



UNA  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL



**Consejo Nacional de Rectores (CONARE)**  
*Comisión de Decanas y Decanos de Educación.*



ESTA OBRA ES PROPIEDAD DE LA  
BIBLIOTECA DEL  
CONSEJO NACIONAL DE RECTORES  
ACTIVO NUMERO: 19768



## Informe Final

# Evaluación de la macro y microevaluación del Sistema Educativo Costarricense 1994-2004

**Equipo Evaluador**

Josefa Guzmán León  
Virginia Sánchez Molina  
Susan Francis Salazar  
Eddie Vargas Rodríguez  
Annie Badilla Calderón  
Rocío Pereira Esteban

---

**Diciembre 2006**

## **EVALUACIÓN DE LA MACRO Y MICROEVALUACIÓN**

### **DEL SISTEMA EDUCATIVO COSTARRICENSE 1994-2004**

#### ***Presentación***

Los procesos de evaluación que se llevan a cabo en el marco de un sistema educativo juegan un papel fundamental en la generación de insumos (información), para la toma de decisiones conducentes al mejoramiento de la calidad del sistema mismo. En este contexto, se propone una valoración del impacto que han tenido los procesos macro y micro de evaluación que se llevan a cabo en el Sistema Educativo Costarricense. Estos procesos (micro y macro) se dan en el contexto del sistema educativo, en donde, todos los demás componentes se ven influidos por la forma y por los resultados que se obtienen de las prácticas sistemáticas de evaluación. A pesar de que este supuesto resulta aceptable para la mayoría de la comunidad educativa, existe un desconocimiento acerca de los impactos reales que tienen los resultados de la evaluación como mecanismo de retroalimentación que permite generar mejoras al sistema educativo de manera integral.

Desde el diseño del modelo para la evaluación del Sistema Educativo Costarricense, a la luz de la Política Hacia el Siglo XXI, propuesto por el Departamento de Investigaciones del Ministerio de Educación Pública (MEP), se planteó la evaluación de la macro evaluación y micro evaluación del Sistema Educativo Costarricense como un estudio que se debe realizar por un ente externo al Programa de Pruebas Nacionales y a las instancias del Ministerio de Educación Pública encargadas de la evaluación de los aprendizajes. Este estudio fue solicitado al Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y en él se plantea la necesidad de una evaluación que aborde:

- El impacto en la calidad de la educación costarricense de la aplicación y los resultados obtenidos en las pruebas nacionales en el Sexto, Noveno y Quinto año, durante el decenio 1994-2004.
- El grado de articulación y pertinencia de las Pruebas Nacionales con la evaluación de los aprendizajes que se realizan en la educación formal durante el decenio 1994-2004.

Para efectos de la valoración del impacto de la micro y la macro evaluación en el Sistema Educativo Costarricense, se parte de que el Programa de las Pruebas Nacionales constituye uno de los procesos importantes del Sistema Educativo Costarricense; el cual fue establecido a nivel político como uno de los mecanismos de evaluación que aportan información sustantiva, que evidencia fortalezas y debilidades del sistema educativo y facilita la toma de las decisiones pertinentes y oportunas para el mejoramiento del sistema.

El propósito fundamental es recopilar y sistematizar evidencias que permitan valorar los procesos macro y micro de evaluación en el Sistema Educativo Costarricense en el período 1994 a 2004, vistos a la luz de los planteamientos de la Política Educativa vigente, considerando la opinión de los autores involucrados, así como una revisión de la literatura de los avances en este campo.

El presente documento, informe de la evaluación, incluye una descripción del contexto en el que se desarrolla la macro y microevaluación en Costa Rica y se propone dar cumplimiento a los objetivos planteados por el Ministerio de Educación. Asimismo, en la discusión de resultados se retoman elementos del marco teórico de referencia de la investigación, elaborado con base en una revisión exhaustiva acerca de estudios y avances en el campo de la evaluación de sistemas educativos, con el fin de visualizar y analizar la situación de la macro y microevaluación del Sistema Educativo a la luz de los mismos, así como sentar las bases para una discusión en relación con esta temática esta temática. También, se incluye el

marco metodológico. La discusión de resultados, se aborda de acuerdo con los objetivos planteados. El trabajo termina con un capítulo con conclusiones y recomendaciones, las referencias bibliográficas y los anexos donde se incluye la información que sustenta la investigación.

El equipo evaluador agradece a las autoridades y personal de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública y de las Direcciones Regionales; a los directores, docentes y estudiantes de las instituciones educativas, así como a los docentes, estudiantes y profesores universitarios que brindaron la información requerida para esta evaluación. Se reconoce además el apoyo brindado por la Comisión de Decanas y Decano y el personal de la División Académica del Consejo Nacional de Rectores.

Por razones de sencillez en el estilo, este documento utiliza un formato tradicional que no contempla las diferencias de género.

## **GLOSARIO DE SIGLAS**

APSE	Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza
CANARA	Cámara Nacional de Radio
CENADI	Centro Nacional de Didáctica
CENE-EDU	Centro Nacional de Evaluación para la Educación
COLYPRO	Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes
CONARE:	Comisión Nacional de Rectores
CNB	Currículo Nacional Básico
DCC	División de Control de Calidad
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement ( <b>IEA</b> )
IMEC	Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense
IPEC	Instituto Profesional de Educación comunitaria
MEP	Ministerio de Educación Pública
CRUSA	Fundación para la cooperación Costa Rica – Estados Unidos de América
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
PROMECE	Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Preescolar y General Básica
SPSS	Statistical Product for Service Solutions (antes Statistical Package for the Social Sciences)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## INDICE DE CONTENIDOS

<b>Evaluación de la macro y microevaluación del sistema educativo costarricense 1994-2004</b> .....	<b>2</b>
<b>Presentación</b> .....	<b>2</b>
<b>Glosario de siglas</b> .....	<b>4</b>
<b>Indice de cuadros</b> .....	<b>6</b>
<b>Indice de figuras</b> .....	<b>7</b>
<b>I. Introducción</b> .....	<b>10</b>
<b>1.1 Antecedentes</b> .....	<b>10</b>
<b>1.2 Contexto</b> .....	<b>10</b>
1.2.1 El Sistema Educativo Costarricense .....	10
1.2.2 Política Educativa hacia el Siglo XXI y sus implicaciones para la macro y microevaluación.....	14
1.2.3 Las Pruebas Nacionales .....	15
1.2.4 La evaluación de los aprendizajes .....	16
<b>1.3 Evaluación de la macro y microevaluación del Sistema Educativo Costarricense</b> .....	<b>17</b>
1.3.1 Objetivos.....	17
1.3.2 Delimitaciones de la evaluación.....	18
<b>1.4 Dimensiones conceptuales para el abordaje de la Evaluación de la macro y microevaluación del Sistema Educativo Costarricense</b> .....	<b>18</b>
<b>1.5 Metodología</b> .....	<b>20</b>
1.5.1 Definición de la muestra.....	20
1.5.2 Fuentes de información.....	22
1.5.3 Recopilación, procesamiento y análisis de la información .....	22
1.5.4 Elaboración del informe.....	23
<b>II. Resultados</b> .....	<b>24</b>
<b>2.1 Aspectos del sistema educativo que influyen en los resultados de Pruebas Nacionales</b> .....	<b>24</b>
2.1.1. Categorización de los aspectos que influyen en el proceso educativo.....	25
2.1.2. Percepción de los actores de las instituciones del país acerca de los aspectos del sistema educativo que influyen en los resultados de Pruebas Nacionales .....	25
<input type="checkbox"/> Los actores y las Pruebas Nacionales de Bachillerato .....	25
<input type="checkbox"/> Los actores y las Pruebas Nacionales de Noveno .....	28
<input type="checkbox"/> Los actores y las Pruebas Nacionales de Sexto .....	31
2.1.3. Percepción de los actores de las Direcciones Regionales de Educación .....	33
2.1.4. Percepción de los actores de la gestión administrativa en el ámbito del Ministerio de Educación .....	38
2.1.5. Consideraciones finales .....	40
<input type="checkbox"/> El valor añadido.....	40
<b>2.2. Relación entre las Pruebas Nacionales y los Procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula</b> .....	<b>42</b>
2.2.1. Percepción de los actores acerca de la relación entre las Pruebas Nacionales y los Procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula.....	42
<input type="checkbox"/> Los actores y las Pruebas Nacionales de Bachillerato .....	42
<input type="checkbox"/> Los actores y las Pruebas Nacionales de Noveno .....	46
<input type="checkbox"/> Los actores y las Pruebas Nacionales de Sexto .....	49

