las consultas realizadas para verificar diferentes trámites acortan los tiempos del trámite y de respuesta al usuario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Efectuar de forma ágil la realización de trámites. • Disminuir el tiempo de respuesta. • Realizar consultas al archivo digital para trámites de bachilleres. • Agilizar los trámites de autenticación de títulos.

Al 2017, se cuenta con una base de imágenes de 5.062.012, entre las cuales se encuentran los siguientes tipos documentales:

Actas de títulos educación abierta y educación formal- Actas de asistencia y de salida pruebas educación abierta	704 862
Boletines de supervisión nacional (1981-2006)	4466
Cartas de adecuación curricular educación abierta	65 993
Correspondencia dirección	244 983
Registro nacional de firmas de las direcciones regionales de educación (2001-2017)	43 936
Hojas de respuesta pruebas de educación abierta	489 670
Expedientes de nuevo ingreso de estudiantes de los programas de educación abierta (2002-2018)	3 195 499
Expedientes de perfiles de salida adecuación curricular colegios educación formal	73 199
Expedientes de personal convenio MEP-ICER- expedientes de personal de aplicación de pruebas educación abierta	47 303
Expedientes de tramites reconocimientos de estudios del extranjero(2011-2018)	179 283
Expedientes de UTIC S de procesos de calificación de pruebas educación abierta	10 684

2.1.3. Registros digitales de calificaciones

En atención a las constantes consultas que realizaban los estudiantes o egresados (1970 – 1997), sobre las calificaciones obtenidas en los programas de I y II Ciclo de la Educación General Básica Abierta y III Ciclo de la Educación General Básica Abierta, se tuvo como iniciativa digital dichos registros, por lo que digitaron 168.079 registros en II Ciclo de la EGBA y en III Ciclo 92.567, lo que permito actualizar la base de datos con los archivos que ya se encontraban de 1998 a la fecha.

2.1.4. Registro Nacional Digital de Bachilleres de Educación Media (1951-2017) Bachilleres de Educación Abierta y de 1988-2017 Bachilleres de la Educación Formal y Técnicos Medios

En esta Dirección, se emiten e inscriben los títulos de educación abierta, además se registran los títulos de educación formal y técnicos medios de todo el país, estos incluyen: nombre, número de cédula, tomo, folio, número de modalidad, colegio y región. Las actas de graduados se reciben en esta Dirección a través de las direcciones regionales, estas contienen: fecha, nombres de los graduados, cédula, citas de inscripción y firmas del director(a) del colegio y del director regional.

A partir de noviembre del 2014 los interesados (universidades y empleadores) pueden consultar de forma abierta en el portal <http://www.portaldgece.mep.go.cr/sicobatec/> los títulos inscritos de 1949 a la fecha inscritos en educación abierta y de 1988 a la fecha de la educación formal (colegios), lo que permite verificar la autenticidad del título y detectar los títulos falsos.

**CUADRO N° 1
CANTIDAD DE TÍTULOS VERIFICADOS, AUTÉNTICOS Y FALSOS
AÑOS 2008 - 2017**

Año	Total de títulos verificados	Total de títulos auténticos	Total de títulos falsos	Porcentaje Títulos Falsos
2008	50.591	46.418	307	0.60%
2009	56.174	51.690	482	0.85%
2010	11.938	9607	387	3.24%
2011	15.579	13.110	386	2.47%
2012	11.663	9.039	307	2.63%
2013	6793	6610	183	2.6%
2014	8708	6376	266	3.5%
2015	9700	6854	324	3.34%
2016	7703	7272	234	3.04%
2017	8718	6924	182	2.08%

Fuente: Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. MEP

2.1.5. Infraestructura de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad

En consideración a las recomendaciones realizadas por la subcomisión de control interno de la DGECE y a un estudio de cargas solicitado por el ministro en el año 2012-2013, todos los funcionarios de la DGECE, se encuentran instalados desde el 2014 en un edificio único para las oficinas y la atención al público, el cual cumple con las condiciones mínimas para albergar a más de 150 funcionarios y realizar las matrículas de los programas de la educación abierta. En el año 2017, se firmó la prórroga del contrato de alquiler por tres años adicionales, denominado “Arrendamiento de edificio para albergar las oficinas de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad”.

2.2. DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN ACADÉMICA Y CERTIFICACIÓN (DEAC)

Según el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes vigente, decreto N°40862-MEP, publicado en el diario oficial La Gaceta, el capítulo V, norma todo lo correspondiente a Pruebas Nacionales.

2.2.1. Pruebas de certificación de bachillerato de la educación formal

Las pruebas nacionales de bachillerato tienen como propósito, entre otros, certificar el conocimiento general básico establecido en el currículo de la educación media para alcanzar el perfil académico de salida de los estudiantes. Asimismo, generar insumos conducentes al mejoramiento cualitativo de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, en aquellas áreas donde el sistema educativo lo requiera.

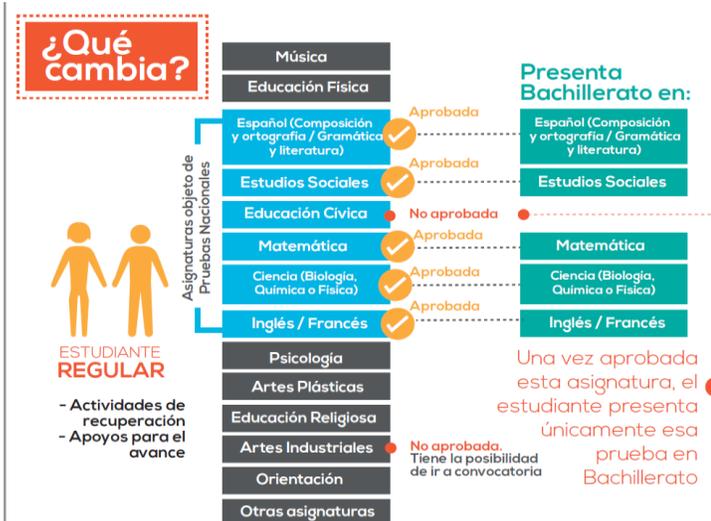
Estas pruebas se han aplicado en Costa Rica desde mediados del siglo XIX. El primer decreto regulador de las pruebas se publicó en noviembre de 1892, así como varios reglamentos que regulaban la construcción, aplicación y calificación de las pruebas orales que eran administradas por los tribunales seleccionados del Ministerio de Educación Pública (MEP). Sin embargo, a partir de 1960 se comenzaron a aplicar en forma escrita.

En 1973 las pruebas fueron eliminadas, debido a la presencia de bajos índices de promoción y al fomento de las

desigualdades sociales, y porque, según los argumentos de la época, constituían un fin en sí mismas. No obstante, en 1985 surgió una discusión pública sobre la necesidad de establecer un control del currículum en la enseñanza media. El Consejo Superior de Educación realizó una consulta a varios especialistas en el campo de la evaluación, quienes recomendaron aplicar pruebas generales de conocimientos en las asignaturas básicas. Con el restablecimiento de las pruebas de Bachillerato en el año 1988, se inició un proceso de acreditación del estudiante que egresaba de la Educación Diversificada, mediante la aplicación de pruebas que cumplieran con el fin mencionado.

Otro de los aspectos importantes para las pruebas nacionales fueron las directrices establecidas por el Consejo Superior de Educación para las pruebas nacionales (Acuerdos N° 23-95, 4-99 y 15-99, Reformas al Reglamento de exámenes de Bachillerato en Educación Media y Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes–Decreto Ejecutivo 35355).

Cabe destacar como una fortaleza de la administración Solís Rivera, la atención dada a la población de estudiantes rezagados así como a los jóvenes que año a año se ven enfrentados a realizar el bachillerato con el propósito de ser acreedores al título de bachiller. Los cambios en Bachillerato obedecen al decreto recién aprobado sobre el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (Decreto N°40862 del 12 de enero del 2018). De acuerdo con el artículo 97 del citado decreto, cambia la condición de los y las postulantes a las pruebas nacionales. Lo que se busca es que los y las estudiantes presenten las pruebas nacionales de Bachillerato en aquellas asignaturas aprobadas en el último año de su plan de estudios y por lo tanto no se esperen hasta que hayan aprobado todo el plan de estudios de su modalidad (es decir sean egresados). Anteriormente, para



presentar las pruebas nacionales debían de aprobar todas las asignaturas del plan de estudio, incluso aquellas que no son evaluadas en pruebas nacionales. Con esto se elimina el concepto de eliminar la curva del olvido. Es decir que todos aquellos aprendizajes que son o fueron significativos para los jóvenes y sean evaluados en las pruebas se mantengan aun en la memoria del estudiantado.

La decisión forma parte de un plan que el MEP ha llamado *Hacia el Bachillerato sin ningún obstáculo*, que modernice al sistema educativo, para que este reconozca el aprendizaje alcanzado por las personas estudiantes. Este acuerdo histórico se enmarca dentro la nueva Política Educativa, La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad y forma parte de los cambios del nuevo Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes.

Así las cosas, para que un estudiante tenga derecho a aplicar aquella o aquellas pruebas pendientes, deberá, en primera instancia aprobarlas (realizar la primera y o la segunda prueba de ampliación, o bien las pruebas que queden pendientes). Una vez aprobadas tendrán la posibilidad de realizar aquella o aquellas asignaturas pendientes en la convocatoria extraordinaria de bachillerato.

2.2.2. Uso de los resultados de las pruebas de Bachillerato

En el año 2018, se cumplen 30 años de la restauración de las pruebas de bachillerato formal, a lo largo del tiempo se han introducido mejoras en la elaboración, análisis y divulgación de la información. Muchas de estas mejoras obedecen la calidad técnica de las pruebas, a la inserción de más y mejores análisis técnicos producto de nuevos programas estadísticos.

CUADRO N°2 LOGROS OBTENIDOS EN EL USO DE LA INFORMACION

DIVULGACIÓN Y USO DE LA INFORMACIÓN	DESAFIOS Y RETOS
Elaboración de Informes Nacionales digitales, que incorporan además en su análisis de rendimiento, el desempeño de los estudiantes al resolver las pruebas nacionales de Bachillerato, por modalidad.	Llegar a la mayor cantidad de instituciones y direcciones regionales, establecer una política nacional de uso de resultados para la mejora continua.
Análisis del rendimiento promedio por dirección regional, centro educativo, modalidad (técnica, académica diurna y académica nocturna) y por asignatura y de los resultados obtenidos por los estudiantes que aplican las pruebas de bachillerato, especificado en tres categorías de rendimiento.	Que este informe sea de uso obligatorio para todos los centros educativos, como un insumo a inicios de cada ciclo lectivo en el último año de la educación diversificada

DIVULGACIÓN Y USO DE LA INFORMACIÓN	DESAFIOS Y RETOS
Implementación de las pruebas piloto en bachillerato	Que esta medida se convierta en un proceso periódico de la dirección con el propósito de mejorar la calidad técnica de las pruebas.

Fuente: Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. MEP.

Durante los últimos años la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad se ha dado a la tarea de llevar a cabo una serie de estrategias con los diferentes públicos meta relacionados con la toma de decisiones producto de los resultados del bachillerato. Entre estas:

1. Se han coordinado acciones de mejora y de capacitación docente con el Instituto de Desarrollo Profesional y la Dirección de Desarrollo Curricular que contribuyan en el acompañamiento continuo a los docentes.
2. Por medio de la Estrategia **Yo me Apunto**, se elaboró una estrategia de acompañamiento a los colegios nocturnos que coadyuvó en la mejora en la promoción del bachillerato en el año 2016 en más de 12 puntos porcentuales, en esta modalidad.
3. Se ha continuado remitiendo anualmente los informes nacionales de resultados y el informe de dificultad por temas y contenidos para que desde la región educativa y el centro educativo se puedan elaborar estrategias de mejora desde la mediación de aula.
4. Aunado a la entrega de informes se han realizado visitas a la mayor parte de las direcciones regionales en estos cuatro años. Estas visitas han tenido como propósito no solo la entrega de informes, sino de estrategias de mejora. Esta dirección ha tenido como meta de mejora la entrega de resultados por modalidad (académica diurna, académica nocturna y colegios técnicos) con el propósito de que cada modalidad pueda tomar las decisiones que correspondan desde su realidad.
5. Desde el seno del Viceministerio Académico se ha procedido en el marco de la política Educativa con una visión de nueva ciudadanía, a la reflexión crítica acerca de las estrategias para promover el uso de los resultados y acerca de los productos de difusión utilizados.

A partir de los resultados obtenidos, se ha logrado una mejora significativa, obteniendo la mejor promoción del bachillerato en el año 2016, así como lograr superar un 70 de promoción a nivel nacional, en los últimos años.

Gráfico N° 1
Porcentaje de promoción nacional en bachillerato
Años 2013 - 2017



Fuente: Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. MEP.

El reto como dirección es lograr mantener esta promoción y llegar en los próximos 10 años a un 80% de promoción. Dentro de las estrategias que se están llevando a cabo para lograr esta meta, se encuentran por parte de Viceministerio de Planificación y Desarrollo Regional la emisión de una directriz para que cada dirección regional de educación proponga dentro de sus POAS regionales, estrategias de mejora para aumentar paulatinamente la promoción a nivel regional. Para esto se está trabajando con los porcentajes de promoción por región, tal como se aprecia en el cuadro siguiente.

Cabe anotar que también hay retos a nivel de algunas regiones, tal es el caso de la región de las regiones de Sarapiquí, Grande de Térraba, Aguirre, Santa Cruz Peninsular, Zona Norte-Norte y Sulá, en las que la intervención pedagógica debe ser inmediata y el trabajo con docentes es urgente.

**CUADRO N° 3
PORCENTAJE DE PROMOCIÓN POR DIRECCIÓN REGIONAL
AÑOS 2014 AL 2017**

Región Educativa/Año	2014	2015	2016	2017
Cartago	74,46	82,26	83,58	81,64
San José (Norte)	73,90	79,21	78,99	76,08
Heredia	74,90	77,20	78,92	75,83
Pérez Zeledón	75,84	82,51	80,10	75,77
San José (Oeste)	71,73	79,88	80,64	75,09
Alajuela	69,18	77,76	78,33	73,69
Occidente	78,87	79,84	79,78	73,27
San José (Central)	68,07	75,17	78,21	71,33
Desamparados	65,39	72,72	74,57	70,61
Los Santos	63,80	69,71	72,93	69,53
Turrialba	68,29	70,87	73,02	67,88
Puriscal	59,70	68,71	65,88	67,51
Guápiles	66,97	65,78	74,16	67,14
Liberia	55,21	64,67	61,05	66,42
Puntarenas	61,68	64,27	67,81	65,29
Coto	67,04	66,42	66,79	64,59
Nicoya	54,18	53,73	62,67	63,78
Cañas	64,95	64,95	72,21	63,54
Limón	68,64	41,04	56,35	63,28
San Carlos	64,51	65,70	67,99	63,06
Sarapiquí	44,24	57,88	69,17	61,51
Grande de Térraba	58,97	70,55	64,41	58,26
Aguirre	42,21	69,08	56,49	57,12
Santa Cruz	71,20	39,04	59,92	54,17
Peninsular	66,02	56,64	52,73	54,00
Zona Norte-Norte	46,10	57,82	56,49	53,64
Sulá	42,44	40,00	49,03	47,66

Fuente: Bases de datos de la DGEC

NOTA: Todos los resultados corresponden a las convocatorias de Bachillerato de la Educación Formal aplicados en setiembre y noviembre de cada año. Las promociones se calcularon con los estudiantes que aplicaron las seis pruebas nacionales y tienen reportada la Nota de Presentación.

En el cuadro siguiente se puede observar la promoción por asignatura en los últimos diez años. Cabe destacar que, gracias a las políticas de capacitación a los docentes de inglés en los últimos años, se ha tenido una mejora significativa de la promoción en esta asignatura. Asimismo, de vital importancia el trabajo que se viene realizando desde la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad, Instituto de Desarrollo Profesional y la Dirección de Desarrollo Curricular, así como con la Comisión de mejora de la matemática, instancias que han hecho grandes esfuerzos por llevar a cabo procesos de capacitación con base en los programas aprobados en el año 2012, y que implementan para pruebas nacionales por

primera vez en el 2016. Tal como se puede apreciar en ese mismo año y gracias al esfuerzo de estas y otras entidades regionales se logró una mejora significativa en la promoción de la asignatura de matemática.

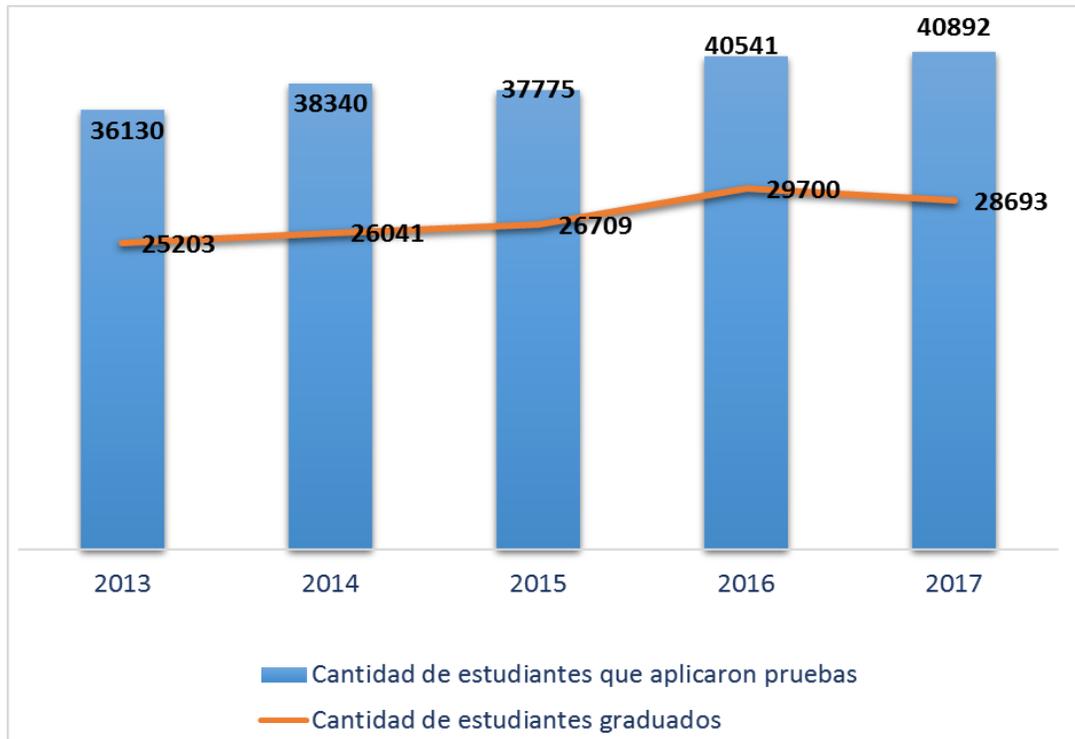
**CUADRO N°4
PROMOCIÓN POR ASIGNATURA
AÑOS 2014 - 2017**

Asignatura	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
ESPAÑOL	93,66	90,44	92,07	93,82	95,86	97,16	97,34	98,44	98,27	98,27
ESTUDIOS SOCIALES	89,39	91,42	93,90	90,05	96,10	96,40	96,24	95,44	94,64	93,09
MATEMÁTICA	79,39	80,08	79,27	74,60	76,07	75,15	74,39	73,47	77,56	73,76
BIOLOGÍA	86,24	90,30	89,21	89,49	93,60	93,56	93,31	95,12	96,01	95,53
FÍSICA	76,60	84,94	89,26	91,23	94,60	91,30	92,50	93,40	90,34	89,72
QUÍMICA	86,24	83,71	86,04	89,00	91,22	92,58	93,86	93,91	92,96	93,05
FRANCÉS	92,74	92,17	91,34	91,60	93,68	92,75	90,14	91,41	95,78	96,46
INGLÉS	88,28	85,67	87,00	93,77	87,76	90,14	86,44	97,00	96,30	95,88
EDUCACIÓN CÍVICA	92,48	93,73	93,15	97,86	97,84	98,68	98,73	98,04	95,24	98,58
Nivel Nacional	64,59	68,39	67,97	66,93	69,78	69,76	67,92	70,71	73,26	70,17

Fuente: Bases de datos de la DGEC

Por otra parte, tal como se aprecia en el cuadro siguiente también se ha logrado que la cantidad de personas que han presenten el bachillerato superen los 40000 estudiantes en los últimos dos años.