<input type="checkbox"/> Los criterios expresados por los asesores supervisores.....	57
<input type="checkbox"/> Los criterios expresados por los estudiantes .....	57
2.2.2. Consideración general.....	59
<b>2.3 Proceso de retroalimentación al sistema educativo a partir de los resultados de las Pruebas Nacionales.....</b>	<b>60</b>
2.3.1. Uso de la información acerca del resultado de las pruebas y la retroalimentación al sistema educativo.....	60
2.3.2. El uso de los resultados de las pruebas y las universidades .....	70
2.3.3. La interpretación de los resultados: Comparación en los informes de evaluación .....	72
2.3.4. El uso de los resultados en relación con el propósito de las Pruebas Nacionales de Bachillerato, Noveno y Sexto grado .....	75
<b>2.4 Coherencia entre el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales y la Política Educativa hacia el Siglo XXI.....</b>	<b>77</b>
2.4.1 Percepción de los actores acerca de la coherencia entre el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales y la Política Educativa hacia el Siglo XXI .....	77
2.4.1.1 Percepción de los actores en las instituciones educativas .....	77
2.4.1.2. Percepción de los Asesores Supervisores a nivel de las Regiones Educativas.....	83
2.4.1.3. Percepción de las los estudiantes.....	84
2.4.2 Impactos no deseados de las pruebas.....	85
2.4.3 La Política Educativa y la coherencia con la evaluación d el sistema educativo.....	87
<b>III. Consideraciones y recomendaciones .....</b>	<b>90</b>
<b>3.1 Consideraciones finales acerca de las Pruebas Nacionales y el sistema de evaluación de la calidad .....</b>	<b>90</b>
3.1.1 Las Pruebas Nacionales.....	90
3.1.2 La implicancia de los resultados de las pruebas en el rendimiento de los estudiantes .....	95
3.1.3 El Sistema de Evaluación de la Calidad.....	98
3.1.4 Gestión de la información.....	100
3.1.5. Cultura de evaluación.....	101
<b>3.2 Conclusiones .....</b>	<b>103</b>
3.2.1 En relación con los Aspectos del sistema educativo que influyen en los resultados de Pruebas Nacionales ....	103
3.2.2 En relación con la Relación entre las Pruebas Nacionales y los Procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula.....	104
3.2.3 En relación con el Proceso de retroalimentación al sistema educativo a partir de los resultados de las Pruebas Nacionales.....	105
3.2.4 En relación con la Coherencia entre el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales y la Política Educativa hacia el Siglo XXI.....	107
3.2.5 En relación con las Pruebas Nacionales y el sistema de evaluación de la calidad.....	107
<b>3.3 Recomendaciones .....</b>	<b>109</b>
<input type="checkbox"/> Al Ministerio de Educación Pública.....	109
<input type="checkbox"/> A la Comisión Nacional de Rectores.....	110
<input type="checkbox"/> Al Consejo Superior de Educación .....	111
<input type="checkbox"/> A los directores regionales .....	112
<input type="checkbox"/> A l personal de la comunidad educativa de las instituciones .....	112
<input type="checkbox"/> A los estudiantes.....	112
<input type="checkbox"/> A los padres de familia.....	112
<b>IV Referencias.....</b>	<b>114</b>
<b>INDICE DE CUADROS</b>	
Cuadro No. 1. Instituciones y servicios educativos del ministerio de educación pública.....	12
Cuadro No2. Costa rica tasa bruta y neta de cobertura en la educación tradicional, cifras relativas (1990,1995-2004)....	13
Cuadro No 3. Asignaturas por nivel en las que se aplican pruebas nacionales .....	16
Cuadro No 4 Niveles y criterios de selección de los actores involucrados en la evaluación.....	21

---

**INDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Estructura del ministerio de educación pública, costa rica .....	11
Figura 2. Situaciones en que las pruebas nacionales deben emplearse para mejorar la calidad de la enseñanza. Respuestas expresadas en porcentaje .....	27
Figura 3. Respuestas de directores regionales y directores de desarrollo educativo acerca de la influencia del equipamiento de computadoras e internet en los resultados de pruebas nacionales por nivel. ....	33
Figura 4. Respuesta de directores regionales y directores de desarrollo educativo sobre la influencia del nombramiento oportuno y permanencia del docente en los resultados de pruebas nacionales. ....	35
Figura 5. Respuesta de directores regionales y director de desarrollo educativo acerca de las características del estudiante y su relación con los resultados de pruebas nacionales .....	37
Figura 6. Respuestas expresadas por los funcionarios de las instituciones educativas acerca de la relación de las pruebas de bachillerato y el proceso de evaluación .....	43
Figura 7. Opinión de los docentes acerca de la relación entre pruebas nacionales de bachillerato y los procesos de evaluación dentro del aula en relación con al capacidad de los docentes y la formación de los estudiantes. ....	44
Figura 8. Relación entre las pruebas de bachillerato y el proceso de evaluación en el aula respecto a las disposiciones oficiales.....	44
Figura 10. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la relación entre las pruebas de noveno y el proceso de evaluación en el aula .....	46
Figura 11. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la relación entre la prueba nacional de noveno con la formación de los estudiantes y la capacidad de los docentes. ....	47
Figura 12. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la relación entre la prueba nacional de noveno y los procesos de evaluación en el aula.....	48
Figura 13. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la relación entre la prueba nacional de noveno y los procesos de evaluación en el aula con la gestión- administración curricular.....	49
Figura 14. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la relación entre la prueba nacional de sexto y los procesos de evaluación en el aula con la capacidad técnica de la prueba.....	50
Figura 15. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la relación entre la prueba nacional de sexto y los procesos de evaluación en el aula en relación con la formación de los estudiantes y la capacidad de los docentes .....	51
Figura 16. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la relación entre la prueba nacional de sexto y los procesos de evaluación en el aula con respecto a las disposiciones oficiales. ....	51
Figura 17. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la relación entre la prueba nacional de sexto y los procesos de evaluación en el aula con respecto a la administración curricular.....	52
Figura 18. Opinión de los directores regionales acerca de la relación entre las pruebas nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula.....	54

Figura 19. Opinión de los directores de desarrollo educativo acerca de la relación entre las pruebas nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula.....	54
Figura 20 y 21. Opiniones de los directores regionales y los directores de desarrollo educativo acerca de la relación entre las pruebas nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula considerando los rubros de capacidad de interpretación de los estudiantes y capacitación de los docentes.....	55
Figuras 22 y 23. Opinión de los directores regionales y directores de desarrollo educativo acerca de la relación entre las pruebas nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula, considerando la normativa de evaluación.....	55
Figura 24. Opinión de los directores regionales acerca de la relación entre las pruebas nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula, considerando la gestión administrativa-curricular.....	56
Figura 25. Opinión de los directores de desarrollo educativo acerca de la relación entre las pruebas nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula, considerando la gestión administrativa-curricular.....	56
Figura 26. Relación entre algunos aspectos de medición en el aula y los resultados de las pruebas nacionales.....	58
Figura 27. Relación entre la preparación para las pruebas y los resultados de las pruebas nacionales.....	58
Figura 28. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de con quien discuten los resultados de bachillerato por región educativa según promedio de notas.....	64
Figura 29. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de con quien discuten los resultados de sexto por región educativa según promedio de notas.....	64
Figura 30. Opinión de los directores regionales y directores de desarrollo educativo acerca de con quien discuten los resultados de sexto, noveno y bachillerato.....	65
Figura 31. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la retroalimentación a partir de las pruebas de sexto, noveno y bachillerato según el promedio de notas de la región educativa.....	66
Figura 32. Opinión de las autoridades de las direcciones regionales acerca de acciones de retroalimentación al sistema educativo a partir de los resultados de las pruebas nacionales.....	67
Figura 33. Opinión de los estudiantes de la discusión de los resultados de las pruebas nacionales por parte de los docentes, por nivel.....	69
Figura 34. Opinión de los estudiantes acerca de la propuesta de actividades del docente para superar preguntas con bajos resultados.....	69
Figura 35. Opinión de los entrevistados de las instituciones educativas, expresadas en porcentaje, acerca de la coherencia entre las orientaciones en el uso de los resultados de las pruebas de bachillerato y los propósitos de la política educativa.....	79
Figura no 36. Opinión de los entrevistados de las instituciones educativas, expresadas en porcentaje, acerca de la coherencia entre las orientaciones en el uso de los resultados de las pruebas de noveno y los propósitos de la política educativa.....	80
Figura 37. Opinión de los entrevistados de las instituciones educativas, expresadas en porcentaje, acerca de la coherencia entre las orientaciones en el uso de los resultados de las pruebas de sexto y los propósitos de la política educativa.....	80