Gráfico N° 2
Cantidad de estudiantes que realizaron bachillerato y graduados
Años 2014 a 2107



Fuente: UTIC. Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad

2.2.3. Programas de certificación de la educación abierta

Los programas de educación abierta constituyen una alternativa educativa para quienes no ingresan o concluyen los diferentes ciclos educativos en el sistema formal, los servicios los ofrece mediante los programas de I y II Ciclo de la Educación General Básica, III Ciclo de la Educación General Básica, Bachillerato de Educación Diversificada a Distancia y Bachillerato por Madurez Suficiente. El fundamento jurídico de estos programas se encuentra en el Decreto Ejecutivo N°26906- MEP publicado en el diario oficial La Gaceta N°96 del 20 de mayo de 1998.

- **Bachillerato por Madurez Suficiente**

El Programa de Bachillerato por Madurez Suficiente, fue creado por la Junta Fundadora de la Segunda República, mediante el Decreto Ley N° 655 del 10 de agosto de 1949.

- **Bachillerato de Educación Diversificada a Distancia**

La base jurídica del programa de Educación Diversificada a Distancia la estableció el Consejo Superior de Educación mediante el acuerdo tomado en la sesión N° 36-84 del 8 de mayo de 1984. La anterior normativa tuvo vigencia plena hasta el 01 de abril de 1997, cuando el Consejo Superior de Educación mediante el acuerdo N° 25-97, estableció la Política y Normativa de los programas de la educación abierta, acuerdo que se publica como Decreto Ejecutivo N° 26906 MEP.

- **III Ciclo de la Educación General Básica Abierta**

Este programa de estudio fue presentado al Consejo Superior de Educación en diciembre de 1980, siendo aprobados en la Sesión 171-81, del 15 de diciembre de 1981.

El plan de estudio está estructurado en tres grupos o niveles: Terraba (7º), Ujarrás (8º), Zapandí (9º). Cada nivel está compuesto por seis materias: Español, Ciencias, Formación Ciudadana, Inglés, Matemáticas y Estudios Sociales.

Tiene como fundamentos legales el acta 171-81 del Consejo Superior de Educación y el Decreto Ejecutivo N° 26906-MEP, publicado en la gaceta n°96 del 20 de mayo del 1998 (Inicio)

- **I y II Ciclo de la Educación General Básica Abierta**

El Programa de I y II Ciclo es creado con el acuerdo del Consejo Superior de Educación, tomado en la sesión N° 174-81 del 15 de diciembre de 1981, siendo Ministra de Educación Pública la Licenciada María Eugenia Dengo de Vargas.

- **Pruebas para naturalización**

La Constitución Política de Costa Rica señala en el artículo 15 los requisitos que deben cumplir las personas nacidas en el extranjero que deseen adquirir la nacionalidad costarricense por naturalización, textualmente dice lo siguiente: “Quien solicite la naturalización deberá: acreditar su buena conducta, demostrar que tiene oficio o medio de vivir conocido, que sabe hablar y leer el idioma español, someterse a un examen comprensivo de la historia del país y sus valores, prometer que residirá en el territorio nacional de modo regular y jurar que respetará el orden constitucional de la República”.

A continuación, se indican diferentes aspectos que se han logrado en la administración de los programas de educación abierta a través del tiempo

En el siguiente cuadro se muestra la cantidad de personas beneficiadas de los programas de la educación abierta en Costa Rica.

**CUADRO N°5
CANTIDAD DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LOS
PROGRAMAS DE LA EDUCACIÓN ABIERTA
AÑOS 2014 - 2017**

Programa	Convocatoria	Cantidad de estudiantes matriculados			
		Año 2014	Año 2015	Año 2016	Año 2017
Bachillerato por Madurez Suficiente	1ª convocatoria (marzo)	41407	40591	44661	37164
	2ª convocatoria (agosto)	42874	43966	38690	34506
Tercer Ciclo de la Educación General Básica Abierta	1ª convocatoria (mayo)	24109	23005	22432	21011
	2ª convocatoria (octubre)	24451	23992	22333	21859
Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica Abierta	1ª convocatoria (junio)	3168	3080	2965	3229
	2ª convocatoria (octubre)	4474	4912	5320	4539
Bachillerato en Educación Diversificada a Distancia	Convocatoria (marzo)	12566	12687	11565	11096
	Convocatoria (noviembre)	11755	10384	8761	7372
Programa de Naturalización	1ª convocatoria (febrero)	242	314	272	339
	2ª convocatoria (mayo)	243	335	412	412
	3ª convocatoria (agosto)	293	320	309	402
	4ª convocatoria (noviembre)	361	317	345	472

Fuente: Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. MEP.

2.2.4. Bachillerato a tu Medida

Gracias a la iniciativa del Despacho de la señora Ministra, del Viceministerio Académico y con la coordinación de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad, se implementó durante el año 2017, del plan denominado Bachillerato a tu medida, dirigido a la población de personas jóvenes y adultas que no aún no han cumplido con los requisitos para obtener su bachillerato en educación media. La iniciativa consistió en la aplicación de dos pruebas que evaluarán los contenidos de décimo año y undécimo año.

Inicialmente se inscribieron 11 535 personas, de los cuales 4794 hombres y 6 741. Cabe acotar que del total de postulantes únicamente 9161 personas terminaron el proceso de las dos pruebas, y que de estas 3342 ganaron al menos una asignatura, por lo que se estima que, con la medida tomada, aproximadamente 2500 personas rezagadas lograron obtener su título de bachiller.

El interés del Ministerio de Educación Pública, con esta iniciativa, radica en mantener planes y programas permanentes, de calidad y pertinencia, dirigidos a lograr la inclusión, asegurar la ampliación de las capacidades y eliminar sistemáticamente la inequidad y la exclusión de estudiantes del sistema, y por ende lograr que una cantidad de jóvenes y adultos que aún no han obtenido su título de bachiller puedan obtenerlo.

CUADRO N° 6
PROMEDIO FINAL CON LA PONDERACIÓN DE LAS PRUEBAS N° 1 Y N° 2

ASIGNATURA	APLICARON PRUEBAS	APROBARON PRUEBAS	% DE RENDIMIENTO	RENDIMIENTO POR ASIGNATURA
BIOLOGIA	1744	467	26,78	26,37
BIOLOGIA ESP.	114	23	20,18	
CIVICA	239	172	71,97	72,48
CIVICA ESP.	19	15	78,95	
ESPAÑOL	535	61	11,40	11,69
ESPAÑOL ESP.	55	8	14,55	
ESTUDIOS SOCIALES	1193	608	50,96	50,31
ESTUDIOS SOCIALES ESP.	101	43	42,57	
FISICA	24	6	25,00	23,08
FISICA ESP.	2	0	0,00	
FRANCES	37	20	54,05	53,49
FRANCES ESP.	6	3	50,00	
INGLES	969	780	80,50	80,19
INGLES ESP.	96	74	77,08	
MATEMATICAS	3704	964	26,03	26,43
MATEM. ESP.	311	97	31,19	
QUIMICA	10	1	10,00	8,33
QUIMICA ESP.	2	0	0,00	
TOTALES	9161	3342	36,48	

Fuente: Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. MEP.

Asimismo, cabe resaltar la gran importancia que significa para el Estado costarricense la atención de jóvenes y adultos que no han terminado sus estudios

de primaria o secundaria. La cantidad de títulos y certificados otorgados desde el año 1994 al 2013 en los programas de educación abierta corresponde a 161 226. En Bachillerato por Madurez Suficiente a 80 345, lo que equivale a un 50% del total general, 17 520 corresponden son de Bachillerato de Educación Diversificada a Distancia lo que equivale 11%, en III Ciclo de la DGB se otorgaron 29 816 lo que equivale a un 18% de total, de II Ciclo se han otorgado en esas fechas 33 545 certificados de la DGB, lo que equivale a un 21%.

En el cuadro siguiente se presenta un resumen de los títulos entregados por Programa en los últimos cuatro años.

CUADRO N° 7
CANTIDAD DE TÍTULOS ENTREGADOS POR PROGRAMA
DE LA EDUCACIÓN ABIERTA
Años 2014 - 2017

CANTIDAD DE TITULOS POR PROGRAMA	2014	2015	2016	2017
Programa de I y II Ciclo de la EGBA	1354	1099	1112	1338
Programa de III Ciclo de la EGBA	2457	2660	2587	2812
Programa EDAD	838	839	709	728
Programa de Bachillerato por Madurez	7804	7687	7275	7175
Programa de Nuevas Oportunidades	5	6	6	5

Fuente: Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. MEP.

Atención de los usuarios de los programas de la Educación Abierta y otros

Tomando en cuenta las disposiciones presentes en el artículo 106 inciso 11) del Decreto Ejecutivo N° 38170, denominado "Organización administrativa de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública", numeral que establece el deber del Ministerio de Educación Pública de definir los lineamientos y procedimientos para los diversos trámites que se realizan en esta instancia, se logró en el año 2017 simplificar los trámites que los usuarios realizan continuamente para autenticar sus títulos o certificaciones d estudio. Lo anterior por motivo de estudios en el exterior, razones laborales o de estudios universitarios en el país. Para esto se emitió en el mes de noviembre del 2017 desde el despacho del viceministerio académico los "Lineamientos para el proceso de autenticación de documentos de estudios emitidos por las escuelas y colegios públicos o privados costarricenses para estudios en el exterior".

El trámite anterior será de gran beneficio para el usuario que reduce el proceso de autentica de un mes aproximadamente a un día.

Como parte de las tareas mencionadas anteriormente y otras en el Departamento de Evaluación Académica y Certificación se atienden anualmente una serie de trámites, entre los cuales destacan los siguientes:

CUADRO N° 8 TRÁMITES REALIZADOS EN LA PLATAFORMA DE SERVICIOS DE LA DGEC

AÑO	2014	2015	2016	2017
Auténticas de certificaciones y títulos	2023	1993	2613	2776
Edictos de reposición de títulos emitidos	443	959	897	1062
Entrega de certificaciones ordinarias	8853	11257	10999	12110

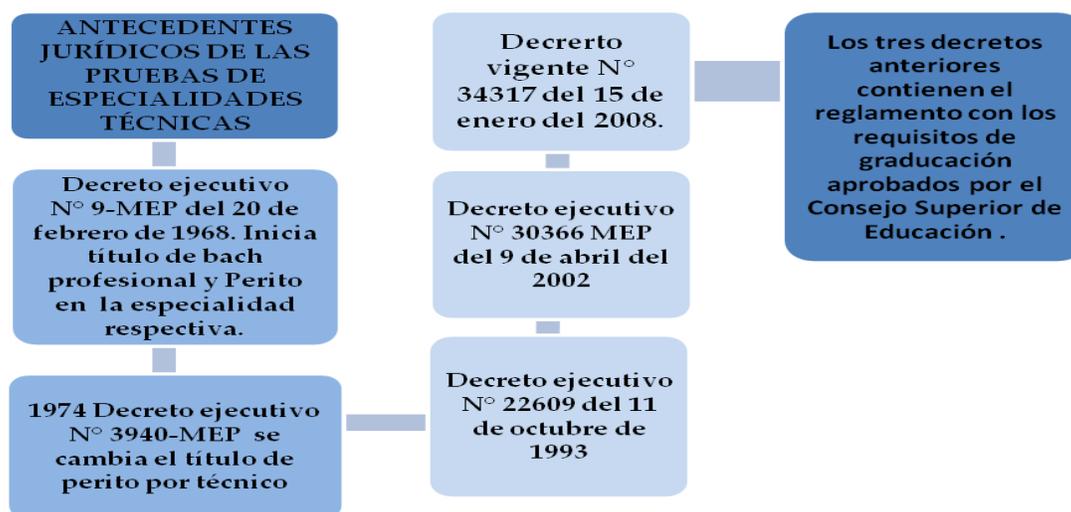
Fuente: Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. MEP.

2.2.5. Pruebas de Especiales Técnicas

En la rama técnica, los colegios vocacionales a partir del curso lectivo de 1969 aplican, por primera vez, pruebas de tipo comprensivo en forma oral conjuntamente con las pruebas escritas, con el objetivo de obtener el título de Perito en la especialidad respectiva, paralelo al título de Bachillerato Profesional.

A continuación, se mencionan los decretos ejecutivos que dan origen a la implementación de las pruebas de especialidades técnicas desde el año 1968 y los decretos que contienen los requisitos de graduación aprobados por el Consejo Superior de Educación.

DECRETOS RELACIONADOS CON LAS PRUEBAS DE ESPECIALIDADES TÉCNICAS



Las pruebas comprensivas para optar por el título de Técnico Medio, se establecen de manera parcialmente estandarizada a partir de 1998 (Decretos 22 609-MEP del 11 de octubre de 1993 y 30 366-MEP del 09 de abril de 2002).

Las pruebas se diseñaron siguiendo el modelo de medición con referencia a normas.

Definido el marco teórico de las pruebas, los asesores de cada una de las asignaturas por medir, procedieron a elaborar una lista de contenidos a partir de los programas de estudio el cual se constituyó en la base para la elaboración de los ítems y, por consiguiente, de la prueba.

Actualmente existen 126 colegios técnicos diurnos, 66 secciones nocturnas y 2 nocturnos y con miras a aumentar. Además, se realiza pruebas en más de 60 especialidades distribuidas en las tres modalidades.

A partir del año 2005, por acuerdo del Consejo Superior de Educación, se eliminaron temarios unificados para las pruebas nacionales de Bachillerato, por lo cual, los programas de estudio delimitan el ámbito para la elaboración de estas pruebas y son realizadas con base en competencias.

**CUADRO N°9
LOGROS ALCANZADOS EN LAS PRUEBAS DE ESPECIALIDADES
TÉCNICAS 2009-2014**

AÑO	LOGRO OBTENIDOS	BENEFICIOS DE LOS LOGROS	RETOS PENDIENTES
2009	Se realizan lecturas de las hojas de respuesta y se emite un reporte de los errores a partir de un libro de actas.	Se corrigieron errores que el estudiante cometió, al no borrar bien una opción de respuesta mal consignada, siguiendo la anotación que realizó en observaciones.	Mejorar la recepción de papelería, siguiendo los protocolos establecidos.
2010	Debido al proceso de modelo por competencia de las especialidades técnicas se logra unificar por primera vez las tablas de especificaciones (antiguamente temarios).	Los objetivos y contenidos quedan más claros para los profesores de aula y estudiantes.	Mejorar las tablas cada año según los cambios establecidos.
2010	En adelante se incorporan al equipo de trabajo los asesores de las especialidades que habían estado sin asesor por mucho tiempo, como es el caso de las Electrónicas, Mecánicas, Diseño, Turismo, además, por primera vez se nombra un asesor de Inglés Técnico para todas las especialidades.	Mejora considerablemente la confiabilidad, discriminación de los distractores y calidad de las pruebas que habían estado sin asesor. El nivel de dificultad es más coherente y objetivo con los programas de estudio establecidos.	Solicitar más asesores para que realicen las pruebas de colegios nocturnos. Y que se haga efectivo el nombramiento de un asesor más de informática para las pruebas diurnas.
2010	Se planifica transporte del MEP para giras de validación y	Facilitó el traslado a todas las regiones y la posibilidad de	Planificar las giras, por cuanto existen muchos

AÑO	LOGRO OBTENIDOS	BENEFICIOS DE LOS LOGROS	RETOS PENDIENTES
	construcción de ítems en todas las regiones del país.	llevar material didáctico de apoyo a las diferentes sedes. Además, se logró aprovechar al máximo las horas establecidas de trabajo, debido a que no se depende del horario de transporte público.	colegios técnicos nuevos. Además, debe mejorar el proceso de selección de sedes para realizar la construcción y validación de ítems.
2011	Por primera vez se establece un nuevo formato y diseño del informe de especialidades técnicas.	Permitió aclarar aspectos que necesita el docente y las autoridades institucionales y que son insumos para que planifiquen planes remediales a partir de los resultados.	Buscar nuevas estrategias para que el informe nacional llegue de manera más efectiva a todos los colegios técnicos del país.
2011	Por primera vez se realiza la construcción de la prueba Braille, coordinada con la asesora de adecuaciones.	Se logra establecer por primera vez para especialidades técnicas, un vínculo con el departamento encargado de pruebas braille. Asimismo, se beneficia a los estudiantes con ese tipo de adecuación.	Establecer nuevos criterios técnicos que mejoren la elaboración de las pruebas en Braille.
2013	Se incorporan dos asesores más, uno de contabilidad y otro de agroindustria.	Se reduce la carga laboral para los compañeros que estaban sobre cargados de trabajo, lo cual permite mejorar la calidad de las pruebas que realizan.	Establecer un banco de ítems, aprovechando contenidos de tronco común para las especialidades de ambos asesores.
2013	Se logra unificar e implementar los protocolos de revisión y ensamblaje en las pruebas comprensivas técnicas.	Se logró homologar el trabajo y por ende la calidad del ensamblaje de pruebas.	Mejorar los controles internos que demuestren la aplicación de los protocolos establecidos.
2013	El grupo de especialidades técnicas tuvo dos representantes en la comisión de análisis estadístico.	Se generó nuevos conocimientos con respecto al ensamblaje de pruebas y a la elaboración del análisis estadístico para el informe nacional.	Mejorar de manera constante los instrumentos y protocolos internos, que permitan poner en práctica los conocimientos adquiridos.
A partir del 2014	Se logró la contratación de los ítems con personal externo, se revisan las pruebas con filólogos expertos y se incorpora un asesor más de inglés para la elaboración de los ítems de Inglés en todas las especialidades.	Se mejoró la calidad técnica de la prueba.	Incorporar más personal a esta unidad y dar estabilidad al existente. Reducir los recursos de revocatoria y los recursos poralzada.

Fuente: Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. MEP.

2.2.6. Área de inglés en las pruebas de especialidades técnicas

- Presupuesto para Inglés: a partir del 2012, se aprobó un presupuesto para la compra de 200 ítems de inglés así como su respectiva validación.
- Lineamientos de confección de ítems: se entrevistó a cada uno de los asesores a cargo de la especialidad y se les consultó acerca de temas pertinentes a la especialidad y así contextualizar la sección de inglés de la prueba de Peritazgo. Se creó un documento denominado “Construcción de ítems de Inglés para Especialidades Técnicas”, donde se puntualiza desde el formato de los ítems, recomendaciones de temas por especialidad, como citar las fuentes bibliográficas, codificación por especialidad y organización de archivos para la entrega.
- Replanteamiento de objetivos en las tablas de especificaciones: Se revisó cada uno de los objetivos propuestos en las tablas de especificaciones 2011 y se detectó que los objetivos planteados eran lingüísticos y evaluaban áreas del lenguaje que la prueba de Especialidades Técnicas no mide por su naturaleza de prueba estandarizada. A este respecto, se cambiaron todos los objetivos lingüísticos por objetivos cognitivos. Asimismo, se implementó el uso del programa English for Communication en todas las especialidades técnicas exceptuando las pruebas bilingües.
- Informe nacional: en el 2012 el Informe Nacional de Especialidades Técnicas implementó la sección de inglés, en donde se informa a la población el rendimiento de los ítems de inglés por especialidad, ítems otorgados por dificultad y por estadística.
- Protocolos de entrega de ítems de inglés: los asesores de cada especialidad reciben un detalle de los ítems de inglés y lineamientos para su ensamblaje en cada una de las pruebas técnicas.
- Replanteamiento de definiciones operacionales de verbos: se replantearon las definiciones operacionales de los verbos en cada una de las tablas de especificaciones, se estandarizó la redacción de los verbos cognitivos para equiparlos con los presentados en los programas de estudio.
- Se inició el proceso de convocar a las asesoras de inglés de Especialidades Técnicas para la revisión de todos los ítems de inglés de las 52 especialidades, así como las pruebas técnicas bilingües.