---

Figura 38. Opinión de los directores regionales y de los directores de desarrollo educativo, expresadas en porcentaje, acerca de la coherencia entre las orientaciones en el uso de los resultados de las pruebas de bachillerato y los propósitos de la política educativa .....	82
Figura 39. Opinión de los directores regionales y de los directores de desarrollo educativo, expresadas en porcentaje, acerca de la coherencia entre las orientaciones en el uso de los resultados de las pruebas de noveno y los propósitos de la política educativa .....	83
Figura 40. Opinión de los directores regionales y de los directores de desarrollo educativo, expresadas en porcentaje, acerca de la coherencia entre las orientaciones en el uso de los resultados de las pruebas de sexto y los propósitos de la política educativa .....	83

## I. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Antecedentes

El Ministerio de Educación Pública, en atención a solicitud de la Contraloría General de la República, encomendó a la División de Planeamiento de Desarrollo Educativo y en particular al Departamento de Investigación Educativa, la Evaluación del Sistema Educativo Costarricense a la luz de la Política Educativa hacia el Siglo XXI, para el período comprendido entre 1994 y 2004.<sup>1</sup>

Para abordar la Evaluación del Sistema Educativo Costarricense a la luz de la Política Educativa hacia el Siglo XXI se partió de un Modelo que define tres dimensiones de análisis (Gestión administrativa, Programas estratégicos y Procesos de enseñanza aprendizaje) organizadas en cuatro etapas con las siguientes características.<sup>2</sup>

1. **Primera etapa:** acercamiento cuantitativo al Sistema Educativo Costarricense, en los ámbitos central, regional e institucional. En esta etapa participaron 1243 centros educativos de todos los niveles educativos y modalidades, para lo cual se aplicaron más de 68 mil instrumentos, destacando la participación de docente, padres y madres de familia y estudiantes.
2. **Segunda etapa:** incursión cualitativa en el ámbito institucional, realizada durante la semana comprendida entre el 20 y 24 de junio, 2005, en 100 centros educativos a nivel nacional, por un equipo de investigadores y con la guía de un Diario de Campo.
3. **Tercera etapa:** estudios específicos y análisis de las acciones reformadoras planteadas en la política educativa. Se han solicitado estudios a diferentes dependencias internas y externas al MEP.
4. **Cuarta etapa:** medición del impacto de cuatro programas de equidad en el ámbito central, regional e institucional (comedores escolares, bonos, becas y transporte de estudiantes).

En relación con la ejecución de la tercera etapa, surge la necesidad de que una instancia ajena al MEP realice una investigación del tema de la Macro-evaluación (pruebas nacionales) y la Micro-evaluación (evaluación de los aprendizajes en el aula) y que sus resultados sirvan como complemento a los obtenidos en la primera y segunda etapas antes señaladas.

En ese sentido, el Lic. Manuel Antonio Bolaños, Ministro de Educación, mediante oficio DM-7728-10, canaliza la solicitud de la evaluación de la macro y microevaluación del Sistema Educativo al Consejo Nacional de Rectores (CONARE). Evaluación que se encomienda a la Comisión de Decanas y Decano de Educación.

### 1.2 Contexto

#### 1.2.1 El Sistema Educativo Costarricense

El Sistema Educativo Costarricense sustenta el proceso educativo en el marco jurídico que le da la Constitución Política, la Ley Fundamental de la Educación, la Política Educativa, los acuerdos del Consejo Superior de Educación, y la normativa y reglamentos vigentes con incidencia en el ámbito educativo.

La rectoría del sistema educativo corresponde al Ministro de Educación quien preside el Consejo Superior de Educación, órgano responsable de la dirección general de la enseñanza oficial.

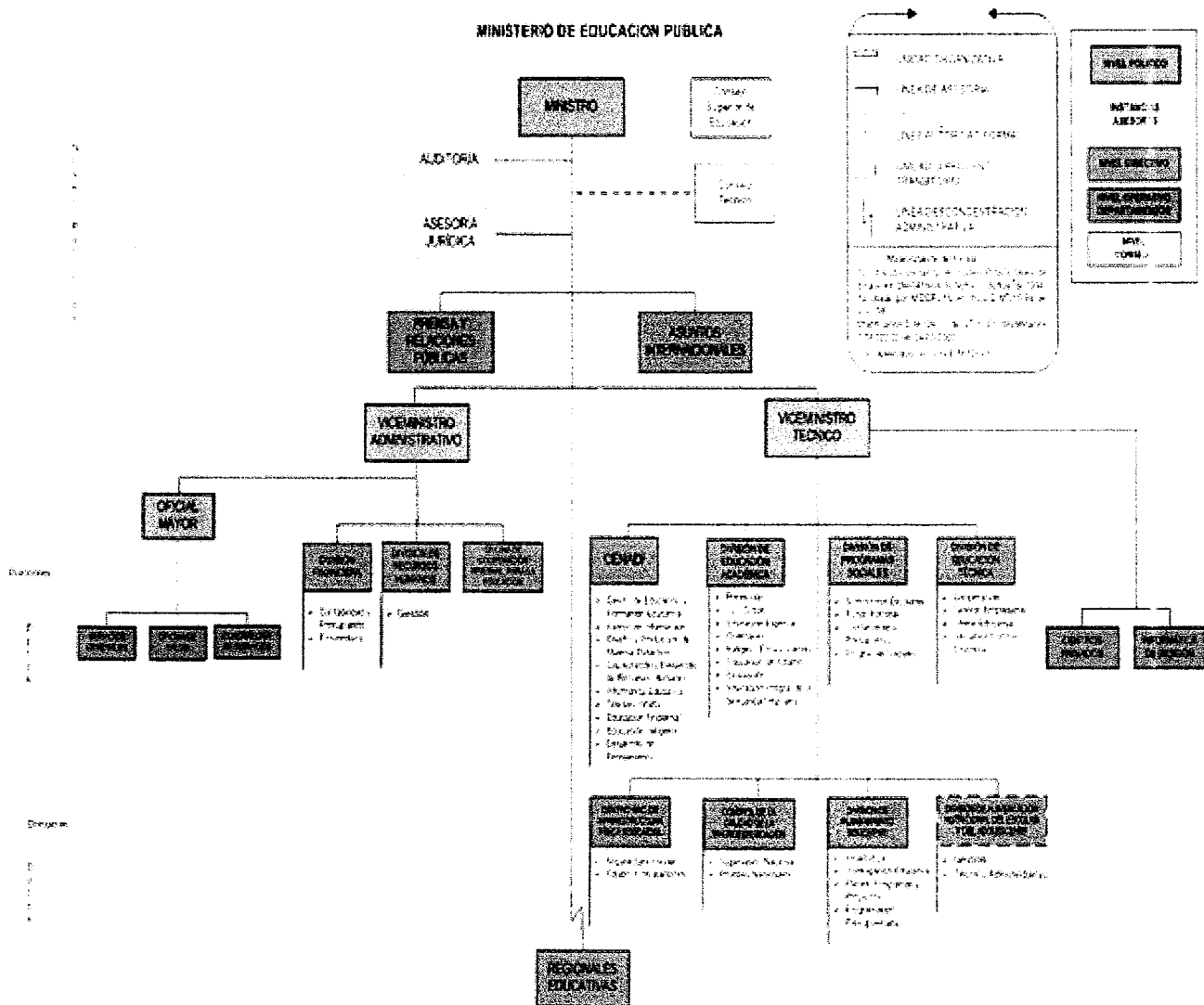
Para el cumplimiento de sus funciones, MEP está organizado en oficinas centrales y 20 Direcciones Regionales Educativas distribuidas por todo el territorio nacional. La estructura del Ministerio consta de tres niveles: el nivel central, el nivel regional y el nivel institucional; este último nivel está constituido por las instituciones educativas.

<sup>1</sup> Ministerio de Educación Pública, oficio DM-7728-10, del 11 de octubre del 2004.

La educación formal en Costa Rica está dividida en Educación inicial (preescolar), Educación General Básica (seis años de enseñanza primaria y séptimo, octavo y noveno año) y Educación Diversificada la cual incluye décimo y undécimo año; en el caso de la modalidad de Educación Técnica, se concluye en duodécimo año.

Una visión general del escenario en que se desarrolla el proceso educativo a nivel nacional permite observar la complejidad del sistema educativo en lo referente a la educación general básica y la educación diversificada.

La siguiente figura resume la estructura del MEP lo cual permite visualizar las instituciones e instancias<sup>3</sup>



La figura 1. Estructura del Ministerio de Educación Pública, Costa Rica

<sup>3</sup> Ministerio de Educación Pública, Disponible en red: [www.mep.go.cr](http://www.mep.go.cr)

El siguiente cuadro resume el número de instituciones y servicios educativos del Ministerio de Educación Pública en el 2006.

Cuadro No. 4. Instituciones y Servicios Educativos del Ministerio de Educación Pública.

Dirección	Regional	Total	Prees- colar	I y II Ciclos	Escuelas		Total	III Ciclo y Educación Diversificada			Educa- cional	
					Nocturnas	Total		Académica		Técnica		
								Diurna <sup>1/</sup>	Nocturna	Diurna		Nocturna
<b>Costa Rica</b>		<b>989.397</b>	<b>114.202</b>	<b>521.505</b>	<b>472</b>	<b>338.508</b>	<b>238.434</b>	<b>37.981</b>	<b>60.386</b>	<b>1.707</b>	<b>14.710</b>	
San José		189.256	23.822	93.904	246	66.949	60.877	2.729	3.343	.	4.335	
Desamparados		70.488	8.105	37.154	.	24.264	18.140	895	4.888	341	965	
Puriscal		15.932	1.474	7.704	.	6.553	3.547	1.118	1.888	.	201	
Pérez Zeledón		47.325	4.523	25.887	.	16.336	9.387	3.290	3.659	.	579	
Alajuela		84.488	10.446	43.117	.	29.671	24.265	2.158	2.798	450	1.254	
San Ramón		41.343	4.271	20.032	.	16.380	11.151	3.258	1.971	.	660	
San Carlos		49.657	5.072	29.975	.	14.167	8.118	.	6.049	.	443	
Upala		14.415	1.603	8.890	.	3.876	2.928	.	948	.	46	
Cartago		94.277	11.483	49.180	105	31.695	23.154	3.146	4.617	778	1.814	
Turrialba		20.561	2.381	10.925	.	6.845	4.090	1.881	874	.	410	
Heredia		91.981	11.480	46.264	121	32.906	26.743	3.100	3.063	.	1.210	
Liberia		24.859	2.933	13.192	.	8.172	6.010	1.266	896	.	562	
Nicoya		16.791	1.639	8.445	.	6.525	2.356	902	3.267	.	182	
Santa Cruz		19.137	1.725	10.414	.	6.861	3.426	591	2.844	.	137	
Cañas		15.953	1.813	8.431	.	5.475	4.243	1.157	75	.	234	
Puntarenas		37.582	4.090	20.193	.	12.697	8.304	885	3.370	138	602	
Coto		39.472	4.276	21.037	.	13.714	4.963	4.643	4.108	.	445	
Aguirre		14.006	1.429	7.603	.	4.839	542	1.259	3.038	.	135	
Limón		59.021	6.691	34.488	.	17.610	9.101	2.808	5.701	.	232	
Guápiles		42.853	4.946	24.670	.	12.973	7.089	2.895	2.989	.	264	

1/ Incluye colegios artísticos

No aplica.

FUENTE: Departamento de Estadística, M.E.P.

Asimismo, el Cuadro No.3 resume las tasas brutas de cobertura de la educación tradicional en Costa Rica en el periodo comprendido entre 1990 v 2004.

**Cuadro No2. Costa Rica tasa bruta y meta de cobertura en la educación tradicional, cifras relativas (1990,1995-2004)**

TASA Y NIVEL	1990	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
<b>TASA BRUTA</b>											
Preescolar*	62.0	69.05	71.5	76.2	81.2	83.6	82.4	87.5	87.8	90.9	90.3
Primaria, total	103.6	104.4	104.4	103.5	103.7	105.3	105.0	104.9	104.9	104.8	103.7
I Ciclo	115.7	113.3	114.6	113.9	113.2	113.2	112.4	111.3	110.3	109.8	109.5
II Ciclo	90.6	95.7	94.0	93.1	94.2	96.5	98.4	98.9	99.6	100.0	98.1
Secundaria total	53.6	58.2	56.8	58.4	58.2	58.2	60.9	62.6	65.6	68.8	72.6
III Ciclo	62.8	67.5	65.9	68.0	68.6	68.2	70.9	72.6	77.5	81.3	85.5
Educ. Diversificada	39.1	43.4	42.5	43.5	41.9	41.9	44.4	47.1	48.0	50.2	53.1
<b>TASA NETA</b>											
Preescolar*	61.7	68.8	70.9	75.7	80.5	82.9	81.6	86.9	86.9	90.2	89.7
Primaria, total	98.5	99.8	100.5	98.7	98.5	99.0	99.4	99.2	99.2	99.0	98.5
I Ciclo	100.5	101.4	103.7	101.6	101.6	101.8	101.7	100.7	100.3	99.9	100.6
II Ciclo	81.3	85.8	86.5	83.8	84.1	85.4	87.2	88.0	88.8	88.7	88.3
Secundaria total	...	51.4	50.7	51.7	51.9	52.4	55.3	56.7	58.7	60.9	63.8
III Ciclo	...	56.7	56.0	57.6	58.5	58.6	60.9	62.1	64.9	67.9	70.5
Educ. Diversificada	...	30.5	30.8	30.7	30.1	30.7	33.6	36.4	36.0	36.6	38.4

\*Ciclo de transición

Fuente: Departamento de Estadística, MEP con base en cifras de población del Instituto Nacional de Estadística y Censos y el Centro Centroamericano de Población.

La Política Educativa hacia el Siglo XXI, vigente desde 1994, fue aprobada por el Consejo Superior de Educación y rige el quehacer educativo en todos los ámbitos. En particular, la macro y microevaluación del Sistema Educativo están conceptualizadas desde el marco de esta política.

### **1.2.2 Política Educativa hacia el Siglo XXI y sus implicaciones para la macro y microevaluación**

La Política Educativa hacia el Siglo XXI, actualmente vigente, fue formulada en el marco del inicio de la administración 1994-1998, en ella la evaluación es concebida como un proceso que trasciende el ámbito del aula y se asume como mecanismo coadyuvante para el mejoramiento de la calidad de la educación:

“La evaluación se establece como un proceso de naturaleza sistémica que coadyuve en la valoración de la calidad del sistema educativo y en la integración de éste es un todo coherente. Dicha tarea se lleva a cabo mediante tres funciones: diagnóstica, formativa y sumativa. La función diagnóstica permite caracterizar un programa o proceso y determinar su estado actual. La evaluación formativa permite la toma de decisiones para ajustar áreas problemáticas del programa o del proceso. La evaluación sumativa permite valorar el producto final de un programa o proceso. Tales funciones utilizan una variedad de instrumentos para que tanto educadores y administradores como estudiantes, padres y la comunidad (local y nacional) valoren la calidad de los logros del sistema educativo en términos de conocimientos, procesos cognitivos y valores”.<sup>4</sup>

Asimismo, la Política Educativa hacia el Siglo XXI hace referencia de forma general a la función de la evaluación y pone énfasis en la evaluación de los aprendizajes cuando afirma que:

“se concibe como un instrumento para monitorear el aprendizaje, retroalimentar al proceso educativo y coadyuvar en la determinación de la calidad de la educación mediante sus funciones diagnóstica, formativa y sumativa”.<sup>5</sup>

¡El texto completo de la Política Educativa hacia el Siglo XXI, se encuentra en el anexo No. 8.

A partir del 1995, con la aprobación del Marco de Referencia y Directrices Técnicas para la Evaluación en el Sistema Educación Formal y Las Normas básicas reguladoras del proceso educativo<sup>6</sup> se especifican los alcances de los procesos de la Evaluación del Sistema Educativo, tanto a nivel macro, meso como de microevaluación.

Por otra parte, el Marco de Referencia y Directrices y Técnicas para la Evaluación del Sistema Educativo,<sup>7</sup> documento que complementa la Política Educativa, señala:

“la macroevaluación, involucra el control global que se hace en el ámbito nacional, para efectos de el control de calidad y de acreditación de logros básicos, para cada una de las etapas definidas en el sistema educativo del país, y que han sido establecidos legalmente por las instancias competentes para tal efecto”.