A continuación, se presenta un cuadro con las distintas especialidades que llevan ítems en inglés, así como el porcentaje de ítems de inglés requeridos por prueba.

CUADRO N° 10
PORCENTAJE DE ÍTEMS EN INGLÉS EN LAS PRUEBAS DE
ESPECIALIDADES TÉCNICAS

ESPECIALIDAD TÉCNICA	% DE INGLÉS POR PRUEBA
Accounting	80%
Contabilidad	4%
Contabilidad y Finanzas	4%
Administración, Logística y Distribución	4%
Riego y drenaje	5%
Agrojardinería (2013)	4%
Contabilidad y Costos	4%
Contabilidad y Auditoría	4%
Administración Aduanera	5%
Banca y Finanzas	5%
Computer Science in Support	80%
Informática en Redes	3%
Computer Networking	80%
Informática Empresarial	3%
Informática en Programación	3%
Informática en Soporte Técnico	3%
Informática en Desarrollo del Software	3%
Computer Science in Software Development	80%
Diseño Gráfico	11%
Industria Textil	3%
Impresión Offset	8%
Diseño Publicitario	4%
Bilingual Secretary	55%
Secretariado Bilingüe	50%
Secretariado Ejecutivo	10%
Ejecutivo para Centros de Servicio	53%
Turismo Rural	10%
Turismo Ecológico	10%
Turismo en Alimentos y Bebidas	10%
Turismo en Hotelería y Eventos Especiales	10%
Electrónica Industrial	10%
Electrónica en Telecomunicaciones	10%
Electrónica en Reparación y Mantenimiento de Cómputo	10%
Productividad y Calidad	10%
Mecánica	4%
Mecánica Naval	10%
Autorremodelado	4%
Técnico Automotriz	4%
Mecánica de Precisión	4%
Dibujo Técnico	4%
Construcción Civil	4%
Salud Ocupacional	4%
Dibujo Arquitectónico	4%
Diseño y Construcción de Muebles y Estructuras	4%
Electrotecnia	4%

ESPECIALIDAD TÉCNICA	% DE INGLÉS POR PRUEBA
Electromecánica	75%
Mantenimiento Industrial	4%
Refrigeración y Aire Acondicionado	4%

Fuente: Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. MEP.

El gráfico demuestra el porcentaje de ítems de inglés por Especialidad Bilingüe. Dichas pruebas tienen 75 ítems. La prueba de Software Development empezó a elaborarse a partir del 2013. Por otro lado, la prueba de Support empezó a elaborarse en el 2014.

2.2.7. Pruebas Educativas Nacionales de Diagnóstico, II y III ciclos

En relación con el II Ciclo de la Educación General Básica (EGB), el recorrido ha sido amplio. En 1989 el Consejo Superior de Educación, mediante el decreto 19020-MEP del 5 de abril, estableció como comprensivas las pruebas para este ciclo, las cuales se encontraban a cargo de equipos regionales. Posteriormente, entre los años 1994 y 1996 se lleva a cabo un proceso diagnóstico de conocimientos en las cuatro asignaturas básicas en 3° y 6° años.

En el año 1998 las pruebas de conclusión de II Ciclo se establecieron como pruebas estandarizadas de acreditación, a cargo de la División de Control de Calidad (hoy DGEC). Estas partieron del currículo básico y constituían un requisito obligatorio para aprobar el 6° año de la EGB; el modelo de medición utilizado para la confección de estas pruebas fue con referencia a objetivos.

A partir del año 1999, se cambió el modelo de medición utilizado por uno referido a normas. Para lograr este propósito, los estudiantes contaron con un temario que delimitó el ámbito de objetivos y contenidos por medir, la calificación mínima establecida para aprobar fue 65 y la escala para brindar la nota obtenida iba de 1 a 100.

A partir del análisis de los resultados a lo largo de casi una década, el Consejo Superior de Educación, basado en el acuerdo S.E. 07-2007, del 18 de enero del 2007, transformó el carácter de las pruebas nacionales de acreditación y las convierte en pruebas de carácter diagnóstico, con lo que nuevamente cambia el modelo que le daba el sustento teórico a estas y pasan a ser pruebas elaboradas según el modelo de medición con referencia a criterios, las cuales permiten detectar las áreas deficitarias en el logro de conocimientos, realimentar el proceso de enseñanza aprendizaje, la formación y capacitación del recurso humano a cargo del mismo y, brindar las sugerencias necesarias para dar mayor unidad al proceso de articulación entre II y III Ciclo.

Las pruebas diagnósticas y su análisis, nacen bajo la premisa de que la evaluación educativa permite comprobar la adquisición de conocimientos y destrezas en los estudiantes y a la vez, favorecen también el perfeccionamiento de la acción docente; con ello se pretende detectar las mejoras necesarias en el sistema para desarrollar al máximo las capacidades del niño en un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad. Al momento se han llevado a cabo dos estudios diagnósticos en II Ciclo; con aplicaciones definitivas en los años 2008 y 2012.

Para la aplicación de las pruebas definitivas del 2008, la muestra abarcó 106 instituciones educativas y contó con la participación de 3845 estudiantes de las 22 regiones existentes al momento de la aplicación. Los centros educativos participantes se seleccionaron de forma aleatoria y en cada uno de ellos fueron aplicadas pruebas de Español, Matemática, Ciencias y Estudios Sociales a la totalidad de los estudiantes reportados por los centros educativos.

Los resultados de ese primer estudio, dados a conocer en el año 2010, permitieron observar que algunos rasgos del rendimiento académico de los estudiantes en las pruebas de certificación, se mantuvieron. Por ejemplo, la prueba de Matemática continuó exigiendo un mayor 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.

Los resultados finales de las Pruebas Diagnósticas de II Ciclo de la Educación General Básica, se estimaron de acuerdo con el establecimiento de niveles de logro, definidos como un conjunto de habilidades y destrezas que se supone debió alcanzar el estudiante como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos se presentaron por asignatura y la distribución de puntajes de los estudiantes según los niveles de habilidad del respectivo dominio.

Los análisis de factores asociados al rendimiento académico, probablemente el elemento de mayor significancia de estas evaluaciones, ya forman una parte esencial de los estudios. Recabar la información, para su posterior estudio, requiere la creación de instrumentos aplicados a los estudiantes, a los docentes de las materias medidas y a los directores de las instituciones que formaron parte de la muestra. Ello permite obtener información sobre la realidad inmediata de los estudiantes, desde la perspectiva de los actores del sistema, por lo que se ve enriquecido cualquier aporte que pueda proporcionar un informe generado por ajenos a la cotidianidad de las aulas, pues el estudio evidenció la probabilidad de mejorar el rendimiento académico del centro educativo tras prestar atención a diversas variables relacionadas directamente con el estudiante y su hogar, el docente y su práctica pedagógica, y el centro educativo, en lo concerniente al recurso humano, el clima escolar o aspectos organizacionales.

Para el segundo estudio se modificó el abordaje de las pruebas, al considerar dominios de contenidos 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 y, un promedio de tres mil trescientos estudiantes por asignatura, considerando veinticinco de las direcciones regionales existentes al momento de la investigación.

Posterior al análisis de los resultados obtenidos en este segundo estudio, se revela 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, una situación que llama la atención pues en tres de las asignaturas evaluadas, se encontró una pequeña cantidad de estudiantes que no alcanzó resolver lo necesario para ubicarlos en el primer nivel de complejidad de la prueba, lo cual lleva a reflexionar acerca de la magnitud real de esta situación.

Otro aspecto que se desprende del estudio en mención, es que en las cuatro asignaturas evaluadas, el grueso de la muestra obtuvo resultados que los lleva a ser mayormente agrupados en el primer nivel de logro, lo cual podría evidenciar que los estudiantes ahí ubicados tienen altas probabilidades de no contar con los conocimientos y las habilidades tan desarrolladas como se espera, al momento de finalizar el II Ciclo de la E.G.B.

En oposición a lo anterior, debe rescatarse que también en las cuatro asignaturas evaluadas existió un grupo de estudiantes, cuyo promedio de habilidad parece estar por encima de la dificultad de los ítems que componen las pruebas, lo cual invita a reflexionar sobre las condiciones que favorecieron su experiencia durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, las oportunidades que le permitieron desarrollar habilidades comunicativas, interpretativas y de adaptación para resolver los ítems de las pruebas. Es ahí donde los análisis de las variables asociadas al rendimiento académico entran en juego.

En este momento las variables anteriormente mencionadas se encuentran en una última etapa de estudio e 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.

2.2.7.1. Logros de las pruebas diagnósticas II Ciclo

1. Implementar a nivel nacional el engranaje requerido para culminar con la aplicación de las pruebas piloto y definitiva, en coordinación con las direcciones regionales y centros educativos seleccionados en las muestras.
2. Generar información para el sistema educativo costarricense en relación con los niveles de logro de los estudiantes de primaria al finalizar el ciclo escolar.
3. Evidenciar algunos de los factores que inciden positiva o negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes costarricenses de II ciclo.
4. Proporcionar un insumo a las autoridades correspondientes para facilitar la toma de decisiones en lo relacionado con la educación primaria del país.
5. Presentar los resultados obtenidos al Consejo Superior de Educación, los directores regionales y los asesores pedagógicos del primer informe.
6. Haber contado con una serie de espacios de capacitación durante los análisis estadísticos del primer informe de II Ciclo.

2.2.7.2. Pruebas diagnósticas de III Ciclo

En 1963, el enunciado **Test Referido a Criterios** (TRC) fue empleado por primera vez por Glaser, quien lo definió como "... aquellos en los que los resultados dependen del status absoluto de la calidad del estudiante..." (Martínez, 2005:654) en contraste, las pruebas referidas a normas, definen la posición de un estudiante respecto al grupo.

Al artículo de Glaser le precedieron Thorndike (1913), Flanagan (1951), Nedelsky (1954) y Ebel (1962); igualmente le siguieron los trabajos de Popham y Husek (1969) que colocaron sobre la mesa las aplicaciones y problemas del TRC. Sin embargo, es hasta en los años setenta que se generaliza su aplicación (*Ídem*, 2005).

América Latina ha venido implementando distintos marcos institucionales para la administración de los sistemas evaluativos. Esto ha permitido un cúmulo de experiencias que fortalecen los procesos de evaluación; posibilitando el desarrollo de nuevos modelos de medición que producen información de interés para los actores del proceso educativo (estudiantes, docentes, directores, entre otros), tal es el caso de los TRC.

En Costa Rica, la tendencia de evaluar por medio de pruebas diagnósticas data de 1981. En ese momento, el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la

Educación Costarricense (IIMEC) firmó un convenio con el Ministerio de Educación Pública (MEP) con el propósito de llevar a cabo investigaciones en el campo educativo.

Ese año se inicia el Programa de Diagnóstico Evaluativo de la Enseñanza de la Matemática que, posteriormente, se hizo extensivo en las asignaturas de Español, Ciencias, Estudios Sociales, Inglés, Artes Plásticas y Música (Esquivel, 1993).

El soporte teórico estuvo basado en el TRC y se aplicó a una muestra aleatoria y estratificada por región educativa. El interés de estas pruebas, fue analizar el rendimiento académico de los estudiantes al concluir la Educación General Básica y la Educación Diversificada.

Entre 1984 y 1986, se informó sobre los resultados de los estudios al MEP y a otros sectores interesados. En 1986, el Ministro de Educación, Dr. Francisco Antonio Pacheco pidió al IIMEC un resumen ejecutivo en torno a los resultados del diagnóstico.

Una vez que examinó el resumen ejecutivo, el Ministro de Educación solicitó nuevas pruebas para medir conocimientos básicos en Matemática, Español, Ciencias, Estudios Sociales, Inglés y Francés en los grados de tercero, sexto y noveno año de la Educación General Básica, además, se incluyó undécimo y duodécimo año de la Educación Diversificada (*Ídem*, 1993).

El IIMEC nuevamente para el caso de I, II y III Ciclos formuló el proyecto basado en el Modelo Referido a Criterios. Las pruebas de 1986-1987 se aplicaron a “toda la población de niños y jóvenes matriculados” (*ídem*, 1993:3), en cambio, las pruebas de 1987-1988 fueron aplicadas a una muestra estratificada por región, tipo de escuela o modalidad de colegio.

Igualmente, entre 1996 y 1997, las pruebas tuvieron como objetivo “...establecer estrategias de evaluación tendientes a recopilar datos que sirvieran como sustento para la toma de decisiones sustanciales con respecto a la calidad de la educación...” (*Ídem*, 1993). Efectivamente, en este período se comienzan a utilizar los resultados para realimentar al sistema educativo a través de un Plan Operativo (prevención–corrección).

Posteriormente, el CENE-EDU (Centro Nacional de Evaluación Educativa) recomendó establecer lineamientos oficiales para la coordinación entre equipos técnicos, las regiones y centros educativos del MEP para optimizar los recursos, dar seguimiento a las acciones desarrolladas en talleres y la evaluación del proceso (MEP-CENE-EDU, 1998).

No obstante, entre 1999 y 2007, el rumbo de las pruebas nacionales de Tercer Ciclo giró en torno al modelo de Evaluación Referido a Normas. Sin embargo, en

enero del 2007, el Consejo Superior de Educación decide transformar las pruebas de certificación de sexto grado en pruebas diagnósticas de carácter muestral (MEP, 2007). Se puede afirmar que, con esta disposición, el país retoma las experiencias diagnósticas iniciadas a principios de los años ochenta.

Un año después, el Consejo Superior de Educación acuerda transformar las pruebas nacionales del Tercer Ciclo en pruebas diagnósticas y referidas al modelo de criterios (MEP, 2008). Ese mismo documento propone que Costa Rica continúe participando en los Estudios Regionales de la Calidad de la Educación organizados por el LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en la Educación) e ingrese a las pruebas internacionales de PISA (Program for International Student Assessment) y TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study). Es importante señalar que la elaboración e interpretación de los resultados de la Pruebas Nacionales Diagnósticas exige el establecimiento de nuevos lineamientos teóricos.

2.2.7.3. Logros realizados en las pruebas de diagnósticas de III Ciclo

- a) Aplicación de una Prueba Diagnóstica Nacional y sus respectivos cuestionarios de contexto (estudiante, docente y director).
- b) Recibir capacitación por parte de la Dra. Eileana Montero sobre temas sicométricos relacionados con la comprensión y análisis de las pruebas diagnósticas basadas en un modelo de criterios.
- c) Elaboración de dos informes:
 - Informe de las pruebas Nacionales Diagnosticas de III Ciclo. Este tuvo como objetivo determinar los niveles de desempeño académico alcanzado por los estudiantes de III Ciclo de la Educación General Básica a nivel nacional, respecto de los contenidos de los programas de estudio de las asignaturas (Ciencias, Español, Estudios Sociales, Francés, Inglés y Matemática).
 - Informe Nacional de factores asociados al rendimiento académico en las Pruebas Nacionales Diagnósticas de III Ciclo de la Educación General Básica. Se estableció como objetivo principal identificar cuáles son los factores asociados al rendimiento de los estudiantes en cada una de las asignaturas medidas.
- d) Ambos informes fueron dados a conocer tanto al Consejo Superior de Educación, a los Directores Regionales, así como algunas Direcciones Regionales que lo solicitaron. Lo anterior, con el fin de que se tomaran las decisiones pertinentes en el mejoramiento del sistema educativo.

**CUADRO N° 11
APLICACIÓN DE PRUEBAS DIAGNÓSTICAS PARA II Y III CICLO**

	EVALUACIONES	FECHA DE APLICACIÓN	RESUMEN
II Ciclo	Prueba piloto *	2007* 2011*	Las aplicaciones piloto tienen el propósito de probar la calidad técnica de los ítems, por lo tanto de las mismas no se brindan información.
	Pruebas definitivas	2008 2012	<p>Las pruebas diagnósticas y su análisis, nacen bajo la premisa de que la evaluación educativa permite comprobar la adquisición de conocimientos y destrezas en los estudiantes, a la vez que favorece el perfeccionamiento de la acción docente; con ello se pretende detectar las mejoras necesarias en el sistema para desarrollar al máximo las capacidades del niño en un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad.</p> <p>A partir del análisis de los resultados de las pruebas de certificación de sexto grado y tras casi una década de su aplicación, el Consejo Superior de Educación basado en el acuerdo S.E. 07-2007 del 18 de enero de ese año, transformó el propósito de estas para convertirlas en pruebas de carácter diagnóstico.</p> <p>Uno de los propósitos para realizar este cambio fue que a partir del mismo es posible detectar áreas deficitarias en el logro de conocimientos, con lo cual se puede realimentar el proceso de enseñanza aprendizaje, además de dar luces acerca de cuáles áreas de formación y capacitación son oportunas para el recurso humano a cargo del mismo, entre otros. Al momento en este ciclo, se han llevado a cabo dos estudios diagnósticos.</p> <p>Para la aplicación de las pruebas definitivas del 2008, la muestra comprendió 106 instituciones educativas y contó con la participación de 3845 estudiantes de las veintidós direcciones regionales existentes al momento de la aplicación. En el segundo estudio la muestra quedó definida por 150 instituciones con un promedio de 3300 estudiantes por asignatura, considerando veinticinco de las 27 direcciones regionales existentes al momento de la investigación.</p> <p>Los centros educativos participantes se seleccionan de forma aleatoria considerando instituciones rurales y urbanas, así como públicas y privadas, y en cada una de ellas son aplicadas pruebas de Español, Matemática, Ciencias y Estudios Sociales, a la totalidad de los estudiantes reportados por cada escuela.</p> <p>El análisis de variables asociadas al rendimiento académico, es probablemente el elemento de mayor</p>

	EVALUACIONES	FECHA DE APLICACIÓN	RESUMEN
			significancia de estas evaluaciones, se incluye 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.
	Aplicación piloto Pruebas Educativas Nacionales Diagnóstico (PRENAD)	2017	Aplicación en dos asignaturas
III Ciclo	Aplicación piloto	2008-2009	Esta aplicación involucra análisis estadísticos para realizar la valoración de los reactivos y realizar consultas a expertos en relación con criterios preestablecidos y la teoría planteada.
	Aplicación operativa	2010	Esta aplicación implica el desarrollo de documentos como protocolos e instructivos de aplicación, así como el despliegue del personal en actividades de matrícula de centros educativos y capacitación de aplicadores por las diferentes regiones del país.
	Aplicación piloto. Pruebas Educativas Nacionales Diagnóstico (PRENAD)	2013	Se realizó en tres asignaturas
	Aplicación operativa en todo el país	2014	Aplicación operativa en todo el país en las materia de ciencias y estudios sociales
	Aplicación piloto. Pruebas Educativas Nacionales Diagnóstico (PRENAD)	2017	Aplicación en cuatro asignaturas

Fuente: Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. MEP.

Cabe destacar que un año antes se trabaja la reelaboración del marco de referencia para el estudio general y por asignatura, así como la construcción y validación de reactivos para conformar todos los instrumentos. Es importante mencionar que los cuestionarios de contexto están dirigidos a estudiantes, directores y docentes de las asignaturas medidas. En esta ocasión se aplicaron las siguientes asignaturas: Español, Estudios Sociales, Ciencias, Matemática, Inglés y Francés. Se realiza una aplicación piloto en 196 colegios del país, participan 24000 estudiantes de noveno año y 200 docentes de las asignaturas medidas. Un caso particular es que se realizó la aplicación de una prueba auditiva, en Francés e Inglés en 30 colegios del país y participaron 2000 estudiantes.

La aplicación de Pruebas Nacionales Diagnósticas implica detalles logísticos y de aplicación de sumo cuidado, los cuales se planifican con meses de anticipación, pues una vez aplicadas en todo el país la prueba definitiva y cuestionarios de contexto la devolución de los centros educativos se realiza mediante un cuidadoso proceso de revisión de documentos para lograr recabar la mayor cantidad de información y evitar la pérdida de datos. Esta aplicación tiene como foco las siguientes asignaturas: Español, Estudios Sociales, Ciencias, Matemática, Francés e Inglés. Se realiza una aplicación operativa en 284 colegios del país y participan 23000 estudiantes de noveno año. Se resalta la participación de 284 directores de colegio y 2000 docentes de todo el país que brindan información valiosa en los cuestionarios de contexto, además a los estudiantes también se les aplica un cuestionario de contexto (una parte solo de la asignatura de la cual realiza prueba y otra parte acerca de aspectos familiares). Los años subsiguientes, 2011 y 2012 se procedió a brindar los informes 1 y 2 de pruebas diagnósticas, los cuales brindaron por primera vez en el país un análisis multinivel y un estudio de factores asociados para la educación secundaria, desde una muestra con implicaciones nacionales.

Se aclara que una vez realizada la aplicación se efectúa un proceso de lectura de datos y sistematización de información que conlleva procesos técnicos estadísticos complejos. Así también, se trabaja con docentes en ejercicio de las diferentes asignaturas medidas, por ejemplo, se realizan estudios diferenciales de los ítems de la prueba para estudiar posibles sesgos, también se trabaja con docentes el establecimiento de niveles de logro del rendimiento académico de los estudiantes y la valoración de otros expertos en relación con los cuestionarios de contexto. Además, se conforman los informes nacionales, lo cuales resultan un insumo valioso para valorar el rendimiento académico de los estudiantes en las diferentes asignaturas medidas, sino que también se pueden estudiar las posibles variables que podrían estar explicando ese rendimiento.

2.2.8. Pruebas Internacionales (PISA - TERCE)

2.2.8.1. Estudio PISA

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es un foro de discusión cuya misión es mejorar el bienestar social y económico para enfrentar los grandes retos económicos, sociales y de gobernanza que surgen de los procesos de globalización. El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, por sus siglas en inglés PISA (Programme for International Student Assessment) es promovido por la OCDE en los países miembros y asociados.

Uno de los objetivos de toda evaluación, es recolectar evidencias sobre la calidad de los sistemas educativos y en PISA se parte del hecho de que “todo sistema

educativo siempre se puede mejorar” y se reconoce claramente el vínculo entre la calidad de la educación y el progreso de un país.

PISA se enfoca en evaluar competencias y considera el conocimiento en diferentes contextos de información, es decir, evalúa el nivel alcanzado por los estudiantes en cuanto a conocimientos y capacidades esenciales para participar en la sociedad al momento de cumplir 15 años de edad.

Una característica de la prueba PISA es que, en ella se lleva a cabo una evaluación basada en problemas contextualizados e intenta ir más allá de los problemas que típicamente se plantean en las aulas. Para PISA, la evaluación no debe focalizar únicamente qué aprenden y conocen los estudiantes, sino cómo pueden emplear lo que aprendieron en nuevos contextos. Además, permite identificar los centros educativos en los cuales sus estudiantes alcancen desempeños altos y bajos.

PISA evalúa competencias en Lectura, Matemáticas y Ciencias; pues considera a estas disciplinas como primordiales en la educación de todo estudiante y en su desempeño en el diario vivir. Esta prueba la realizan estudiantes que tengan 15 años y se encuentren matriculados en una institución de educación secundaria en las diferentes modalidades.

La aplicación de PISA se lleva a cabo en ciclos trianuales desde el año 2000 y cada ciclo se enfoca en una disciplina evaluada, a saber:

Ciclo	Foco
PISA 2000	Lectura
PISA 2003	Matemática
PISA 2006	Ciencias
PISA 2009	Lectura
PISA 2012	Matemática
PISA 2015	Ciencias
PISA 2018	Lectura

Las puntuaciones en PISA se dan en una escala con promedio 500 y una desviación estándar de 100. Con base en las puntuaciones obtenidas por los países o economías participantes, PISA publica un ranking para Matemática, Lectura y Ciencias.

- **Costa Rica en PISA**

Las pruebas PISA se empezaron a aplicar en Costa Rica en el año 2009, con la aplicación piloto del ciclo 2009+. A continuación, se presenta el año, tipo de aplicación y cantidad de centros educativos que han participado en PISA – Costa Rica hasta el año 2014.

Año	Tipo de aplicación	Cantidad de centros educativos participantes
2009	Aplicación piloto 2009+	25
2010	Estudio principal 2009+	181
2011	Aplicación piloto 2012	35
2012	Estudio principal 2012	191
2014	Aplicación piloto 2015	29
2015	Estudio principal 2015	205
2017	Aplicación piloto 2018	31
2018	Estudio principal 2018	205

La selección de los centros educativos que participan en PISA la realiza el consorcio encargado del proyecto en el mundo.

El equipo PISA – Costa Rica ha realizado diversas estrategias de divulgación de PISA, dentro de ellas se encuentran charlas a diferentes audiencias, como, por ejemplo, Consejo Superior de Educación, universidades estatales públicas, funcionarios de oficinas centrales y de las direcciones regionales de educación del Ministerio de Educación Pública (MEP), asimismo, a docentes de Matemática del MEP.

Un cambio impulsado por el MEP sustentado en PISA ha sido los nuevos programas de estudios de Matemática, los cuales empezaron a regir en el sistema educativo costarricense en el 2013.

- **¿Qué factores explican el rendimiento obtenido por los estudiantes costarricenses en PISA 2015, en el área de las Ciencias?**

En el 2015 Costa Rica participó por tercera ocasión en el Programa para la Evaluación Internacional de alumnos de la OCDE, o pruebas PISA en las que se evalúa habilidades de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias. El énfasis de esta edición fue la alfabetización científica que valora competencias y destrezas de los estudiantes tales como: indagar, aplicar conocimiento aprendido, explicar fenómenos científicos, interpretar datos y diseñar experimentos, entre otros. Si bien estas pruebas son relevantes porque le permiten al país compararse con 72 países del mundo y poner en perspectiva los desafíos que el sistema educativo tiene por delante, también son importantes porque gracias a ellas es posible identificar los principales factores que están asociados e inciden en los resultados obtenidos por los estudiantes. Información clave para diseñar y promover un conjunto de acciones y políticas educativas que permitan al MEP y al sistema en general atender esos factores y mejorar el desempeño de los estudiantes en los próximos años.

Un equipo interinstitucional de investigación conformado por el MEP y el Estado de la Educación realizaron un análisis los factores individuales (sexo, trayectoria académica y actitudes) y de contexto (zona, centros educativos, prácticas de aula) que inciden en los resultados. Los principales hallazgos del estudio fueron los siguientes:

- Los estudiantes que logran obtener mejores rendimientos se distinguen por tener las siguientes características individuales: estar en años superiores que corresponden según su edad, no han repetido, muestran alto interés por el éxito de sus pares, no realizan actividades previas en el hogar antes de clases (labores domésticas y de cuidado) y son hombres. Las diferencias asociadas a género son un hallazgo relevante y las brechas que se observan en detrimento de las mujeres encienden una alerta roja al sistema educativo para reforzar su trabajo en este tema, especialmente en lo que se refiere a brindar mayor apoyo y estímulo a las estudiantes. Este es un tema clave para un país como Costa Rica que requiere mayores profesionales en el área de las ciencias y la tecnología y en el cual las mujeres representan la fuerza de trabajo más que más crece.
- En cuanto a los factores de contexto el estudio revela que los centros educativos (públicos y privados) ubicados en distritos con Índice de Desarrollo Alto, así como los centros privados son los que obtienen mejores resultados en las pruebas, tema que advierte sobre los problemas de inequidad que persisten en el sistema educativo nacional y sobre el cual el MEP debe seguir trabajando.
- Finalmente, la investigación revela que centros educativos en los cuales los docentes logran prácticas de aula que generan en los estudiantes alto interés por las ciencias, un sentido práctico de la misma en cuanto a su utilidad logra mejores resultados. Un aspecto importante que revela el estudio es la necesidad de que los docentes afinen sus prácticas pedagógicas de aula especialmente en lo que se refiere a estimular mejor el trabajo en grupo, de tal manera que este sea visto como algo atractivo por los estudiantes para potenciar sus habilidades. El análisis indica que esto no siempre se está dando en las aulas.

Este conjunto de hallazgos fueron tomados en cuenta por el MEP para fortalecer sus acciones y las políticas educativas de tal manera que se reduzcan las brechas señaladas y la educación pública sea cada vez de mayor calidad para generar en los estudiantes habilidades para la vida y mayores oportunidades en la actual sociedad del conocimiento y en el mercado laboral.

2.2.8.2. Estudios del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación nace en 1994, como una red de unidades de evaluación de la calidad de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. Se constituye como referente y marco regional de concertación y cooperación en evaluación en educación con tres objetivos principales: fomentar la política educativa basada en evidencia a través de la generación de datos (empíricos) sobre la calidad de la educación y factores asociados; desarrollar capacidades; y ofrecer una plataforma y/o foro de generación de ideas y debate.

En 1997, el Laboratorio aplica el Primer Estudio Comparativo y Explicativo (PERCE) sobre los aprendizajes de estudiantes de tercer y cuarto año de Educación Primaria, en las asignaturas de lectura y matemática. Posteriormente, a fines de 2002, los países que conforman el LLECE deciden desarrollar el segundo estudio regional, SERCE, para capitalizar lo hecho y aprendido con el PERCE y dar pasos relevantes en cuanto a ampliar el análisis a más países, grados y áreas evaluadas.

En 2006, el SERCE se implementa con la participación de 16 países y, por primera vez, la de una entidad sub-nacional: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León.

Entre las novedades que incluye el SERCE están la evaluación de la escritura en el área de Lenguaje así como de una tercera disciplina, ciencias naturales.

El SERCE evalúa el aprendizaje de lenguaje (lectura y escritura) y matemática en estudiantes de tercer y sexto grados, mientras que la evaluación de ciencias se aplica sólo a sexto grado, en Argentina, Colombia, Cuba, El Salvador, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y el estado de Nuevo León.

- **SERCE 2006**

Es el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo que evalúa el desempeño de los estudiantes en América Latina y el Caribe e indaga sus factores asociados.

Es organizado y coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y se enmarca dentro de las acciones globales de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), tendientes a asegurar el derecho de todos los estudiantes latinoamericanos y caribeños a recibir una educación de calidad.

¿Cuál es el número de escuelas, aulas y estudiantes incluidos en el SERCE?

ESCUELAS	AULAS 3º	AULAS 6º	ESTUDIANTES 3º	ESTUDIANTES 6º
Latinoamérica y el Caribe				
3065	4627	4227	100 752	95 288
Costa Rica				
162	260	244	5233	4703

¿En cuánto tiempo se implementó el SERCE?

- ◆ Las actividades del Estudio estuvieron comprendidas en siete fases previstas en el Plan de Trabajo elaborado para tal efecto.
- ◆ Las principales fueron realizadas entre febrero de 2004 y junio de 2008, según se indica a continuación.

Aplicación en Costa Rica

- Costa Rica participó en las pruebas de Matemática, Lectura y Escritura (no participó en Ciencias).
- La aplicación se llevó a cabo en noviembre del 2006.

• TERCE 2013

El Ministerio de Educación Pública históricamente ha realizado importantes gestiones en la educación primaria costarricense, las cuales han generado que los desempeños estudiantiles sean buenos comparados con los de otros países latinoamericanos. El Estado ha invertido una serie de recursos y esfuerzos que han incidido efectivamente en una serie de indicadores, dentro los que destacan cobertura, rendimiento académico, alfabetización y retención escolar. A pesar de ello, el TERCE nos indica que hay mucho por mejorar.

Durante el mes de octubre del 2013 se llevó a cabo en Costa Rica la aplicación de la evaluación internacional del TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) liderada por el LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO Santiago).

La evaluación del TERCE se aplicó mediante pruebas estandarizadas que se ampararon en los marcos curriculares (elementos comunes) de los países participantes para así garantizar una estructura de prueba apta para medir la calidad de la educación a nivel regional.

En este diagnóstico internacional participaron dieciséis sistemas educativos latinoamericanos y se evaluó en las asignaturas de Matemática, Ciencias y Lenguaje (lectura y escritura) a estudiantes de tercer y sexto grado (Ciencias se aplicó solo a sexto). Además de las áreas evaluadas, se llevó a cabo paralelamente un estudio de factores asociados mediante cuestionarios de contexto aplicados a estudiantes, padres de familia, docentes y directores de las escuelas seleccionadas.

La primera entrega de los resultados del TERCE a nivel internacional se llevó a cabo el 4 de diciembre del 2014, en esta se expusieron los resultados comparados entre el TERCE y el SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) aplicado en el 2006. La segunda entrega se efectuó el 30 de julio del 2015 y se presentaron los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes de la región y un informe sobre factores asociados a estos logros.

Para esta evaluación en Costa Rica fue seleccionada una muestra de escuelas de todos los estratos: públicas y privadas, rurales y urbanas, así como unidocentes y de zonas indígenas.

- **Factores asociados al aprendizaje del TERCE**

El TERCE tiene entre sus propósitos entregar información relevante que contribuya a la mejora de los sistemas escolares de la región. Provee a los países de evidencia como un aporte para la elaboración de políticas educativas y prácticas pedagógicas que hagan efectivo el derecho a una educación de calidad para todas las niñas y niños de la región. Una calidad de la educación que promueva el desarrollo armónico de los estudiantes debe expresarse, entre otros resultados, en logros de aprendizaje. Pero, además, la calidad educativa se compone de elementos importantes, como la eficiencia (hacer un buen uso de los recursos), la equidad (en la distribución de los beneficios educativos), la relevancia (respecto de las necesidades de la sociedad), y la pertinencia (en relación a las necesidades de los estudiantes).

Para ello, el estudio enfatiza su trabajo no solo en la medición de los aprendizajes, sino también en el análisis de los factores o variables que se asocian con diferencias de logro académico entre alumnos y escuelas. Se busca con ello encontrar asociaciones estadísticas entre algunas variables y el aprendizaje, sin que ello signifique que exista una relación de causa y efecto, pero que dan información válida para una acertada toma de decisiones.

Descripción del estudio

Para el estudio de los factores asociados del TERCE, los factores o variables de interés se organizaron en tres grupos que se interrelacionan de manera que los

elementos de un grupo están contenidos dentro de otro, en el orden que se muestra en la siguiente figura:

Resultados de los factores asociados

A continuación, se presentan los factores que se asocian significativamente a los resultados de aprendizaje en el país, según un análisis estadístico que consideró conjuntamente todas las variables que se relacionan con el logro. El estudio consideró cada escuela y estudiante por grado escolar (tercero y sexto) y cada disciplina evaluada (Lectura, Ciencias, Escritura y Matemáticas), ya que cada una de ellas constituye un estudio independiente y tiene como consecuencia que algunos factores sean significativos en unas asignaturas, pero no para otras.



La siguiente tabla muestra las variables que se relacionan con el desempeño de los estudiantes de forma positiva (+) o negativa (-). Las celdas que aparecen vacías indican que, aunque el factor correspondiente fue estudiado para el nivel y la asignatura, no presentó resultados estadísticos significativos que permitieran extraer conclusiones. Por otro lado, se aclara que los factores relacionados con el uso del computador solo se estudiaron para sexto grado.

CUADRO N° 12
FACTORES ASOCIADOS SIGNIFICATIVOS PARA COSTA RICA Y LA REGIÓN

Factores		Costa Rica					Región
		Tercero		Sexto			
		Lectura	Matemáticas	Lectura	Matemáticas	Ciencias	
Estudiantes y familias	Repetición de grado	-	-	-	-	-	-
	Expectativas parentales	+	+	+	+	+	+
	Uso recreativo del computador			-		-	-(6to)
	Nivel socioeconómico de la familia		+	+	+	+	+
	Subvención condicionada		-				-
	Trabajo infantil		-				-
Docentes y prácticas de aula	Niña	+	-		-	-	+(L)
	Asistencia y puntualidad del docente	+	+	+	+	+	+
	Disponibilidad del cuaderno escolar			+	+	+	+
	Disponibilidad del libro de texto	-	-				+
	Uso del computador en la escuela 1 día por semana			+	+	+	-
	Uso del computador en la escuela 2 días por semana				+	+	-
	Uso del computador fuera de la escuela 3 o más días por semana			+	+		-
Clima del aula según el docente				+		+	
Escuela	Nivel socioeconómico de la escuela	+					
	Escuela privada		+	+	+	+	
	Violencia en el entorno de la escuela		-		-	-	-
	Infraestructura de la escuela		+		+		

A partir de los resultados que se muestran en la tabla 2, en las siguientes páginas se presenta una descripción y discusión por cada uno de los factores indicados.

Respecto a las características de los niños y de su entorno familiar

Las posibilidades que tienen los estudiantes de beneficiarse de la formación que reciben dependen de su historia educacional, así como de las prácticas y la situación socioeconómica del hogar. En países con amplias desigualdades como Costa Rica, los distintos atributos sociales, demográficos y culturales se vinculan con los resultados de aprendizaje.

De acuerdo al orden de los factores expuestos en la tabla 2, los antecedentes escolares de cada estudiante se relacionan con sus logros de aprendizaje. Por ejemplo, los niños y niñas que han repetido de curso muestran desempeños considerablemente inferiores a sus pares.

La **repetición de grado** se asocia negativamente con el logro académico en todos los grados y disciplinas evaluadas. La magnitud de esta asociación tiende a disminuir cuando se considera la influencia del nivel socioeconómico del estudiante. Es plausible que esta situación ocurra porque los estudiantes de menor nivel socioeconómico son más propensos a repetir un grado, debido a una posible ausencia de apoyos académicos en la escuela que logren compensar las desventajas de origen.

A su vez, los estudiantes cuyos padres esperan que estos alcancen la educación superior muestran un mayor desempeño en todos los grados y disciplinas.

Las **expectativas de los padres** sobre el nivel educacional que alcanzarán sus hijos tienen repercusiones importantes sobre el rendimiento escolar. Altas expectativas podrían traducirse en prácticas que apoyen y motiven al estudiante. El TERCE compara los resultados de aprendizaje de los estudiantes cuyos padres esperan que completen la educación superior con los de aquellos cuyos padres tienen menores expectativas. En general, la magnitud de la asociación entre expectativas y logro académico tiende a disminuir una vez considerado el nivel socioeconómico del estudiante. Esto sugiere que los padres de sectores de mayores recursos económicos tienen mayores expectativas sobre el nivel educacional futuro de sus hijos.

En cuanto al **uso recreativo del computador**, este parece influir negativamente en el aprendizaje de los estudiantes de sexto grado. Cuanto más usan su computadora, ya sea para chatear, comunicarse vía redes sociales o escuchar música, menores son sus logros en las disciplinas de Lectura y Ciencias. En el caso de Matemáticas, el estudio no muestra evidencias de que el uso recreativo del computador influya positiva o negativamente en el aprendizaje. Es importante recordar que esta variable no se evaluó para los estudiantes de tercer grado.

En relación con el **nivel socioeconómico de la familia**, los logros de aprendizaje se relacionan positivamente con el contexto económico y sociocultural del cual proviene cada estudiante. Aquellos niños que provienen de entornos socioeconómicos más favorecidos muestran un mayor desempeño, en todas las asignaturas, con excepción de Lectura en tercero.

El índice de nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes es una variable compuesta, que incluye antecedentes educativos, económicos y laborales de los padres, además de posesiones, libros y características de la construcción de la vivienda. A mayor valor del índice, más alto es el nivel de estatus socioeconómico del hogar del estudiante.

En el estudio también se obtiene que los alumnos de tercer grado cuyas familias declaran recibir **subsidios estatales** en dinero (becas), **condicionados** a su asistencia a la escuela y/o a sus controles médicos regulares, muestran menores niveles de logro académico en Matemáticas, aunque en las demás asignaturas y grado no se obtienen evidencias positivas ni negativas. Dado que estos recursos están focalizados en la población más vulnerable, y considerando la relación que tiene el nivel socioeconómico con el logro académico, en algunos casos es posible una asociación negativa entre esos subsidios y el desempeño escolar.