Asimismo, en cuanto a la Evaluación y Calidad de la Educación plantea que:

*“1. La evaluación sirve como un medio para establecer, readecuar y valorar los criterios que determina la calidad de la educación, dentro de un sistema educativo particular. 2. Los criterios de calidad de la educación son de naturaleza dinámica y con base en una evaluación continua y sistémica, deben ajustarse periódicamente”.*

En relación con la macroevaluación, las Directrices Técnicas indican:

“La macroevaluación corresponde al Ministerio de Educación Pública (instancia central) según las directrices del Consejo Superior de Educación. La macroevaluación se hará tomando en cuenta, los indicadores con sus respectivos criterios de evaluación y calidad designados”

Para la operacionalización de lo establecido, en la organización administrativa, resaltan tres etapas:

<sup>4</sup> Ministerio de Educación Pública, Política Educativa hacia el Siglo XXI. Disponible en red: [www.mep.go.cr](http://www.mep.go.cr)

<sup>5</sup> Ministerio de Educación Pública, Política Educativa hacia el Siglo XXI

<sup>6</sup> Aprobado por el Consejo Superior de Educación el 16 de febrero de 1995.

<sup>7</sup> Ministerio de Educación Pública. (1995) Marco de Referencia y Directrices y Técnicas para la Evaluación del Sistema Educativo. Normas básicas reguladoras del proceso educativo. Aprobado Consejo Superior de Educación sesión 13-95 del 16 febrero de 1995.

- En el Decreto Ejecutivo Nº 24232- MEP del 24 de marzo de 1995, se publica el Reglamento de Exámenes de Bachillerato de Enseñanza Media, aprobado por el Consejo Superior de Educación en sesión 23-95 de fecha 21 de marzo de 1995. En el artículo 21 de este Reglamento, se establece la *Comisión Nacional de Bachillerato* integrado por: un delegado del señor Ministro de Educación, el Director de la División de Control de Calidad y Macroevaluación del Sistema Educativo, el Director del Departamento de Evaluación de los Aprendizajes, un delegado de la Asesoría Técnica Jurídica y un representante del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC) de la Universidad de Costa Rica.
- En mayo de 1997, se crea el Centro Nacional de Evaluación para la Educación (CENE-EDU)<sup>8</sup>, se reestructura la División de Control de Calidad y se define la evaluación como un proceso de naturaleza sistemática que coadyuva con la valoración de la calidad del sistema al medir los resultados del aprendizaje de los estudiantes como individuos, verificar que dichos resultados concuerden con los propósitos educativos y finalmente que los resultados suministren datos que permitan monitorear la marcha de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para asegurar de esta forma un control de la calidad del sistema educativo.  
El CENE-EDU tuvo a cargo las Pruebas Nacionales de 1997 y funcionó hasta junio del mismo año.
- A partir de 1998, la responsabilidad de las Pruebas Nacionales quedó en manos de la División de Control de Calidad y Macroevaluación del MEP. Desde entonces la División de Control de Calidad y Macroevaluación ha dirigido recursos y esfuerzos a la construcción y administración de las pruebas nacionales, también se han elaborado estudios acerca del rendimiento académico de los estudiantes, y sobre la validez predictiva de las pruebas<sup>9</sup>, y facilitado información para estudios externos Uno de los estudios más recientes es la "Evaluación externa de las pruebas nacionales de bachillerato de la educación media" realizada por un equipo dirigido por el evaluador Juan Manuel Esquivel.

El texto completo del Marco de Referencia y Directrices y Técnicas para la Evaluación del Sistema Educativo, se encuentra en el anexo No. 8

### 1.2.3 Las Pruebas Nacionales

Las Pruebas Nacionales de Sexto, Noveno y Bachillerato surgieron en diferentes momentos. Las pruebas de sexto se han administrado desde 1988, las pruebas de noveno iniciaron en 1996 y las pruebas de bachillerato datan de 1968; estas últimas se suspendieron en 1972. En 1988, el Consejo Superior de Educación acuerda reinstalar las Pruebas de Bachillerato indicando que tendrían propósitos de evaluación sumativa y que también sirvieran para realimentar el proceso educativo.

Como consecuencia de la entrada en vigencia de la Política Educativa hacia el Siglo XXI, en 1995 mediante acuerdo 23-95; el Consejo Superior de Educación replanteó el acuerdo en relación con las pruebas de Bachillerato y estableció que:

*"Se trata de un título que el Sistema Educativo extiende al final de la Educación Diversificada. Este título acredita al graduado como quien ha logrado alcanzar el perfil académico establecido en el Currículo Nacional Básico"*<sup>10</sup>.

Entre 1995 y 1997, el Consejo Superior de Educación definió los lineamientos operativos para la Prueba de Bachillerato.<sup>11</sup>

Actualmente, en la División de Control de Calidad y Macroevaluación, el Departamento de Pruebas Nacionales formula las Pruebas Nacionales para los diferentes niveles y administra la aplicación y calificación. Además elabora los informes anuales de los resultados obtenidos por los estudiantes que presentan las Pruebas Nacionales al concluir la enseñanza primaria, la educación general básica y la enseñanza secundaria.

En relación con los cambios en el enfoque para la elaboración de las pruebas, inicialmente las pruebas fueron elaboradas con referencias a normas. A partir de 1995, se empezó a formular las pruebas bajo el modelo "con referencia a objetivos", modalidad novedosa y tratada como un abordaje intermedio entre los dos modelos clásicos, con "referencia a normas" y con "referencia a criterios"

<sup>8</sup> Decreto Ejecutivo No.26014 del 12 de mayo de 1997

<sup>9</sup> Ministerio de Educación Pública, Informe de validez predictiva de las pruebas de bachillerato en educación media, setiembre 2003.

<sup>10</sup> Consejo Superior de Educación, Acuerdo No.23-95.Dictamen sobre la reforma al bachillerato

<sup>11</sup> Consejo Superior de Educación, Acuerdo No.23-95, 25-96 y 91-97. Dictamen sobre la reforma al bachillerato

Cuatro años después, en 1999, para atender una directriz del señor Ministro de Educación en funciones, se retoma la elaboración de las pruebas con el modelo de "Referencia a normas". Enfoque que se aplica en la actualidad y cuya construcción de ítemes se realiza utilizando como punto de referencia un temario preparado para tal efecto y que, según el señor Félix Barrantes, Director de la División de Control de Calidad y Macroevaluación, para los fines correspondiente se asocia al Currículum Nacional Básico referido en la Política Educativa hacia el Siglo XXI<sup>12</sup>. El temario es aprobado cada año por el Consejo Superior de Educación de propuesta elaborada por la División de Control de Calidad y Macroevaluación.

Las Pruebas Nacionales se organizan por asignatura según sea el nivel, como se indica en el cuadro No.4:

**Cuadro No 3. Asignaturas por nivel en las que se aplican pruebas nacionales**

<b>SEXTO</b>	<b>NOVENO</b>	<b>BACHILLERATO</b>
Español	Español	Español
Estudios Sociales	Estudios Sociales	Estudios Sociales
Matemática	Matemática	Matemática
Educación Cívica	Educación Cívica	Educación Cívica
Ciencias	Francés	Francés
	Inglés	Inglés
	Ciencias	Biología
		Química
		Física

Para efectos de la promoción de los estudiantes, las Pruebas Nacionales tienen un peso del 60% de la nota final de cada asignatura evaluada. El 40% restante depende del nivel de la prueba. Para las pruebas de sexto grado y de noveno año, el 40% corresponde a los promedios anuales de los dos años anteriores y el promedio de notas de los dos primeros trimestres del curso correspondiente; mientras que para bachillerato el 40% corresponde al promedio de notas del I y II trimestre en la materia evaluada.

En la presentación de los resultados de las Pruebas Nacionales de la Educación Formal del año 2004, el Lic. Félix Barrantes (2004) Director de la División de Control de Calidad y Macroevaluación, señala:

"Las pruebas nacionales se relacionan con varios componentes del currículo y entre sus objetivos, dos tienen una estrecha relación, por una parte se propone que sean un mecanismo para obtener información confiable sobre los logros alcanzados al final del respectivo ciclo lectivo y, por otra parte, con base en los resultados, aplicar medidas correctivas necesarias, conducentes al mejoramiento cualitativo de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, en aquellas áreas donde el sistema educativo lo requiera".

Al referirse a las pruebas de Bachillerato, en este mismo documento se indica:

"Las Pruebas de Bachillerato, son instrumentos de medición que forman parte de la evaluación en sus funciones sumativa y formativa. Sumativa porque al aprobarlas, acredita al egresado en el dominio de conocimientos básicos explícitos en los temarios unificados, y formativa porque sus resultados suplen de información fundamental para la toma de decisiones y la realimentación del proceso educativo, en aspectos curriculares, metodológicos y evaluativos".

#### **1.2.4 La evaluación de los aprendizajes**

El proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes del Sistema Educativo Costarricense está normado en el Reglamento de Evaluación.

Durante la década 1994-2004 se dieron algunos cambios.

De 1995 al 2000, la evaluación dentro del sistema educativo estuvo regida por el decreto ejecutivo 24091 del 20 de febrero del 1995 sobre las Normas Regulatoras del Proceso Educativo y otros decretos anexos tales como: N° 28729-MEP, el 28457-MEP, el 27680-MEP, 26985-MEP, 25233-MEP y el 24232-MEP, hasta que el decreto ejecutivo No 29373-MEP del dos de febrero del 2001, publica un nuevo Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para

<sup>12</sup> Entrevista con Lic. Félix Barrantes, 13-09-2006



todo el Sistema Educativo, fundamentado en el acuerdo N° 63-2000, del Consejo Superior de Educación en su sesión del 20 del 2000, este decreto sustituye el Decreto Ejecutivo N° 28-457-MEP y sus reformas.

La característica fundamental del Reglamento del 2001 es la incorporación de la normativa detallada acerca de la conducta y el servicio comunal estudiantil.

Este reglamento estuvo vigente hasta el curso lectivo del 2003, a partir del curso lectivo del 2004 entra en vigencia el decreto ejecutivo N° 31635-MEP que establece el nuevo Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes y deroga el reglamento aprobado en el 2001. La diferencia entre ambos reglamentos está en la concepción de evaluación, expresada en el artículo 3.

REGLAMENTO DE 2001	REGLAMENTO DEL 2004
<b>Artículo 3</b> La evaluación de los aprendizajes es un proceso de emisión de juicios de valor que realiza el docente, con base en mediciones y descripciones cualitativas para calificar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.	<b>Artículo 3</b> La evaluación de los aprendizajes es un proceso de emisión de juicios de valor que realiza el docente con base en mediciones y descripciones cualitativas <b>y cuantitativas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje</b> y adjudicar las calificaciones de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes

A partir del Reglamento del 2004, el concepto de evaluación se acerca a la dimensión establecida en la Política Educativa hacia el Siglo XXI. Se planteó como un proceso sistémico coadyuvante en la valoración de la calidad del sistema educativo y en la integración de éste en un todo coherente.

Así, mientras que el reglamento del 2001 circunscribe la evaluación a la calificación del estudiante, el nuevo Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes plantea la evaluación como proceso para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Actualmente, rige el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes aprobado en el 2004.

Los Reglamentos de Evaluación del Aprendizaje citados, se encuentran en el anexo No. 8

### **1.3 Evaluación de la macro y microevaluación del Sistema Educativo Costarricense.**

#### **1.3.1 Objetivos**

La Evaluación de la macro y microevaluación del Sistema Educativo Costarricense solicitada por el Ministerio de Educación con dos objetivos generales y cuatro objetivos específicos que se explicitan en perfil del proyecto, como se transcribe a continuación:

“Objetivos Generales:

Determinar el impacto en la calidad de la educación costarricense de la aplicación y los resultados obtenidos en las pruebas nacionales en el Sexto, Noveno y Quinto año, durante el decenio 1994-2004.

Valorar el grado de articulación y pertinencia de las pruebas nacionales con la evaluación de los aprendizajes que se realizan en la educación formal durante el decenio 1994-2004.

Objetivos específicos

1. Identificar los aspectos del sistema educativo que influyen en los resultados de las pruebas nacionales.
2. Analizar la relación que existe entre las pruebas nacionales y la evaluación de los aprendizajes.
3. Describir el proceso de retroalimentación al sistema educativo a partir de los resultados de las pruebas nacionales.
4. Verificar que los resultados de las pruebas nacionales sean coherentes con los propósitos de la política educativa”.

Para efectos de la presente evaluación, la Comisión de Decanas(o) de Educación definió los siguientes criterios de evaluación

- Relevancia del Programa de Pruebas Nacionales (6º, 9º y 11º año) para la realidad costarricense.

- Congruencia del Programa de Pruebas Nacionales (6º, 9º y 11º año) en su diseño con la realidad del Sistema Educativo/ Realidad Costarricense.
- Congruencia entre los procesos de evaluación del Programa de Pruebas Nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes.
- Eficacia del Programa de Pruebas Nacionales en los procesos de información y devolución de los resultados al sistema educativo.
- Congruencia entre los resultados de las pruebas y los objetivos de la política educativa nacional.

### **1.3.2 Delimitaciones de la evaluación**

- Para la realización de la evaluación se contó con cuatro meses, dentro de los cuales se contemplaron las vacaciones de medio período de las instituciones educativas y la aplicación de pruebas nacionales de redacción y ortografía.
- El estudio contempló la participación de los actores directos en el proceso educativo, a saber: personal de las instituciones educativas, autoridades de las Direcciones Regionales y del Ministerio de Educación, estudiantes que cursan estudios en educación general básica, ciclo diversificado y primeros años de universidad. No contempló otros actores vinculados a la temática, debido a que el plazo disponible no permitía la localización oportuna, estos son: los(as) estudiantes reprobados en bachillerato, empleadores y padres de familia, profesores universitarios que reciben los estudiantes bachilleres. Aunque se consideró la posibilidad de obtener información de los exministros de educación que se desempeñaron en el período que cubre esta evaluación y que fueron actores fundamentales en relación con la formulación de la Política Educativa hacia el siglo XXI y la implementación de las pruebas nacionales, debido a sus múltiples ocupaciones fue imposible concertar una cita en el plazo de este estudio.
- La dispersión de la información, la ausencia de sistematización de la misma, la carencia de un sistema de información nacional actualizado, retrasó la obtención de datos y documentación requerida para la evaluación
- El estudio no incluye análisis técnicos de las pruebas, de validez y confiabilidad, que ya fueron ampliamente realizados en la investigación de Esquivel et al.<sup>13</sup>

### **1.4 Dimensiones conceptuales para el abordaje de la Evaluación de la macro y microevaluación del Sistema Educativo Costarricense**

Para el abordaje evaluativo de los procesos de macroevaluación y microevaluación del Sistema Educativo Costarricense, desde lo propuesto en la Política Educativa hacia el siglo XXI, se hace necesario clarificar el concepto de evaluación en el sistema educativo, desde la cual se concibe el diseño de evaluación, se realizan los procesos de recolección de la información así como la lectura y análisis de la información suministrada por los sujetos participantes. De ahí que se considera fundamental conceptualizar la evaluación del Sistema Educativo, su orientación en el ámbito educativo, desde los niveles macro y micro, y su papel en un contexto de gestión de la calidad de los sistemas educativos.

La evaluación del quehacer de un sistema es un mecanismo propio de las acciones sistemáticas de trabajo en un plan de acción claramente determinado (Meachan, 1984; Mischel, 1984). Según esta perspectiva teórica, un verdadero plan de acción en el marco de un sistema social debe cumplir con los siguientes requisitos: 1- claridad de propósito, 2- responsabilidad compartida que involucra a todos los actores del sistema, 3- reconocimiento de la diversidad de opciones metodológicas para llevar a cabo las tareas que el sistema se propone alcanzar, 4- selección apropiada de la opción metodológica en la que cada integrante asume las consecuencias del trabajo que se genera, y 5- Evaluación sistemática de los propósitos, las tareas, las opciones seleccionadas y los resultados que se obtienen en tanto contribuyen o impactan el sistema mismo y a otros sistemas. Desde esta perspectiva se pretende abordar en el presente estudio.

Guba y Lincoln (1989<sup>14</sup>) describen cuatro formas de llevar a cabo los procesos de evaluación como mecanismo sistemático en la ejecución de un proceso social. Las opciones se mueven desde aquella en la que la participación de los actores se da en un papel totalmente pasivo, actuando solo como proveedores de información en sí mismos

<sup>13</sup> Esquivel et al (2006) Evaluación externa de las pruebas nacionales de bachillerato de la educación media. Facultad de Educación. SEP.UCR

<sup>14</sup> Guba, Egon; Ivonna S. Lincoln (1989). Fourth Generation Evaluation. California: Publications Inc.

con poca o ninguna posibilidad de reflexión; hasta la modalidad denominada por los autores como "Cuarta Generación de Evaluación", en la que los diversos actores de un sistema son informantes cruciales para aportar información y contribuir críticamente en la valoración de logros del sistema. En una aproximación evaluativa desde esta perspectiva, es fundamental contar con los aportes que ofrecen todos los actores, tanto en los procesos de recopilación de información como en los mecanismos de análisis e interpretación de la información. De este modo, se asegura que la información sea contrastada y validada al interior del grupo de actores involucrados, y por tanto que las conclusiones a las que se pueda llegar tengan en cuenta los aportes y requerimientos de los diferentes sectores involucrados en el sistema que se valora.