Paralelamente, la participación en el **trabajo infantil** remunerado es uno de los factores individuales más perjudiciales para el aprendizaje escolar en el desempeño de Matemáticas en tercer grado. Sin embargo, para las demás asignaturas y grado, la relación no es significativa.

Finalmente, el **género del estudiante** también puede incidir en los logros de aprendizaje. En Costa Rica los varones tienen ventaja sobre las niñas en Matemáticas y Ciencias. Si bien ellas alcanzan mejores resultados en Lectura en tercer año, la significancia de dicha ventaja se pierde en sexto grado. Estas relaciones estarían influenciadas por el tipo de relaciones de género prevalecientes que permean los procesos de socialización y educación, y llevan a establecer diferentes expectativas sociales de desarrollo.

Respecto a las prácticas docentes y los recursos de aula

Los acontecimientos cotidianos en la sala de clases, liderados por los docentes y sus prácticas, representan el núcleo a través del cual se puede garantizar el derecho a una educación de calidad para las niñas y los niños de la región. Una vez que se logra que los estudiantes acudan regularmente a la escuela, y que cuenten con las condiciones necesarias para estudiar, está en manos de los docentes el desarrollar una enseñanza que promueva los aprendizajes de todo orden.

Es importante señalar que las características del docente, las cuales fueron estudiadas a través de variables como: el nivel educativo del docente, la obtención

de título del profesor, la modalidad de estudio de la formación docente, la duración de la carrera y la participación en actividades de perfeccionamiento; no mostraron una asociación significativa con el rendimiento académico. Sin embargo, la formación inicial y experiencia docente suelen tener una asociación baja con el aprendizaje, porque la mayoría de los docentes en un país debe alcanzar, por norma legal, una preparación mínima. Dado que estos atributos son similares entre los docentes, y en algunos casos casi constantes, difícilmente se puede encontrar una asociación entre estos y el logro académico.

En primer lugar, se ha demostrado que el uso del tiempo para la enseñanza es uno de los factores relativos a la docencia que más incide en los aprendizajes. En este estudio se evidencia que existe una asociación positiva entre la **asistencia y la puntualidad del docente**, y el desempeño de los estudiantes. Tal hallazgo revela la importancia que tiene el manejo del tiempo y la adecuada planificación sobre el rendimiento.

La asistencia y puntualidad del docente fueron variables significativas en todas las disciplinas y grados evaluados. La magnitud de la asociación con el logro académico disminuye levemente una vez que se considera el nivel socioeconómico del estudiante y de la escuela, sin embargo, estas diferencias tienden a ser mínimas.

Sobre la **disponibilidad de materiales** básicos para el estudio, como **cuadernos escolares y libros de texto**, este es un rasgo que puede generar diferencias de aprendizaje en la región. Si bien entre los países de América Latina los niveles de pobreza se han reducido en la última década, aún algunos niños carecen de insumos básicos para las tareas escolares, lo que se relaciona con desigualdades en el desempeño.

La alta asociación entre la disponibilidad de un cuaderno o libreta para tomar notas en clase y el logro de aprendizajes en los estudiantes de sexto grado, revela la importancia de que los estudiantes cuenten con materiales escolares básicos para realizar sus actividades en la escuela.

En cuanto a los libros de texto, el estudio revela que su disponibilidad es similar entre las áreas evaluadas, y que las mayores diferencias se encuentran en los niveles escolares considerados (en tercer grado 85% cuenta con este material, mientras que en sexto año tan solo 50,8% dispone de este recurso). Esta diferencia podría dar algunas evidencias del por qué en tercer grado esta variable se asocia en forma negativa con los logros de aprendizaje mientras que en sexto no posee importancia estadística.

Con respecto al **uso del computador en la escuela**, esta es una variable que se indagó solamente entre los estudiantes de sexto grado. A nivel regional, los resultados indican que la mitad de estos alumnos no suele utilizar computador en

la escuela. El 23,1% lo ocupa solo un día a la semana, el 10,5% dos días y el 14,9% tres o más.

Para explorar la relación entre la utilización del computador en la escuela y el desempeño, se consideraron distintas frecuencias de uso, con la finalidad de distinguir variaciones en la asociación con el logro. Por ello, se comparan tres grupos según la intensidad de uso: a) un día por semana; b) dos días por semana; y, c) más de dos días por semana, en comparación con quienes señalan no usarlo.

Los estudiantes de sexto año que utilizan el computador 1 día por semana en la escuela, habitualmente obtienen rendimientos más altos en las tres asignaturas. De forma similar, el desempeño en Matemáticas y Ciencias se relaciona positivamente cuando los estudiantes utilizan el computador en la escuela dos días por semana, mientras que el desempeño en Lectura y Matemáticas es mejor cuando los estudiantes utilizan con frecuencia el computador fuera del establecimiento educacional (3 o más días a la semana). Estos resultados deben ser interpretados con cautela ya que la evidencia indica, que aquellos que dedican una gran cantidad de tiempo libre en actividades recreativas en el computador no se benefician del uso de esta herramienta, sino que, por el contrario, disminuyen sus rendimientos.

Cabe advertir, también, que la disponibilidad de un computador en el hogar o en otras instancias distintas de la escuela se relaciona fuertemente con el nivel socioeconómico de los estudiantes, por lo que, al considerar esta variable, la relación entre la utilización del computador y los logros de aprendizaje tiende a debilitarse, si bien mantiene una tendencia positiva.

Por último, el **clima de aula** según el docente identifica la percepción del profesor respecto del nivel de respeto y cooperación que existe en el salón de clase. La evidencia indica que se alcanzan mayores logros académicos en Matemáticas de sexto grado, cuando los docentes perciben que las interacciones entre los estudiantes y hacia ellos mismos se caracterizan por ser respetuosas, colaborativas y carentes de agresión.

Respecto al nivel de la escuela

El derecho a la educación se materializa, cotidianamente, a través de las escuelas que integran el sistema educativo. De estas depende que las niñas y los niños de la región tengan acceso a la educación y a oportunidades de desarrollo y aprendizaje. Por ello es importante estudiar las características de las escuelas, reconociendo que funcionan en un entorno social que debe tomarse en consideración para comprender adecuadamente los niveles de logro que alcanzan sus estudiantes.

Las características del contexto de las escuelas moldean, en gran medida, su quehacer y explican en parte el resultado académico de sus estudiantes. La localización geográfica urbana o rural, el tipo de escuela (pública o privada) y el clima social de su entorno -expresado en la percepción de violencia que tienen las familias de los niños y niñas- integran esta dimensión. Generalmente los estudiantes de escuelas rurales tienen el más bajo promedio de nivel socioeconómico, seguidos por los de escuelas urbanas públicas; mientras que los alumnos de escuelas privadas tienen el promedio más elevado de este indicador social.

Analizados de manera conjunta, estos distintos factores dan cuenta del modo en que se reproduce la segregación social que caracteriza a la región al interior de los sistemas escolares y de las propias escuelas. La relación de cada uno de estos factores con el rendimiento académico se describe a continuación.

En Costa Rica el **estatus socioeconómico de la escuela**, medido a través de las condiciones materiales, económicas y sociales de las familias que participan en ellas, tiene menor influencia en el desempeño que en el resto de los países evaluados. Solo en Lectura en tercer grado este tiene una relación significativa con los resultados obtenidos.

Esto no implica la inexistencia de diferencias en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes que provienen de distintos entornos económicos y socioculturales. Si bien la relación entre el nivel socioeconómico promedio de los estudiantes de una escuela y los resultados promedio de esa escuela, es menos generalizada que lo habitual en la región, la asociación entre el índice de estatus socioeconómico y cultural de cada estudiante y su respectivo desempeño es significativa en la totalidad de las pruebas aplicadas.

Una de las particularidades de Costa Rica respecto a los demás países considerados, es la diferencia en los rendimientos entre **escuelas** públicas y **privadas** (la definición seguida en el estudio clasifica a los establecimientos como privados en función de si los recursos son gestionados a través de un privado, más allá de que su financiamiento sea público); aun tomando en cuenta conjuntamente los factores del estudiante y su familia, del aula y de las escuelas, los establecimientos escolares privados de sectores urbanos obtienen resultados significativamente mejores que las escuelas urbanas públicas en la mayor parte de las pruebas realizadas. En la región, esta disparidad no suele ocurrir cuando se consideran los demás factores asociados al aprendizaje, sin embargo, en Costa Rica sucede y tiene una relación positiva con los logros alcanzados en Matemáticas en tercer grado y en todas las asignaturas en sexto grado.

Paralelamente, un factor relevante en los aprendizajes es el nivel de **violencia existente en el entorno de la escuela**. El índice de violencia en el entorno de la escuela, como característica del clima social, recoge la percepción de los padres

de los estudiantes de ocurrencia de situaciones de agresión o de conductas ilegales en el barrio o comunidad en que esta se inserta, expresadas en la existencia de consumo y venta de drogas, delincuencia o agresiones entre vecinos.

Para el estudio, se obtiene que los establecimientos educacionales que se insertan en comunidades en que ocurren ilícitos o situaciones de agresión con mayor frecuencia, alcanzan resultados inferiores en Matemáticas en tercer grado, así como en Matemáticas y Ciencias en sexto año.

Finalmente, **la infraestructura de las escuelas** fue caracterizada mediante la construcción de un índice (agrupamiento de variables) que da cuenta de sus instalaciones, equipamiento y de los servicios a los cuales acceden los estudiantes. Mientras más alto es el índice, mejor es la infraestructura de que dispone una escuela. Esta información fue recopilada consultando a los directores respecto de la disponibilidad de salas y espacios de trabajo, su respectivo equipamiento (computadores, mobiliario), la dotación de instalaciones como biblioteca escolar, gimnasio, enfermería y otros, así como servicios que van desde el alcantarillado a la conexión de internet. Todos estos elementos modelan la capacidad de la escuela de ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje de calidad, pues determinan parte de las condiciones laborales, los recursos pedagógicos con que se cuenta y el ambiente en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para Costa Rica, la disponibilidad de instalaciones y servicios adecuados en el centro educativo se relaciona positivamente con los logros que obtienen sus estudiantes, específicamente en el área de Matemáticas en tercer y sexto grado.

2.2.9. Pruebas de Admisión a Colegios Bilingües

En consonancia con el acuerdo 05-56-09, del Consejo Superior de Educación, denominado: “Lineamientos para el desarrollo y regulación de los liceos bilingües públicos de Costa Rica”, corresponde a la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad la elaboración de una prueba de admisión que deberá aplicarse a los estudiantes interesados en ingresar a esa modalidad curricular. En primera instancia, la prueba era confeccionada en cada centro educativo. A partir del año 2011, se le delegó a esta dependencia la responsabilidad de organizar el proceso de admisión, el cual implica la inscripción de los estudiantes, además de la elaboración y aplicación de la prueba, la entrega de resultados y la resolución de recursos de revocatoria.

La prueba se aplica a estudiantes de sexto año de la Educación General Básica y mide, según el acuerdo del CSE, los objetivos referidos al área de comprensión lectora, al amparo del programa de Español de segundo ciclo. Técnicamente, existen al menos tres tipos diferentes de pruebas, que responden a propósitos de

evaluación diferentes. A saber, pruebas de certificación, pruebas diagnósticas y pruebas de selección. El examen de admisión corresponde a una prueba de selección, la cual pretende discriminar, entre una población total de examinados, aquellos que presentan los niveles más altos en atención a lo planteado en la prueba y a la totalidad de estudiantes evaluados. No interesan aquí las calificaciones obtenidas como tales, ni la certificación de conocimientos básicos mediante la obtención de una nota mínima (función certificadora, ejemplificada en la evaluación que tradicionalmente se aplica en distintos ámbitos del sistema educativo). Se pretende seleccionar aquellos estudiantes con las habilidades más altas, representados en las mayores calificaciones en función de los cupos con que cuenta cada centro educativo.

En el periodo 2014 y 2015, el proceso de admisión se llevó a cabo en 15 centros educativos de la modalidad experimental bilingüe. En el año 2016 se aplicó en 14 LEBS y en el 2017 en 15.

Por acuerdo del Consejo Superior de Educación (acuerdo 06-53-2016), en el año 2016 se implementa un plan piloto que determina la creación de cinco secciones bilingües ubicadas en colegios de modalidad académica. En estos colegios se realiza ese año un proceso de admisión extraordinario en el mes de noviembre, con el fin de seleccionar a los estudiantes que ingresarán en el 2017. En el proceso siguiente (2017), estos participan de la aplicación regular junto a los 15 colegios experimentales bilingües ya existentes.

Se presentan a continuación los cuadros que resumen los resultados de la aplicación de la prueba durante el periodo 2014-2017.

Cuadro N° 13
Resultados de la prueba de admisión 2014

Colegio	Cantidad de examinados	Nota promedio	Nota mínima	Nota máxima
L.E.B. GRECIA	279	47,68	10	84,3
L.E.B. CARTAGO	779	47,85	17,1	87,1
L.E.B. TURRIALBA	195	48,75	22,9	78,6
L.E.B. SAN RAMÓN	246	47,18	21,4	84,3
L.E.B. LA TRINIDAD	364	45,18	18,6	81,4
L.E.B. NARANJO	214	45,22	18,6	82,9
L.E.B. SARCHI	95	43,98	21,4	75,7
L.E.B. POCOCÍ	313	42,43	14,3	82,9
L.E.B. PALMARES	332	41,05	14,3	81,4
L.E.B. LOS ÁNGELES	111	38,56	14,3	77,1
L.E.B. RÍO JIMÉNEZ	130	36,15	11,4	67,1
L.E.B. SIQUIRRES	168	31,53	11,4	71,4
L.E.B. LA CRUZ	105	33,06	15,7	65,7
L.E.B. AGUA BUENA	104	31,84	15,7	58,6
L.E.B. SANTA CRUZ	79	30,25	17,1	58,6
NACIONAL	3514	43,36	10	87,1

Cuadro N° 14
Resultados de la prueba de admisión 2015

Colegio	Cantidad de examinados	Nota promedio	Nota mínima	Nota máxima
L.E.B GRECIA	349	49,3	21,4	82,9
L.E.B SAN RAMÓN	274	48,8	18,6	85,7
L.E.B CARTAGO	760	48,5	17,1	84,3
L.E.B TURRIALBA	193	47,2	18,6	75,7
L.E.B NARANJO	248	46,2	17,1	80
L.E.B LA TRINIDAD	493	44,6	18,6	80
L.E.B POCOCÍ	344	43,1	18,6	85,7
L.E.B PALMARES	424	43	17,1	84,3
L.E.B SARCHÍ	123	41,6	17,1	82,9
L.E.B LOS ÁNGELES	127	39,8	12,9	80
L.E.B RÍO JIMÉNEZ	163	38,4	8,6	75,7
L.E.B SANTA CRUZ	134	36,6	15,7	71,4
L.E.B SIQUIRRES	174	35,9	14,3	71,4
L.E.B. LA CRUZ	114	33,5	15,7	68,6
L.E.B. AGUA BUENA	134	30,8	12,9	50
NACIONAL	4054	44	8,6	85,7

Cuadro N° 15
Resultados de la prueba de admisión 2016

Colegio	Cantidad de examinados	Nota promedio	Nota mínima	Nota máxima
L.E.B CARTAGO	646	48,35	19,1	85,6
L.E.B GRECIA	304	48,32	23,2	80,2
L.E.B SAN RAMÓN	252	47,1	17,6	84,1
L.E.B TURRIALBA	195	46,78	16	78,4
L.E.B NARANJO	219	46,72	16,2	81
L.E.B LA TRINIDAD	473	42,37	19	81,2
L.E.B POCOCÍ	380	41,21	14,2	83,2
L.E.B SARCHÍ SUR	112	40,84	17,8	81,3
L.E.B PALMARES	338	39,98	17,3	84,2
L.E.B LOS ÁNGELES	116	37,51	13,1	78
L.E.B RÍO JIMÉNEZ	160	34,28	12,3	76,2
L.E.B SIQUIRRES	152	34,25	15,3	72,1
L.E.B LA CRUZ	122	33,43	15,8	70,4
L.E.B SANTA CRUZ	130	33,1	14,3	73,4
NACIONAL	2649	42,89	12,3	85,6

Cuadro N° 16
Resultados de la prueba de admisión 2017

Colegio	Cantidad de examinados	Nota promedio	Nota mínima	Nota máxima
L.E.B. GRECIA	340	47,1	17,9	80,6
L.E.B. CARTAGO	668	45,95	13,4	85,1
L.E.B. SAN RAMÓN	277	45,9	14,9	79,1
L.E.B. NARANJO	188	44,45	19,4	82,1
L.E.B. TURRIALBA	228	43,25	9	79,1
L.E.B. LA TRINIDAD	459	41,2	16,4	79,1
L.E.B. POCOCÍ	370	40,35	14,9	74,6
C.A.S.B. SAN RAFAEL	72	39,8	16,4	67,2
L.E.B. PALMARES	386	39,65	14,9	79,1
C.A.S.B. SINAI	34	38,85	19,4	73,1
C.A.S.B. SANTO DOMINGO	210	37,95	14,9	64,2
C.A.S.B. HIGUITO	57	37,65	19,4	68,7
L.E.B. SARCHI SUR	108	37,75	11,9	70,2
L.E.B. LOS ÁNGELES	158	35,40	14,9	67,2
C.A.S.B. NICOYA	45	34,50	16,4	61,2
L.E.B. SANTA CRUZ	137	32,40	13,4	64,2
L.E.B. RÍO JIMÉNEZ	200	31,80	10,5	62,7
L.E.B. LA CRUZ	118	30,70	11,9	64,2
L.E.B. SIQUIRRES	122	29,9	14,9	59,7
C.A.S.B. COLORADO	45	28,50	10,5	61,2
NACIONAL	222	40,70	9	85,1

2.2.10. Reconocimiento y Certificación de Títulos Extranjeros

La Unidad de Reconocimiento y Certificación de Títulos Extranjeros se crea en la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad en cumplimiento del Decreto Ejecutivo N°36451-MEP “Organización Administrativa de Oficinas Centrales del Ministerio de Educación Pública”, de fecha nueve de marzo de dos mil once, que, en su capítulo sexto, sección cuarta, artículo noventa y tres, inciso h indica: *“Realizar la certificación de títulos extranjeros”*.

El precepto anterior fue derogado por el Decreto Ejecutivo N°38170-MEP de fecha trece de febrero de dos mil catorce, en el capítulo sexto, sección cuarta, artículo ciento seis, inciso h sin tener cambio en el texto: *“Realizar la certificación de títulos extranjeros”*.

A partir de esa fecha, noviembre del 2011, han emitido las siguientes certificaciones:

**CUADRO N° 17
CANTIDAD DE RECONOCIMIENTOS Y
CERTIFICACIONES DE TÍTULOS EXTRANJEROS
AÑO 2011-2014**

CERTIFICACIONES EMITIDAS	II CICLO	III CICLO	BACHILLERATO EN EDUCACIÓN MEDIA
AÑO			
2014	477	384	1588
2015	519	533	1659
2016	420	772	1976
2017	525	744	1819
TOTALES	1941	2433	7042

Fuente: Unidad de Reconocimiento y Certificación de Títulos Extranjeros. DGEC. MEP

2.2.11. Otros proyectos del DEAC

- **Comisión interinstitucional de estándares de calidad para pruebas estandarizadas de alto impacto en Costa Rica**

Desde el mes de mayo del 2016, el Ministerio de Educación Pública, a través de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad, forma parte de la Comisión Interinstitucional de Estándares de Calidad para Pruebas Estandarizadas de Alto Impacto en Costa Rica.

La finalidad de dicha comisión es la construcción de un documento que ofrezca estándares de calidad para la construcción, juzgamiento, aplicación e interpretación de los resultados de pruebas estandarizadas de alto impacto a nivel nacional y que a su vez constituya un referente que oriente la labor de instituciones comprometidas con la validez, equidad y ética en la aplicación de este tipo de pruebas en contextos académicos, laborales y profesionales.