Desde las perspectivas teóricas planteadas surge la necesidad de tomar como referencia para realizar una evaluación de este tipo, la idea de que el conocimiento es una construcción colectiva y que la comprensión del mismo requiere de la participación de la colectividad. Es así que debe partirse, para la comprensión del problema, de los aportes de diferentes sectores de la población, dada la especificidad de la información que se requiere para evidenciar problemas y fortalezas con que cuenta el sistema evaluativo en los ámbitos micro y macro. La búsqueda de información supone el uso de información documental como parte de la construcción colectiva y que dará luz para comprender la complejidad de relaciones que se encuentran en el sistema educativo.

Para efectos del presente trabajo, la evaluación se asume como "un proceso continuo, integral, y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante, en relación con determinados valores de referencia y que como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones, en una visión de mejoramiento continuo. La evaluación se conceptualiza como una forma de conocer, aprender y relacionarse con la realidad para tratar de favorecer cambios para el mejoramiento. Es decir, el propósito fundamental de evaluar es favorecer el aprendizaje por parte de los participantes acerca de las acciones que realizan, considerando sus sistemas de creencias, dado que cada uno percibe y construye la realidad desde sus vivencias, experiencias y conocimientos, desde las creencias que posee y no de lo que está escrito en los documentos institucionales y es necesario clarificarlas y reconstruirlas para que emerja el cambio que deseamos hacia el mejoramiento. (Sánchez y Alfaro<sup>15</sup>)

Asimismo, se coincide con Tiana y Santángelo<sup>16</sup> con respecto a la evaluación como "la apreciación sistemática, sobre la base de métodos científicos, de la eficacia y de los efectos reales, previstos o no, buscados o no, de las políticas educativas y del sistema educativo, tanto desde la perspectiva de un microenfoque -centrado en el aula o en el centro- como de un macroenfoque -centrado en los distintos niveles y modalidades y, también, en su conjunto"<sup>17</sup>

Si se considera la evaluación como un proceso en favor de la calidad, es necesario establecer los criterios, indicadores y parámetros o estándares de calidad que permitan aportar elementos que conlleven a la calidad del proceso que se está evaluando.

Por otra parte, los criterios de evaluación orientan conceptual y metodológicamente el proceso de evaluación (Pichardo<sup>18</sup>). Estos deben ser congruentes con los principios del modelo de evaluación que se va a desarrollar y con el momento en que se realiza la evaluación y el estado en que se encuentre el objeto por evaluar. Seguidamente, se describen los criterios de evaluación utilizados en este trabajo<sup>19</sup>:

**Relevancia:** se refiere a la medida en que los resultados corresponden y son congruentes con las expectativas, necesidades y postulados en relación con el desarrollo social y el desarrollo del conocimiento.

**Eficacia:** se refiere a la medida en que se logran los propósitos. Los indicadores relativos al criterio de eficacia dependen de la existencia de objetivos, metas y productos claros y verificables.

**Congruencia:** se refiere al grado de coherencia entre el discurso y la práctica, entre lo propuesto y lo ejecutado.

En relación con los niveles macro y micro de la evaluación educativa y con el objetivo de hacer un análisis consistente con la definición de estos términos dada en el documento Marco de Referencia y Directrices Técnicas

<sup>15</sup> Sánchez, V. y Alfaro, G. (1997) Informe final Proyecto de autoevaluación, Programa Columbus. Seminario Internacional Proyecto Alfa/Columbus, Heredia, Costa Rica

<sup>16</sup> Tiana, A. y Santángelo, H (1994). Evaluación de la Calidad. Documento base en la VII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la OEI, Buenos Aires, octubre.

<sup>17</sup> Tiana, A. y Santángelo, H (1994). Evaluación de la Calidad. Documento base en la VII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la OEI, Buenos Aires, octubre.

<sup>18</sup> Pichardo, A. (1989) Evaluación del Impacto Social. San José: Editorial Costa Rica.

<sup>19</sup> Sánchez, V. Alfaro, G. y Coto, J. (1997) Informe Final. Proyecto de Autoevaluación Programa Columbus. Universidad Nacional.

para la Evaluación en el Sistema de Educación Formal<sup>20</sup>, complemento de la Política Educativa hacia el Siglo XXI, para efectos de este trabajo se asume que:

La Microevaluación corresponde a aquel proceso que se ubica en el contexto del aula (responsabilidad del docente) y del centro educativo (responsabilidad del director del centro educativo).

La Macroevaluación involucra el control global que se hace en el ámbito nacional, para efectos de control de calidad y de acreditación de logros básicos, para cada una de las etapas definidas en el sistema educativo del país, y que han sido establecidos legalmente por las instancias competentes para tal efecto.

Asimismo, se asume rendimiento como la calificación obtenida por el estudiante en las Pruebas Nacionales.

### **1.5 Metodología**

De acuerdo con Weiss<sup>21</sup>, se realizó una evaluación investigativa, cuyo fin es usar su aporte para la toma de decisiones. Acorde con lo planteado por Weiss, la evaluación compara "lo que es" con "lo que debería ser", esta comparación con criterios de referencia es fundamental para la evaluación.

Por ser un estudio valorativo de una experiencia ya pasada, es fundamental tener en cuenta cuál fue el propósito de la acción desarrollada y lo que se pretende evaluar ahora; a la vez identificar a los actores principales que vivieron esa experiencia, para brindar elementos relevantes que permitan valorar sus aportes según las responsabilidades que les correspondió asumir en el proceso, a la luz del propósito para el cual dichas acciones eran realizadas.

Para realizar la evaluación y definir los actores involucrados fue necesario contar con una visión del escenario en que se desarrolla la educación en Costa Rica, el cual se resume en la introducción en el apartado 2, referido al contexto en que se llevan a cabo los procesos de macro y microevaluación en el Sistema Educativo.

La evaluación se organizó considerando como focos evaluativos, los cuatro objetivos específicos mencionados previamente, así como los criterios establecidos en los términos de referencia, remitidos por el Ministerio de Educación Pública, incluidos en el anexo 9.

La evaluación fue organizada en cinco fases:

- Fase 1: Revisión teórica y análisis de información existente, formulación del diseño de la evaluación, construcción y validación de instrumentos, definición de la muestra, definición de estrategias para recopilación de la información, localización de informantes y definición de fechas de recopilación de información de común acuerdo con las instituciones.
- Fase 2: Recopilación de la información: aplicación de cuestionarios en las instituciones de las diferentes regiones, organización y realización de talleres y entrevistas.
- Fase 3: Procesamiento y análisis de la información, definición de la estructura del informe e inicio de la elaboración del mismo.
- Fase 4: Recopilación de información pendiente y complementaria, análisis de resultados, elaboración de informe final preliminar
- Fase 5: Presentación del informe final preliminar a la Comisión de Decanas y Decanos de Educación, recopilación de las observaciones e incorporación en la versión definitiva.

En el Anexo No 1, se describe en detalle la metodología empleada en el proceso de evaluación.

#### **1.5.1 Definición de la muestra**

Considerando la amplitud del sistema educativo, así como el hecho de que las pruebas nacionales se aplican censalmente, es decir a todos los estudiantes de sexto grado, noveno año y bachillerato del país, fue necesario trabajar con una muestra no probabilística de la población involucrada, seleccionada de acuerdo con los criterios que se resumen en el cuadro siguiente.

<sup>20</sup> Marco de Referencia y Directrices Técnicas para la Evaluación en el Sistema de Educación Formal, aprobado por el Consejo Superior de Educación, febrero 1995

<sup>21</sup> Weiss, C. (1997) Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. Cuarte Reimpresión. Editorial Trillas. México

Para efectos de este trabajo, las pruebas nacionales de conclusión del II ciclo y las del III serán referidas como pruebas de sexto y pruebas de noveno respectivamente.