Actualmente, forman parte de esta comisión diferentes instituciones dentro de las cuales se pueden citar:

1. Programa Permanente de la Prueba de Aptitud Académica, (IIP, UCR)
2. Prueba de Habilidades Cuantitativas, (IIP, UCR)
3. Comisión de Reconocimiento y Equiparación de Título (Escuela de Medicina, UCR)
4. Programa de Especialidades Médicas (SEP-CCSS-INIE)
5. Posgrado en Evaluación Educativa (UCR)
6. Comité de Admisión, Departamento de Orientación y Psicología (TEC)
7. Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad (MEP)

8. Dirección General de Servicio Civil
9. Colegio de Abogados y Abogadas de Costa Rica
10. Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica

Los avances de la labor realizada hasta el momento, se comparten en foros anuales, dirigidos a las audiencias interesadas, y en los que se socializan conceptos claves, definiciones básicas de evaluación y medición y por supuesto algunos de los estándares para pruebas de alto impacto.

- **Mejoramiento de las pruebas de idiomas 2014-2017**

En virtud de la implementación de los nuevos programas de estudio, el departamento está realizando acciones concretas en relación con el tema, para la implementación de estos programas en las pruebas de Bachillerato Formal de Idioma extranjero.

En primera instancia, se hizo una revisión de los objetivos cognitivos de la tabla de especificaciones en concordancia con lo que realmente mide el ítem. A partir de ese análisis, se diseñó el documento “Item Construction and Validation Process 2014”, en el cual se sistematizaron los procesos de construcción de ítems, tales como la longitud y consistencia de los textos, uso del vocabulario e imágenes, adaptación de textos, y la redacción de reactivos y distractores. Además, se contrató un nuevo equipo de constructores y validadores, todos con maestría en Lingüística Aplicada al inglés. A este nuevo grupo de profesionales, además de presentarles los nuevos lineamientos y entrenarlos, también se les concientizó acerca de los tipos de población que toman la prueba de bachillerato de Inglés y sus consecuencias sociales.

En cuanto a colaboración de socios estratégicos del MEP, la Embajada de los Estados Unidos donó accesos gratuitos a la base de datos eLibraryUSA, de la Embajada de los Estados Unidos, la cual cuenta con libros, investigaciones, revistas, artículos, videos, audios, entre otros, así como una capacitación sobre cómo utilizar dicha herramienta; lo anterior con el fin de que los constructores y asesores contaran con material de calidad para obtener las lecturas para la creación de ítems. Asimismo, la Embajada donó la asesoría del experto en evaluación a larga escala de Idiomas, Dr. James Purpura, profesor de la Universidad de Columbia. En la misma línea, el Cuerpo de Paz facilitó la ayuda de tres nativo-hablantes del idioma inglés para la revisión de las pruebas en el 2015 y 2016. Asimismo, en el 2017 se nombró una voluntaria con un Doctorado en Lingüística Aplicada al Inglés, para apoyar al Departamento de Idiomas en la investigación del Marco Metodológico para la nueva prueba de Inglés 2021.

2.3. DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD (DEC)

El desenvolvimiento de la calidad de la educación conlleva una serie de acciones en donde los actores principales, los centros educativos, juegan un papel preponderante en el mejoramiento continuo. La revisión de la calidad, no es únicamente, desde la perspectiva del Modelo de Evaluación de la Calidad de los Centros Educativos (MECEC), función de la administración del centro educativo, sino también de la Supervisión Escolar y Dirección Regional de Educación, Direcciones del MEP.

Con la implementación del MECEC y el PIAD, se combina el trabajo en equipo, compromiso de todos y todas hacia un cambio de la cultura de la instancia educativa.

Ese cambio de cultura hacia la calidad, requiere de una jefatura, dispuesta a mejorar la instancia educativa, con los recursos e insumos que cuenta día a día, además de la aplicación de habilidades de los administradores de la educación, dentro de ellas el uso de las tecnologías digitales.

El MECEC inicia desde el año 2006, con algunos centros educativos y direcciones regionales, comprometidas con la realización de un mejoramiento continuo en la institución educativa. El MECEC tiene al 2017, once años de implementarse en los centros educativos costarricenses.

2.3.1. Modelo de Evaluación de la Calidad, Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad

En relación con el Modelo de Evaluación de la Calidad, es importante resaltar lo siguiente:

1. La implementación del MECEC, fue voluntario en el 2006, ocho años después con la actual administración, se establece **obligatorio** su realización en las instancias educativas.
2. La actual administración ha tenido una **posición de apoyo** hacia la implementación del MECEC y el establecimiento del SNECE.
3. La coordinación en los últimos tres años, entre el DEC, Dirección de Planificación, Dirección Financiera, Dirección Curricular y Dirección Regional da la importancia de ejecutar procesos de planificación en todas las instancias educativas del país, iniciando con la aplicación de la Autoevaluación del MECEC.
4. En la autoevaluación y plan de mejoramiento quinquenal (PMQ) del MECEC, los resultados del Programa de Informatización para el Alto

Desempeño (PIAD) han servido de insumo para la toma de decisiones rápidas para el gestor educativo. Al respecto, al 2017, hay 1897 centros educativos en autoevaluación y 1218 en la etapa del Plan de Mejoramiento Quinquenal.

5. Anualmente el DEC, envía información a los centros educativos para completarse en formato Excel por parte del Equipo Coordinador de la Calidad del Centro Educativo sobre la implementación del MECEC y tabulado por los asesores del DEC. La información era tabulada y enviada por las jefaturas de las direcciones de los centros educativos. Tanto la supervisión y dirección regional de educación, no tenía ninguna relación con la información mandada al DEC.
6. A partir del 2016, la información es completada por el centro educativo y verificada por el Circuito Educativo por medio de la herramienta digital SIMSI-SNECE. De esta manera los datos se obtienen puntualmente desde el centro educativo y autorizado por la supervisora o el supervisor educativo. Además la dirección regional, tiene la posibilidad de acceder a los resultados obtenidos en la encuesta de implementación del MECEC.

Es por lo que antes del 2017, los resultados de cada centro educativo, era desconocido su proceso de verificación de implementación del MECEC por la supervisión educativa; su participación era únicamente de enviar la información al DEC.

2.3.1.1. Población

Para este informe se toma los centros educativos del país, detallados en la siguiente tabla:

CUADRO N° 18
TOTAL CENTROS EDUCATIVOS CONSULTADOS 2014-2017

Año	2014	2015	2016	2017
Total de Centros Educativos consultados	4 517	4 517	4 737	4 737

Fuente: Encuestas 2014- 2015, SIMSI.SNECE, 2017.

2.3.1.2. Proceso de recopilación de información

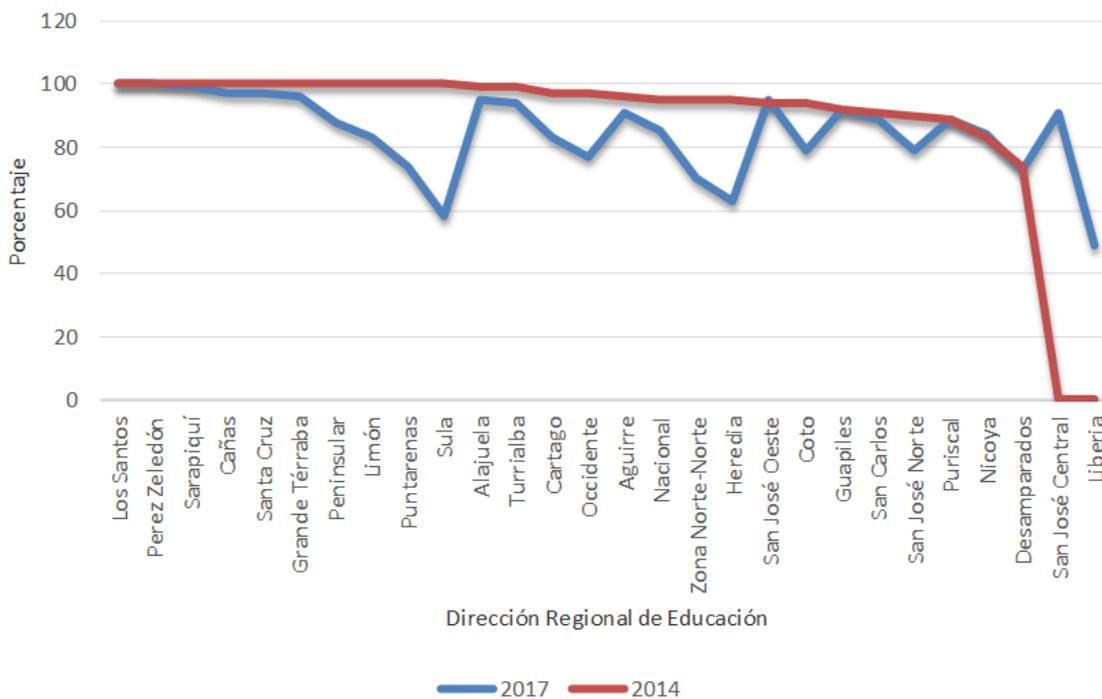
La información de los gráficos siguientes, son el resultado de las encuestas aplicadas a los centros educativos, sobre la implementación del MECEC desde el 2014 en la herramienta digital Excel.

A partir del 2017, los supervisores y Equipo Circuital Coordinador de Calidad, toman una posición relevante en la implementación del MECEC. La Supervisión Educativa y su equipo deben revisar las evidencias de lo ejecutado en el centro educativo y dar el visto bueno. En caso que la instancia educativa no cuente con las evidencias, la supervisión no autoriza en el SIMSI-SNECE, la información de implementación del MECEC. Como resultado en la encuesta, el SIMSI-SNECE reporta únicamente lo que la jefatura de la Supervisión Educativa autoriza.

Todos los datos de la herramienta digital SIMSI-SNECE, las jefaturas del centro educativo, supervisión educativa y dirección regional tienen acceso a los datos, mediante un usuario y contraseña proporcionado por el DEC. De esta manera pueden ingresar a la plataforma del SIMSI-SNECE y descargar los datos que requieran en la implementación del MECEC.

En el Gráfico siguiente aparecen los resultados comparativos por direcciones regionales de educación de la implementación del MECEC desde el año 2014 al 2017.

Gráfico N° 3
Comparativo por Dirección Regional de Educación
Modelo de Evaluación de la Calidad MECEC 2014-2017



Fuente: Departamento de Evaluación de la Calidad

Aparecen en este gráfico líneas que descienden abruptamente entre los años del 2014 y 2017. Esta situación de descenso de aplicación del MECEC se observa significativamente en la Dirección Regional de Educación de Liberia. Como también hay líneas con descensos visibles, no tan pronunciadas, en los años 2014 y 2017 en las Direcciones Regionales de Educación de Heredia y Sulá.

Cabe resaltar un incremento significativo de la aplicación del MECEC, en el 2017, en la Dirección Regional de Educación de San José Central.

Se distinguen las Direcciones Regionales de Educación de Pérez Zeledón, Sarapiquí y Los Santos, en la aplicación del MECEC en los últimos cuatro años en los centros educativos de las región.

El resto de las direcciones regionales presentan una variación entre el 2014 al 2017 de implementación del MECEC.

Esta variación de la información visible por cada dirección regional, supone ser por:

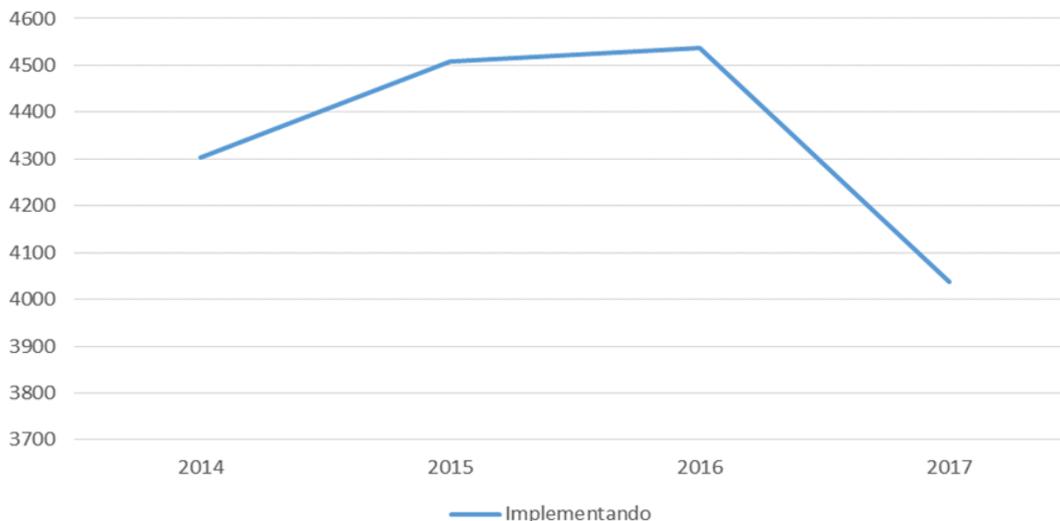
- a. cambios de jefaturas en los centros educativos y supervisiones educativas en los últimos dos años.
- b. ausencia de lineamientos sobre planificación en los centros educativos.
- c. rol de las supervisiones educativas ausente en la realización, monitoreo y control en la implementación del MECEC.
- d. visualizar el MECEC, como un proceso aislado sin relación con una necesidad para el centro educativo en la planificación de la instancia.

Como aspectos positivos se resalta:

- a. existencia de una cultura de mejoramiento continuo de la calidad, mediante la realización de un modelo propio para Costa Rica, que permita conocer la realidad de la instancia educativa. Hecha por sus propios actores y contexto socio cultural y económico de cada dirección regional de educación.
- b. seguimiento de una herramienta digital, SIMSI-SNECE en respuesta a la Contraloría General de la República, para el monitoreo y seguimiento de las autoridades del MEP, hecho desde el mismo centro educativo.
- c. direcciones regionales de educación, comprometidas en revisar los procesos hechos en los centros educativos, mediante la aplicación del MECEC, hacia el mejoramiento continuo.

Unido a lo anterior en el gráfico #2, se da una línea del tiempo de la implementación del MECEC desde el 2013 al 2017

Gráfico N° 4
Cantidad de centros educativos implementando el MECEC, 2014 – 2017



Fuente: Departamento de Evaluación de la Calidad

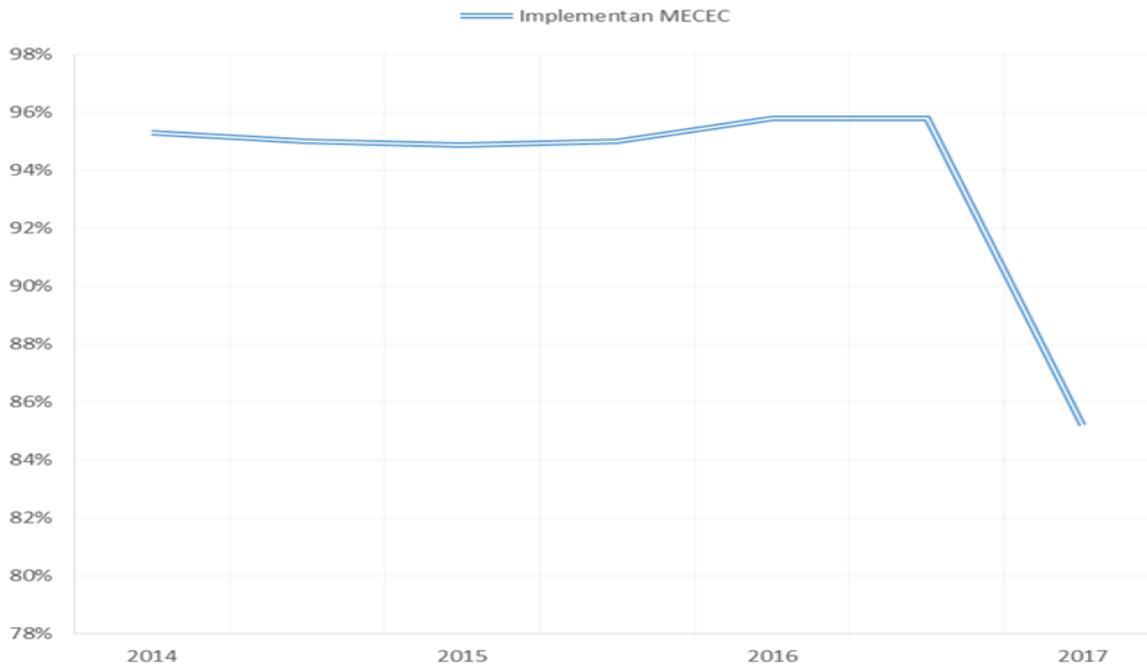
Estos resultados a nivel país, se demuestra la aplicación del MECEC en las instituciones educativas en los últimos años.

Existen varios aspectos por resaltar:

- a. Se observa como la aplicación del MECEC se mantiene a lo largo de los años en un gran número de centros educativos.
- b. Se puede inferir que el MECEC se encuentra su realización en las instancias educativas; habrá que esperar sus resultados en años posteriores, cuando se inicien a ver resultados, posterior a la ejecución del MECEC, para la toma de decisiones y el mejoramiento continuo de la calidad de la educación.

Los mismos resultados visto en **porcentaje en el gráfico #3**, en porcentajes a nivel nacional:

Gráfico N° 5
Porcentaje de centros educativos en la implementación
del MECEC, entre los años 2014 - 2017



Fuente: Departamento de Evaluación de la Calidad

En forma de porcentajes los mismos datos se detalla lo siguiente:

- a. Visto a nivel nacional desde el 2014 al 2017 la implementación del MECEC tiene un descenso en su ejecución, por múltiples factores, visibles en el gráfico anterior por cada dirección regional.
- b. En los años del 2014 al 2016 la implementación del MECEC se encontraba en rangos del 94% al 96%, así visto en el gráfico anterior.
- c. Estos cambios en la implementación del MECEC, en las direcciones regionales, están influyendo en los resultados nacionales, 95% en el 2014 y 85% en el 2017.
- d. Se resalta en el resultado de este gráfico, como así se mencionó, que las supervisiones y su Equipo de Calidad del Circuito, confirman la información real de cada una de los centros educativos, acción hecha en el MECEC en cada centro educativo a partir del año 2017. Del 2014 al 2016, el Equipo Coordinador de la Calidad del Circuito tenía, una participación, única de acompañamiento y nunca de verificación.
- e. Para los próximos años se espera el ascenso de una implementación del MECEC, basada en evidencias, confirmada por las jefaturas de la supervisión, mediante la herramienta digital del SIMSI-SNECE.

f. También, se tiene la perspectiva de obtener cambios positivos para la implementación del MECEC, por el papel de la Comisión Nacional de Calidad, quienes en los últimos tres años; quienes han brindado las pautas para su ejecución obligatoria en todas las instancias educativas, mediante la Directriz 1502-2014 y en la Circular DVM-AC-1033-09-2017.

Esta comisión, se refuerza con la conformación a partir del 2015, de la Comisión Técnica de Calidad, conformada por representantes de cada dirección del Ministerio de Educación Pública, quienes proponen acciones para la implementación del MECEC en aspectos como lo son los indicadores de calidad requeridos en el país, desde la perspectiva del modelo.

g. A partir del 2016, en la implementación del modelo ha sido el establecimiento del SIMSI-SNECE, herramienta digital que permite el control y seguimiento de la aplicación del MECEC en los centros educativos, ya mencionado. Por medio de los resultados, el Departamento de Evaluación de Calidad y las autoridades del MEP, le permiten conocer la realidad del avance de la implementación del MECEC en los centros educativos.

La herramienta digital, elaborada con los insumos del centro educativo es ratificada por quien supervisa el Circuito Educativo. El Equipo Coordinador de la Calidad, dirigido por la supervisión, confirma mediante evidencias la ejecución real del MECEC, en la instancia educativa.

Para el gráfico #4, se resume la cantidad de centros educativos que implementaron y no han implementado el MECEC del año 2014 al 2017

2.3.2. Implementación del Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD).

En esta sociedad del cambio, la tecnología evoluciona rápidamente lo que va creando nuevas formas de utilizar los datos y el uso acertado de la información para la toma de decisiones.

Las herramientas digitales PIAD, contribuyen al mejoramiento de la gestión administrativa y curricular en las instituciones educativas del país y permiten un acercamiento de docentes y administrativos a las tecnologías de información y comunicación y de esa forma estos funcionarios desarrollan habilidades, destrezas, aptitudes y conocimientos para enfrentar con acierto esas nuevas tendencias.

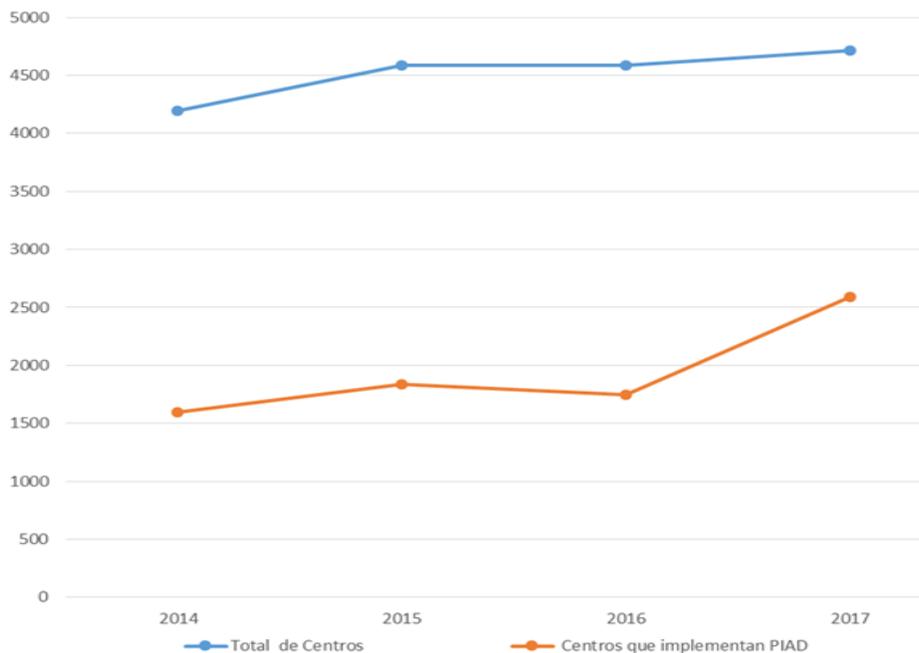
Las distintas herramientas del Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD), recaban, organizan y procesan datos que son útiles para el docente y para las autoridades administrativas, estos datos al ser utilizados en un

sistema de mejoramiento continuo, pueden ser beneficiosos para el desarrollo de la comunidad educativa.

A continuación se muestran los datos sobre la labor realizada por la DGEC en su Departamento de Evaluación de la Calidad en la implementación del PIAD a nivel nacional.

En el siguiente se muestra el nivel de implementación a nivel de cantidad de centros educativos que utilizan el Sistema de Información y Gestión de Centro Educativo, (SIGCE).

Gráfico N° 6
Cantidad de centros educativos que implementan el PIAD, años 2014 - 2017



Fuente: Departamento de Evaluación de la Calidad

El repunte significativo a partir del 2016 que se observa en el Gráfico # 4 se debe a varios factores que se detallan a continuación.

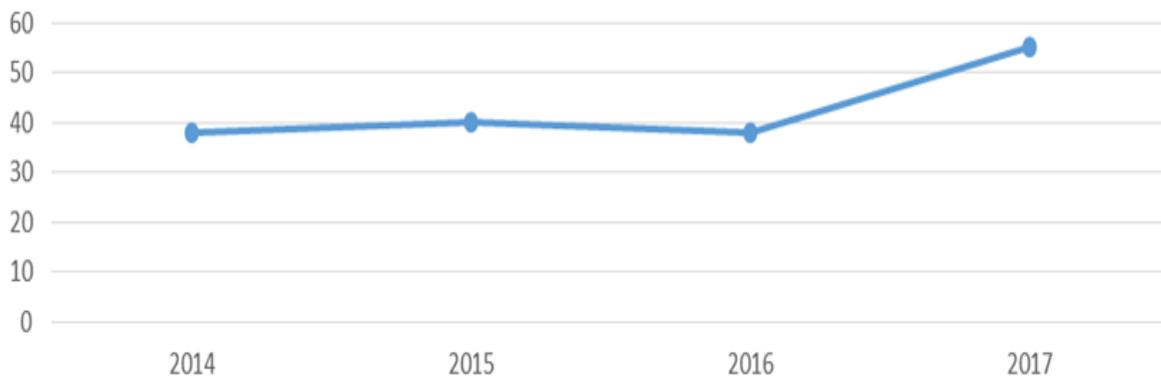
La circular DM-045-07-2016. Lineamiento para la Institucionalización del PIAD, emitida por la Señora Ministra Sonia Marta Mora. Esta circular establece el PIAD como herramienta oficial y de uso obligatorio.

El traslado del desarrollo del SIPIAD de ASIS al MEP. Desde finales del 2015, lo que ha resultado en visibles mejoras al SIGCE. Esto brinda confianza entre los usuarios, y por eso cada vez más centros poseen el PIAD.

Distintas estrategias realizadas por el equipo PIAD nacional, como asesoramientos, cursos en línea, visitas tanto a instituciones diurnas como nocturnas.

En el Gráfico se muestra el porcentaje de centros que implementaron el Sistema de Información para la Gestión de Centro Educativo durante los años citados.

Gráfico N° 7
Porcentaje de implementación del PIAD en centros educativos 2014-2017

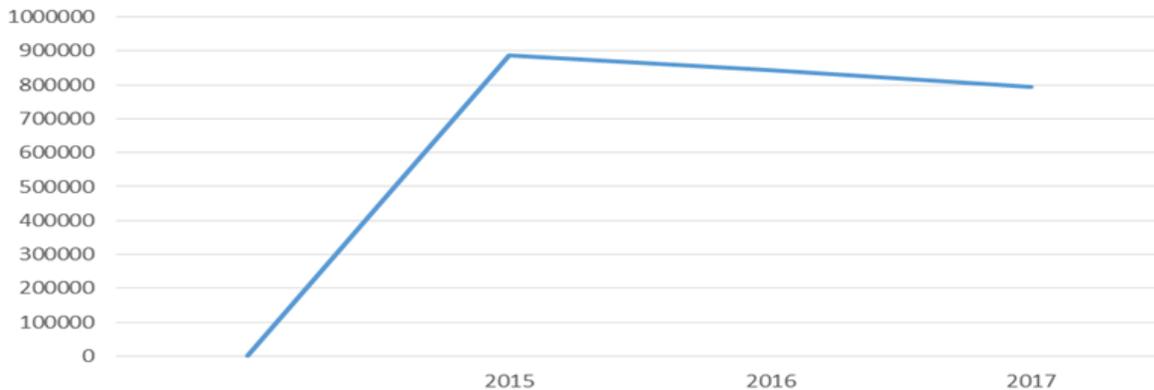


Fuente: Departamento de Evaluación de la Calidad

Este porcentaje de centros educativos implica que actualmente las herramientas PIAD, resguardan los datos de 793 731 estudiantes en todo el territorio nacional. Con esos datos las herramientas PIAD, generan una serie de gráficos y tablas para su fácil interpretación, lo que permite un uso más ágil de la información de cada estudiante a las autoridades y mejora el proceso de tomas de decisión acertada.

El Gráfico siguiente presenta el total de estudiantes beneficiados por las herramientas PIAD, los datos de este gráfico se obtienen a partir del 2015, y corresponden al total de estudiantes matriculados en el SIGCE, cabe recordar que la matrícula de un estudiante en el sistema requiere del número de identificación o cédula de identidad, la cual se valida, por eso la disminución aparente de matrícula, en realidad se obtiene del proceso de depuración, lo que hace una matrícula real y efectiva.

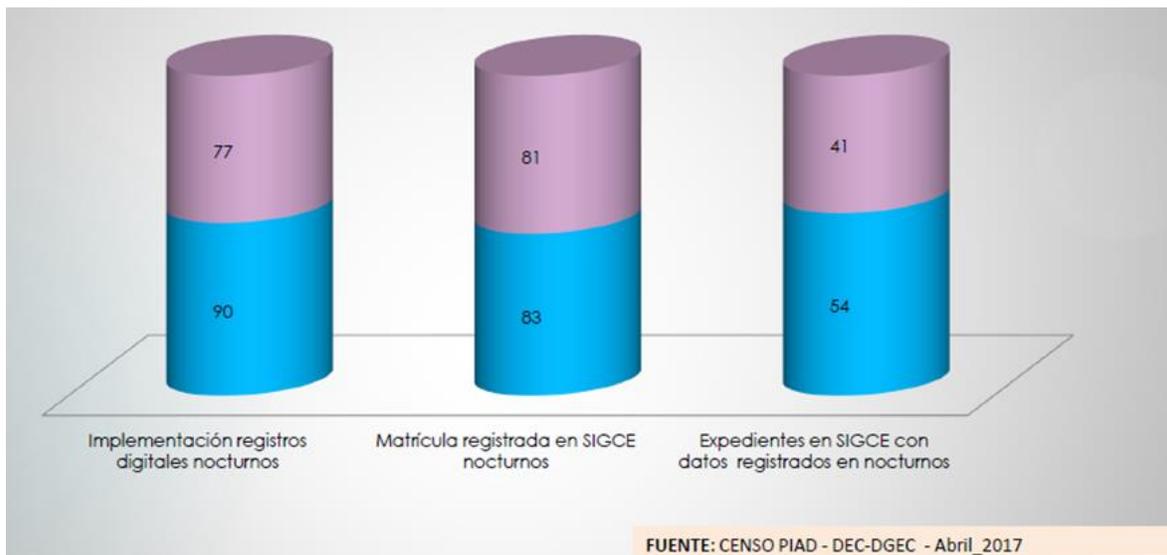
Gráfico N° 8
Cantidad de estudiantes beneficiados por las herramientas PIAD



Fuente: Departamento de Evaluación de la Calidad

Dentro de los datos incluidos en los gráficos anteriores se incorporaron los colegios nocturnos 2016-2017, esto con la finalidad de colaborar con el Departamento de Jóvenes y Adultos y por requerimiento de la Contraloría General de República. En el siguiente gráfico se realiza la comparación de implementación del PIAD de los centros educativos nocturnos y diurnos.

Gráfico N° 9
Implementación del PIAD centros educativos nocturnos vs secundaria nacional



Fuente: Departamento de Evaluación de la Calidad

Es importante resaltar que la implementación de PIAD en los colegios nocturnos tiene mejores resultados que el promedio de los centros educativos de secundaria

a nivel nacional, esto ya que, los asesores nacionales de el Departamento de Evaluación de la Calidad brindaron prioridad a la atención de centros educativos nocturnos.

Sobre el camino recorrido en el SNECE y el PIAD se puede concluir que :

1. Existe un camino recorrido por muchos centros educativos, para el establecimiento de la revisión de procesos en las instancias educativas, mediante el MECEC.
2. Las herramientas digitales SIMSI-SNECE y SIGCE-PIAD favorecieron ampliamente el seguimiento y monitoreo de la implementación del MECEC y del PIAD desde centros educativos, supervisiones educativas, direcciones regionales y oficinas del MEP.
3. La Comisión Nacional de la Calidad, ha dado pautas que han beneficiado la ejecución de los procesos de calidad, verificados desde el MECEC en las instancias educativas.
4. El uso de la herramienta digital del PIAD, le ha permitido a los centros educativos la toma de decisiones hacia el mejoramiento continuo.
5. La coordinación entre departamentos y direcciones de Oficinas Centrales del MEP permitió al MECEC, ser la base inicial, mediante la autoevaluación para la planificación de la instancia educativa.

2.3.3. Evaluación de Gestores Educativos

Dentro de las funciones del Departamento de Evaluación de la Calidad, la número tres faculta a este, a realizar evaluaciones periódicas sobre la calidad de la educación costarricense. En el POI del 2017 se pretendió culminar con el informe de evaluación para el 2018 divulgar los resultados a las autoridades educativas, con el propósito de mejorar la gestión en los centros educativos. Razón por la cual a partir del año 2015 se planificó, llevó a cabo y se obtuvieron resultados de la Evaluación del gestor de centros educativos públicos de Costa Rica. Cumpliendo así con lo propuesto en los Planes de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad.

A continuación, se presenta un resumen de la Evaluación:

Problema: Nivel de conocimiento en Administración Educativa de los gestores de los centros educativos.

Preguntas de investigación, problema que se aborda e hipótesis;

- ¿Cuál es el nivel de conocimiento de los gestores de centros educativos públicos, en contenidos de Administración Educativa definidos en los programas de estudio que se brindan en la Licenciatura en Administración Educativa en las universidades públicas y privadas de Costa Rica?
- ¿Las características personales y laborales con que cuentan los administradores educativos públicos inciden en el mejoramiento de la calidad de la gestión educativa?

La metodología de indagación y tipo de datos o información;

Etapas de la evaluación

Para el desarrollo de la evaluación fue necesario diseñar y ejecutar actividades y procedimientos específicos en cinco etapas, la cuales se visualizan y describen en a continuación.

Figura#1: Etapas del proyecto de evaluación del gestor de centros educativos públicos de C.R.



En la primera etapa del proceso fue donde se hizo la propuesta de las ideas generales como resultado de la reflexión que se genera en el Departamento de Evaluación de la Calidad y consistió en el diseño y socialización de diferentes ejes

de la evaluación para realizarle los ajustes necesarios e incluirle elementos a considerar.

En la segunda etapa se desarrollaron todos los procedimientos que implicaron el diseño y enriquecimiento de los instrumentos de evaluación a utilizados, tomando en cuenta los procesos establecidos para garantizar la validez y confiabilidad del mismo.

En la tercera etapa se desarrolló la coordinación y ejecución de un pre pilotaje donde se validaron 4 instrumentos realizados que fueron folletos con ítems y el protocolo de aplicación diseñado, la muestra de aplicación fue 73 directores del circuito 01 de las Direcciones Regionales de Heredia, Guápiles, Cartago y Puntarenas y dos supervisores quienes aplicaron la prueba y realizaron propuestas de mejora de los instrumentos.

En IV etapa se desarrolló la coordinación y ejecución del pilotaje donde se validó 1 instrumento con ítems y el protocolo de aplicación. La muestra seleccionada fue de directores de todos los circuitos de las Direcciones Regionales de Cañas, Nicoya, Santa Cruz, Liberia, Pérez Zeledón, Puriscal, Alajuela, Occidente, Zona Norte-Norte y San Carlos que aplicaron la prueba.

La V etapa consistió en el desarrolló la coordinación y ejecución de la aplicación definitiva de un instrumento con ítems y el protocolo de aplicación diseñado, la muestra seleccionada fue 2111 directores y 199 supervisores de centros educativos de todas las Direcciones Regionales de Educación, excepto los de primaria con tipo de dirección unidocente y 1 y en el caso de secundaria los CINDEAS.

La última etapa (VI) consistió en el desarrolló, organización, análisis y presentación de la información en un informe con los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba, con el objetivo de ser un aspecto a tomar en cuenta en la toma de decisiones de diferentes instancias.

La población participante fue:

Todos los funcionarios con el puesto de supervisor escolar y de director de centro educativo público de los diferentes ciclos y de todas las direcciones regionales de educación del país (27), porque son quienes fungen como responsables de la dirección del centro educativo y del circuito escolar respectivamente, cuyo requisito indispensable es contar con estudios en la carrera de Administración Educativa, empero la muestra no contempló a los directores de escuelas primarias unidocentes (multigrado) o dirección tipo 1, porque estos funcionarios tienen grupos a cargo y se tomó la decisión de no suspender lecciones para la aplicación de la prueba.

En la siguiente tabla se detalla la cantidad de la muestra según puesto y tipo de dirección:

Cuadro #1: Muestra participantes de la evaluación en la aplicación definitiva					
Puesto	Ciclo escolar	Tipo de dirección	Cantidad total de evaluados	Cantidad de evaluados que asistieron	Porcentaje de asistencia
Director	Preescolar	1, 2 y 3	2111	1767	83%
	Primaria	2,3,4 y 5			
	Secundaria	1,2 y 3			
Supervisor			199	176	88%
			Porcentaje total de evaluados		86%

Fuente: Elaboración propia.

A esta población se le aplicó un instrumento cerrado

Se elaboró siguiendo varios procedimientos de validación

Su diseño se basó en revisión del Manual Descriptivo de Puestos Docentes actualizado al 2012, de los planes de estudio de las 19 universidades que imparten la carrera de Administración Educativa de esta última revisión se elabora una tabla temática con objetivos y contenidos para la elaboración de ítems de la como se muestra a continuación:

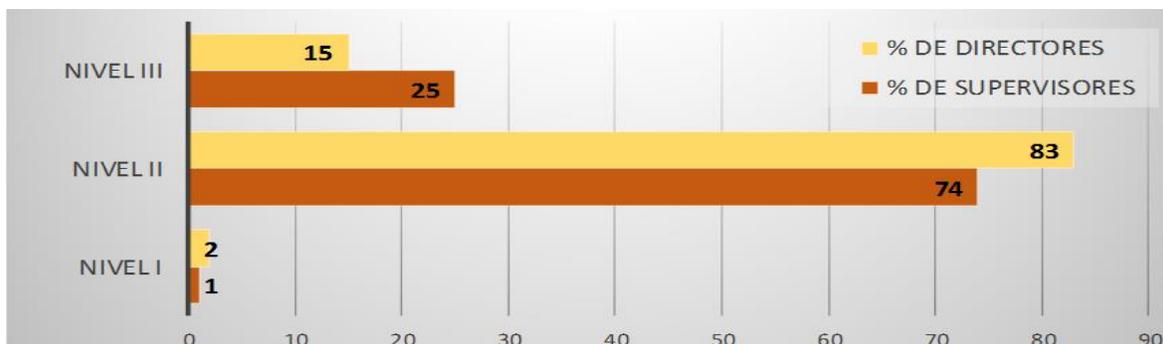
Cuadro #2: Distribución de temas y pesos porcentuales de la parte de Áreas temáticas.			
Número	Tema	Peso porcentual	Cantidad de ítems
I	Formulación y Evaluación de Proyectos	18%	13
II	Investigación	16%	11
III	Legislación Educativa	14%	10
IV	Administración	14%	10
V	Ética Profesional	14%	10
VI	Planificación Educativa	12%	8
VII	Estadística	12%	8
TOTAL		100%	70

Una vez recolectada la información se analiza por medio de la estadística descriptiva. Y los niveles de desempeño (Nivel I, Nivel II y Nivel III) se definen por medio del modelo de Rasch para fijar la conformación de cada nivel en la prueba.

Se obtienen resultados información general del lugar de trabajo, información personal, información según el puesto, así como información en las áreas temáticas.

En cuanto a la información en las áreas temáticas se anotan algunos resultados:

Gráfico N° 10
Distribución porcentual a nivel nacional de acuerdo con los niveles de desempeño de los directores y supervisores



El 15% de los directores y el 25% de los supervisores por ello se ubican en el nivel III. Es decir, tienen una alta probabilidad de contestar correctamente todos los ítems.

También el 83% de los directores y el 74% de los supervisores se ubican en el nivel II.

El 2% de los directores y el 1% de los supervisores se ubican en el nivel I.

Gráfico N° 11
Distribución porcentual a nivel nacional de acuerdo con los niveles de desempeño por tema de los directores

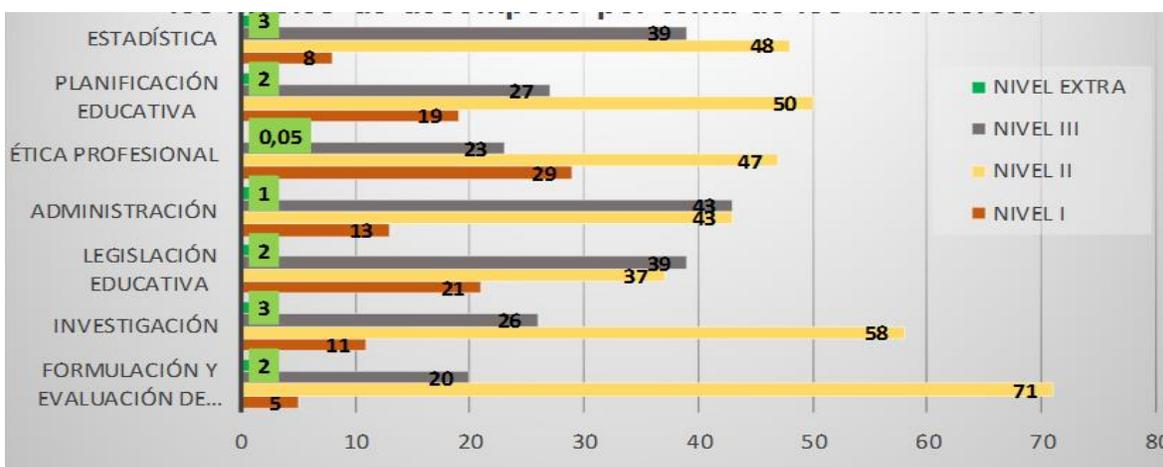
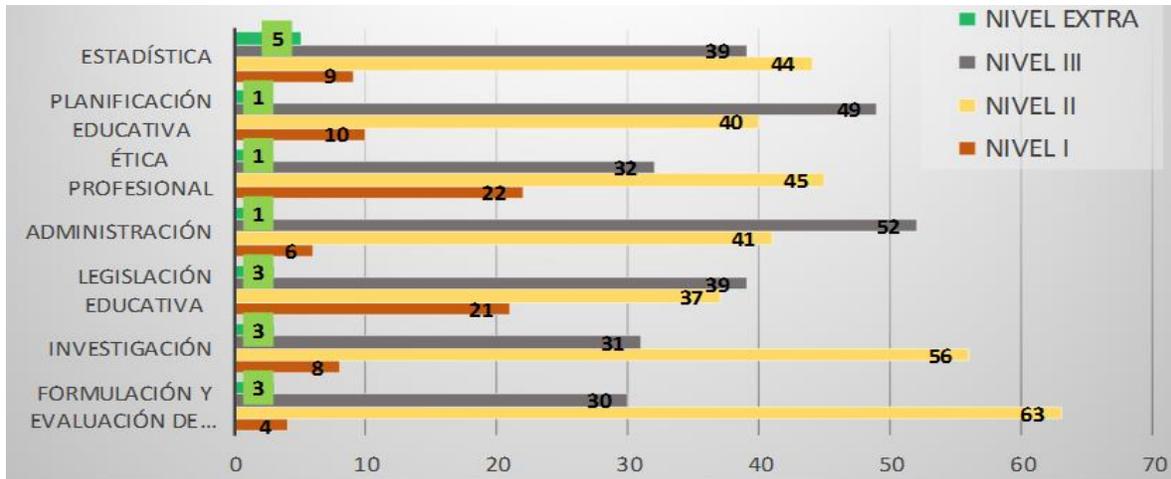


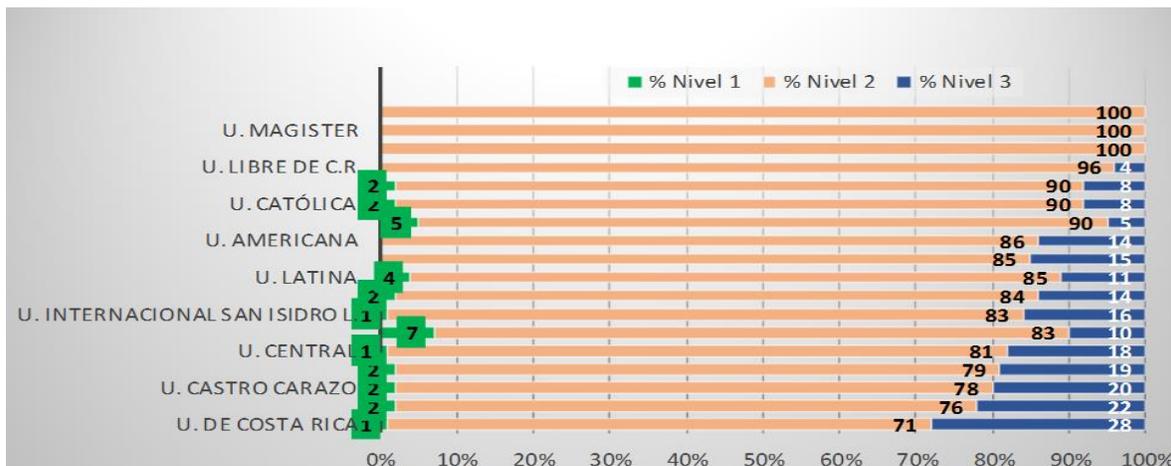
Gráfico N° 12
Distribución porcentual a nivel nacional de acuerdo con los niveles de desempeño por tema de los supervisores



Se observa que los temas donde hubo más directores ubicados fue el nivel III en Legislación Educativa, seguido de Administración, y en el nivel básico fue Ética profesional.

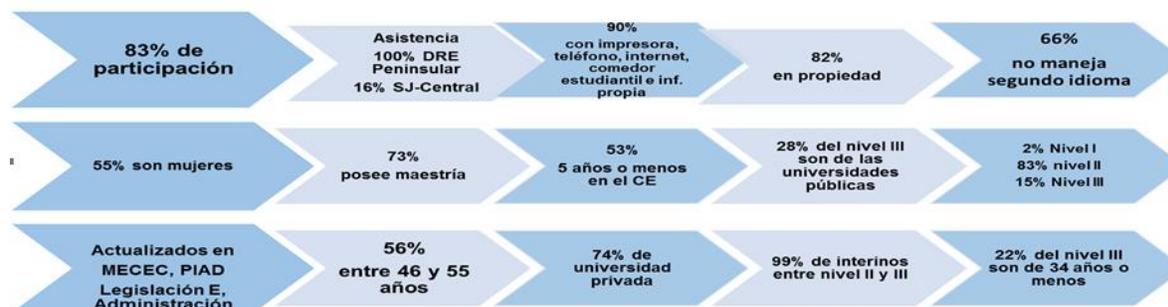
En cuanto al nivel de desempeño de los supervisores predominó el nivel III en Planificación Educativa, administración y Legislación Educativa. No prevaleció ninguno en el nivel básico.

Gráfico N° 13
Distribución porcentual a nivel nacional de acuerdo con la universidad donde obtuvo primer título en Administración Educativa y los niveles de desempeño de la evaluación según los directores



Los primeros lugares de acuerdo con la cantidad de directores del nivel de desempeño III (alto) y la universidad de procedencia inicial fueron respectivamente la UCR, UNED, UCC y UNA aunque no necesariamente aportaron la mayor cantidad de directores al estudio.

Se llega a las siguientes conclusiones:



La formación profesional aunada a las características de la persona administradora, así como su estado en propiedad, permite estabilidad y mejora el funcionamiento del gestor educativo.

La mayor parte de los administradores educativos poseen grados académicos de licenciatura y maestría, lo que indica que son personas preparadas para aplicar los procesos administrativos en los centros educativos y circuitos escolares.

Al encontrarse en el nivel II la mayor parte de gestores requerirán de un plan de formación de tal forma que llene las expectativas de las personas y del sistema educativo costarricense.

El conocimiento amplio en los temas mencionados permite el mejoramiento de la gestión del centro educativo y la utilización de herramientas tecnológicas para la recolección de información insumo para los procesos de autoevaluación y su incorporación en la planificación institucional.

Más del 90% de los directores cuentan con acceso a internet, impresora, teléfono y laboratorio de cómputo, comedor estudiantil y e infraestructura propia y el 27% cuenta con gimnasio multiusos y el 3% con vehículo. Además, coincidiendo con el dato anterior el 90% de los supervisores cuenta con acceso a internet y teléfono y el 46% cuenta con oficina propia. Las características de la infraestructura ayudan a mejorar la gestión escolar.

El 54% de los directores y 64% de los supervisores poseen el título de licenciatura en Administración Educativa y menos de un 2% de los directores poseen el título de doctorado. Asimismo, más el 54% de los directores y supervisores indica que obtuvieron el último título en Administración Educativa en el periodo comprendido

entre los años 2001-2010. Y el 86% de los supervisores y el 67% de los directores son originalmente docentes de primaria. Lo que significa que se encuentran actualizados en todas las teorías administrativas y afines..

De acuerdo a la universidad inicial de origen el 67% de los supervisores y el 74% de los directores indican que es privada. La Universidad estatales aportan el 10% o menos cada una.

Para los directores la habilidad relacionada con el puesto considerada como la más importante fue el liderazgo con un 66% y la menos importante la presentación personal con el 37%, aunque los participantes hicieron hincapié en que ambas son muy importes y fue difícil clasificarlas.

Algunas recomendaciones son:

- Utilizar los resultados sin perder de vista la muestra y momento educativo particular.
- Analizar los resultados obtenidos por los directores y supervisores promoviendo la reflexión para la mejora profesional.
- Utilizar los resultados como insumo para establecer programas de desarrollo profesional (capacitación y actualización profesional).
- Que la DGSC utilice como insumo los resultados para actualizar el perfil de selección de gestores educativos.
- Declarar de interés de todas la universidades públicas y privadas los resultados de esta evaluación con el fin de que se tomen en cuentan para una evaluación integral de los programas de estudio de la carrera de Administración educativa.

3. RESUMEN DE LO PRINCIPALES LOGROS Y DESAFIOS DE LA DGECE

LOGROS	RETOS O DESAFIOS A CORTO PLAZO
Implementación del MECEC (SNECE) en un 85 % de centros educativos del todo el país.	Cobertura del MECEC en el 100 % de los centros educativos públicos del país
Implementación del PIAD en un 55% de todo el país (la mayor parte de centros faltantes son unidocentes y direcciones 1).	Cobertura del MECEC en el 100 % de los centros educativos públicos del país.
	Implementación del PIAD en línea para el 2020 en todos los centros educativos públicos del país.
Diagnóstico de las habilidades y destrezas de los gestores educativos mediante una evaluación censal que dio como resultado el 85% de participación, lo cual redundará en	Uso de los resultados para el mejoramiento del desarrollo profesional de los gestores educativos.

LOGROS	RETOS O DESAFÍOS A CORTO PLAZO
una insumos para el MEP y las universidades en desarrollo profesional de los actuales gestores y la formación de los futuros.	
Mejor promoción de la historia en el bachillerato, y se mantiene en los tres últimos años más de 70 %. Haber superado el 70% de promoción en el bachillerato, incluso llegando a 73,4% en el 2016.	Llegar a un 80 % de promoción en el Bachillerato al 2020.
Mejor aprovechamiento de los resultados producto de las evaluaciones nacionales e internacionales en los centros educativos y direcciones para la toma de decisiones y mejora continua. Entrega de 4 informes (por temas, por nivel de desempeño, por modalidad y centro educativo) Uso de indicadores de promoción en pruebas nacionales para la mejora en las direcciones regionales a partir del 2016	Establecer una Política de uso de resultados aprobada por el Consejo Superior de Educación, de las evaluaciones nacionales e internacionales como insumo para las acciones y toma de decisiones, en todas las instancias del MEP.
100 % de los centros educativos remitiendo que remiten y reciben toda la información del bachillerato en línea (matricula, actas, circulares, etc.)	Eliminar el uso de papel, utilizando medios electrónicos para la remisión de resultados y actas finales.
Por iniciativa del despacho de la Ministra se logró la implementación de una prueba para personas rezagadas en el bachillerato lo cual dio como fruto 2500 nuevos bachilleres.	Disminuir el número de rezagados histórico al menos en un 50 %, mediante estrategias de promoción adecuadas para la población de educación abierta.
Cambio histórico en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes favoreciendo a los estudiantes que cursan los últimos años de la secundaria para que todos puedan realizar pruebas de bachillerato.	Implementar los cambios en el REA y lograr gracias a los cambios propuestos un mayor porcentaje de estudiantes presentando el bachillerato.
Todos los bachilleres desde 1949 en Educación Abierta y todos los que han obtenido el bachillerato desde 1988 en educación formal están inscritos en el Sistema Nacional de bachilleres para que Universidades y empleadores tengan acceso vía web.	Diseñar el Sistema en donde se ingresen los estudios reconocidos y equiparados en el extranjero así como los obtenidos con Adecuación Curricular significativa.
Diseño de pruebas nacionales por habilidades y competencias acordes a la nueva política curricular ay a los nuevos programas de estudio.	Aprobación por parte del Consejo Superior de Educación del modelo de evaluación criterial acorde con la política educativa curricular y de evaluación.

Además de los retos y desafíos expuestos en el cuadro anterior se consideran los siguientes aspectos:

1. A corto plazo se debe proponer a la administración la reestructuración de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad de manera tal que se conforme un nuevo Departamento de Investigación y Análisis de resultados de la Evaluación nacionales e internacionales, así como las unidades de pruebas de certificación, de pruebas diagnósticas y de pruebas internacionales.
2. Construir un Banco de ítems automatizado para la elaboración de las pruebas nacionales del sistema educativo costarricense.
3. Construir una base de datos automatizada para la elaboración de las pruebas nacionales del sistema educativo costarricense, en el cual se custodien todos los ítems que se han adquirido con este fin y llegar a mediano plazo a la aplicación de pruebas por computadora.
4. Por otra parte, es urgente la implementación de una nueva plataforma informática que permita la gestión de la dirección acorde con los retos de la política del gobierno digital. Se deberá priorizar en un Sistema Informática de Matricula en Línea para los programas de certificación de la educación abierta.
5. Finalmente, y no el menos importante es prioritario que el Ministerio de Educación establezca una Política de uso de resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales como insumo para las acciones y toma de decisiones para la planificación real y desarrollo de cada entidad del MEP.

Requerimientos de la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad para llevar a cabo los retos a en un futuro próximo:

- Dotar a la DGEC de las plazas necesarias para desaparecer paulatinamente la figura de reubicado para funciones especiales que existe desde 1988, con el propósito de dar estabilidad al personal capacitado en pruebas psicométricas.
- Además de lo anterior, es necesario que al equipo de la dirección se le sume un abogado, un sociólogo, un equipo de estadísticos.

4. ADMINISTRACIÓN DE LOS RECURSOS FINANCIEROS ASIGNADOS

A la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad, le corresponde el manejo de los fondos del programa presupuestario 556, a continuación, se detalla lo aprobado en cada ejercicio económico y lo ejecutado.

	2014	2015	2016	2017
Aprobado	2.282.712.000,00	2.553.945.000,00	2.418.888.123,00	3.218.771.320,00
Ejecutado	1.935.761.993,95	2.070.315.840,39	2.019.366.339,27	2.142.655.946,09

- **Razones por las que no se cumplió con la ejecución**

1. Cabe indicar que, que se expone a groso modo, las razones que no permitieron la ejecución presupuestaria al 100%, es importante acotar que, no necesariamente estos fenómenos se dieron en todos los periodos presupuestarios, cada uno de ellos tuvo sus particularidades.
2. Trámites infructuosos por no presentarse ofertas o que no cumplen con lo solicitado en el pliego de condiciones.
3. En las subpartidas de viáticos y transporte se deben confeccionar dos reservas tipo 38 (adelanto) y 16 (liquidación), por los mismos montos, por lo que se debe presupuestar de más para cubrir los gastos, lo que genera que se devuelva al disponible y quede sin ejecutar ese disponible.
4. Traslado de una parte del presupuesto a la subpartida de indemnizaciones debido al cumplimiento de la directriz N° 023-H (Artículo 26) y Resolución 1870-2015-MEP, emitida por las Autoridades Superiores del MEP.
5. Apertura del SICOP (Sistema de Compras Públicas), a partir de enero 2016, según oficio D. PROV.I-0013-2016 de la Dirección de Proveeduría Institucional y Circular DGABCA-0125-2015 de la Dirección General de Administración de Bienes y Contratación Administrativa; la dinámica de organización, capacitación y definición de nuevos procedimientos obligó a reprogramar por parte de la Dirección de Proveeduría Institucional el cronograma de actividades.
6. Cierre temporal del SIGAF (25 de abril al 10 de mayo del 2016) y la implementación de los nuevos procedimientos.
7. Mediante circular DGABCA-NC-011-2016 suscrita por el Ministerio de Hacienda se comunica la finalización de la Licitación Pública N° 2011LN-000004-CMBYC; por lo que el Dpto. de Planificación y Programación de Adquisiciones indicó a los programas presupuestarios que la contratación de servicios de alimentación se debía realizar bajo modalidad concursal el cual dificultó la ejecución de la subpartida 10701 "Actividades de Capacitación"ón".
8. Contingencia Fiscal. En concordancia con el Decreto Ejecutivo N° 40540-H artículo 2 y considerando la situación fiscal del país, el programa

presupuestario desestimó para el año 2017 de trámites que no se consideran prioridad para el logro de los objetivos institucionales.

9. En el caso de la subpartida 50103 “Equipo de comunicación” no se logró concretar la adquisición del sistema de videoconferencias, ejercicio económico 2017, dado que el ente rector para dicho sistema es el Instituto de Desarrollo Profesional y no autorizo gestionarlo por medio del Programa 556.
10. Se generó un considerable compromiso no devengado para el periodo 2015-2016 en la subpartida 10499 “Otros Servicios de Gestión y Apoyo” por un monto de 96 millones, en virtud de que el señor Sigifredo Pérez Fernández, Director de la Dirección Financiera, indicó vía correo electrónico que únicamente *“se va atender la gestión de pago para 150 de estas facturas, haciendo hincapié, por todo lo expuesto, en que no tenemos capacidad para la gestión de las 337 facturas, lo que en definitiva me hace rechazar su petitoria, ya que existe imposibilidad de recurso humano para atender el análisis, ingreso, control de calidad y liberación de la totalidad de facturas en el tiempo que resta”*, se remitió el oficio DGEC-2358-2015, al señor Miguel Ángel Gutiérrez Rodríguez, Viceministro de Planificación Institucional y Coordinación, el 15 de diciembre del 2015, en el cual se le señalaba, las consecuencias de no gestionar el pago de más 150 facturas por concepto de consultorías en las pruebas nacionales:

“...Estas facturas corresponden a los servicios de validadores y constructores de ítems y al pago de los delegados ejecutivos que realizaron esta labor en las pruebas nacionales de bachillerato de noviembre, 2015 y aunque se quiera entregar dichas facturas antes, no es posible, por cuanto estas se deben recibir una vez terminado el servicio.

Al efectuar el pago de las facturas para el año 2016, el programa presupuestario 556 enfrentará una sub ejecución del presupuesto de este periodo y, a su vez, la afectación del presupuesto del año en curso, lo cual implicaría un compromiso no devengado, que no estaba previsto y el programa presupuestario no cuenta con contenido presupuestario suficiente para asumir dicho pago.

Por otra parte, una vez recibido a conformidad el servicio y la recepción de las facturas, empieza a correr el plazo para el pago, por lo que también implicaría que los proveedores puedan cobrar intereses moratorios...”

Principales subpartidas en las que se ejecuta el presupuesto de la DGEC.

El mayor porcentaje de ejecución del presupuesto del Programa 556 se presenta en la partida 1, subpartidas 10303 y 10499.

Para el año 2017 también se suma las subpartidas 50105 “Equipo y Programas de Cómputo” y 59903 “Bienes intangibles”.

5. AUDITORIAS REALIZADAS A LA DGEC, AÑOS 2014 – 2017

La Auditoría Interna del Ministerio de Educación Pública, realizó cuatro auditorías a la DGEC, que se detallan a continuación:

- Informe 67-15: Programas Informáticos en la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad
- Informe 06-16: Logística Pruebas de Bachillerato Formal
- Informe 17-16: Base de Datos Bachilleres – Funcionarios
- Informe 101-17: Control de Asistencia

Actualmente se emiten informes de cumplimiento de las recomendaciones emanadas de los informes anotados supra.