**Cuadro No 4 Niveles y criterios de selección de los actores involucrados en la evaluación**

<b>Nivel</b>	<b>Actores</b>	<b>Macro Criterio de selección</b>	<b>Resultado</b>
Ministerio de Educación Pública: sede central	Autoridades superiores: -Ex ministros -Directores de División.	Autoridades que participaron en la aplicación y uso de los resultados de las pruebas nacionales durante el período 1994-2004	Se seleccionaron: dos ex ministros tres Directores de División en funciones. Un ex Director de División.
Regiones Educativas	Regiones Educativas	Promedio de notas de las pruebas nacionales por región educativa: el promedio de los promedios anuales de las notas obtenidas en las pruebas nacionales, registrados por nivel y por año, en el período 94-2004, con base en la información suministrada por la División de Control de Calidad y Macroevaluación.	Para cada nivel (sexto, noveno y bachillerato) se seleccionaron 3 regiones educativas: región con promedio de nota de prueba: - más alto - medio - más bajo para un total de 9 regiones educativas
	Autoridades de Direcciones Regionales	Directores Regionales Directores de Desarrollo Educativo Directores Administrativos Asesores Supervisores de las Regiones Educativas	Todos los directores regionales Todos los directores de desarrollo educativo Todos los directores administrativos Los asesores supervisores de las regiones educativas seleccionadas
Institución Educativa	Instituciones de secundaria:	Promedio de notas de las pruebas nacionales por institución: el promedio de los promedios anuales de las notas obtenidas en las pruebas nacionales, en las instituciones de la región, en el período 1994-2004.	En cada región se seleccionaron 3 instituciones educativas de secundaria, según promedio de notas en Pruebas Nacionales: Institución con promedio: - Alto - Medio - Bajo Total: 9 instituciones a nivel de noveno año y 9 a nivel de bachillerato
	Instituciones de Primaria: - Directores - Comité de evaluación - Docentes	Tipo de dirección de la escuela: Unidocente Dirección 1 Dirección técnica.	En cada región se seleccionaron, al azar, tres instituciones educativas de primaria, una por cada uno de los tipos de dirección.
	Personal de instituciones educativas	Directores Comité de evaluación Orientadores Docentes de los niveles de sexto, noveno, bachillerato, que tuvieron a cargo grupos que participaron en la aplicación y uso de los resultados de las pruebas nacionales durante el período en evaluación 94-2004	Directores Comité de evaluación Orientadores Docentes de los niveles de sexto, noveno y bachillerato de las instituciones educativas seleccionadas en la muestra.

Nivel	Actores	Macro Criterio de selección	Resultado
	Estudiantes	Estudiantes que participaron en la aplicación y uso de los resultados de las pruebas nacionales durante el período en evaluación 94-2004	Estudiantes, ubicados en instituciones de secundaria de la muestra y en universidades, que realizaron las pruebas nacionales de sexto, noveno ó bachillerato en el período de estudio

### 1.5.2 Fuentes de información

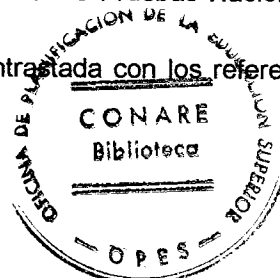
- a. Documentales: Política Educativa hacia el Siglo XXI, Marco de Referencia y directrices Técnicas para la evaluación en el Sistema de la Educación Formal, Normas Básicas reguladoras del Proceso Educativo, Reglamentos de Evaluación de Aprendizajes: 2001 y 2004, Reglamento de Pruebas de Bachillerato, Informes Nacionales de la Pruebas Nacionales Sexto grado, Noveno Año y Bachillerato, Resumen ejecutivo del primer informe de Evaluación del Sistema Educativo Costarricense a la luz de la Política Educativa hacia el Siglo XXI (Primera etapa), Proceso de elaboración, análisis de los resultados y confección de informes de pruebas nacionales de la educación formal. Información preparada para el caso, por parte de la División de Control de Calidad y Macroevaluación; otros producto del proceso de indagación.
- b. Opinión pública: Reportes periodísticos del período de estudio de la prensa escrita costarricense, artículos de opinión registrados en la prensa escrita en el período de estudio, buzón en institución educativa, consulta mediante el convenio CANARA - Cid-Gallup durante lunes 9 y martes 10 de octubre del 2006.
- c. Sujetos informantes: autoridades superiores del MEP, autoridades y personal de las Direcciones Regionales, autoridades, docentes y estudiantes de las instituciones educativas de primaria y secundaria, autoridades, formadores de docentes, docentes y estudiantes de las universidades, de acuerdo con lo señalado en los criterios de selección.
- d. Referencias bibliográficas documentales y digitales sobre estudios y avances en el campo de la evaluación de sistemas educativos, como referentes que permiten analizar la macro evaluación a la luz de los mismos, así como sentar las bases para una discusión sobre esta temática
- e. Otros estudios relativos a la temática en Costa Rica, los cuales fueron tomados en cuenta como insumos que permiten complementar y enfatizar los hallazgos de esta evaluación investigativa, en particular (Esquivel<sup>22</sup>)

### 1.5.3 Recopilación, procesamiento y análisis de la información

De acuerdo con los sectores involucrados en el estudio se utilizaron técnicas e instrumentos, dirigidos a los diferentes actores involucrados en la muestra. Los instrumentos fueron elaborados a partir de los objetivos propuestos, constituidos en los focos evaluativos, y contruidos de manera que las opiniones y percepciones de los diferentes actores pudieran ser comparados para efectos de análisis. Los instrumentos fueron validados por criterio de expertos. Además se desarrolló un taller con los directores regionales, directores administrativos y directores de desarrollo educativo de todas las direcciones regionales educativas del país.

La información recopilada por el equipo evaluador se procesó para obtener estadísticas descriptivas, utilizando el paquete estadístico SPSS y los ítemes de respuesta abierta fueron sistematizados según el foco evaluativo correspondiente. Asimismo las entrevistas realizadas y los resultados de talleres fueron transcritas con el fin de extraer los aportes de los participantes en la construcción de explicaciones razonables a las situaciones vividas en el contexto del Sistema Educativo Costarricense a partir de la aplicación de las Pruebas Nacionales y el uso de los resultados e información que estas aportan en sus diferentes niveles.

Finalmente la información fue analizada por el equipo evaluador y contrastada con los referentes teóricos para la elaboración del informe.



<sup>22</sup> Esquivel, J. Ml. et al (2006). Evaluación externa de las pruebas nacionales de bachillerato de la educación media. Facultad Educación. SEP. Universidad de Costa Rica

#### **1.5.4 Elaboración del informe**

El informe está organizado en tres capítulos. En el primer capítulo de Introducción se desarrollan los apartados de antecedentes, contexto, dimensiones conceptuales, delimitaciones, objetivos y metodología. En el segundo capítulo se presentan y discuten los resultados y en el tercer capítulo se plantean las conclusiones y recomendaciones del equipo evaluador.

Dado que los objetivos constituyen los focos evaluativos, los resultados de la evaluación fueron organizados por objetivo para su presentación y discusión en el informe.

El informe fue enriquecido con las observaciones de la Comisión de Decanas de Educación del Consejo Nacional de Rectores.

## II. RESULTADOS

El siguiente capítulo tiene como propósito presentar los resultados de la evaluación. Estos resultados son el producto del cumplimiento de los objetivos del estudio. Alrededor de estos ejes se buscó la metodología pertinente y se construyeron los diferentes instrumentos para recopilar la información.

### 2.1 Aspectos del sistema educativo que influyen en los resultados de Pruebas Nacionales

"Nada atinente a la educación debe ser ajeno a los padres de familia, profesores, estudiantes y, en general, al Estado y la sociedad civil"<sup>23</sup>

Según un sondeo de La Nación, llevado a cabo entre algunos de los colegios que ocuparon los últimos lugares en las Pruebas Nacionales,

*"estas son las causas de la baja promoción:*

- Problemas económicos de los estudiantes.
- Dificultad para el nombramiento de profesores en zonas rurales.
- Docentes no calificados nombrados por el MEP.
- Problemas en la enseñanza de materias como Matemática, Química, Física y Estudios Sociales.
- Falta de seguimiento a los programas de enseñanza, por la inestabilidad del cuerpo de profesores"<sup>24</sup>.

Como ya se indicó, la realidad se construye por el individuo en relación con sus experiencias de vida, sus conocimientos, sus creencias y costumbres, las relaciones con otras personas y objetos, las situaciones vividas, sus sentimientos y emociones, sus creencias y experiencias religiosas de la cultura que forma parte. De esta forma, se construyen las actitudes y valores, se decide la significación y el sentido del hombre, del mundo, de los ideales y de los principios supremos<sup>25</sup>. La realidad extrínseca de un tipo de alumno, se mira a través de este espejo:

"San José de la Montaña, Heredia. Camisa celeste sin arrugas, pantalón azul impecable y zapatos negros bien lustrados. Es difícil imaginar que detrás de ese uniforme hay más de 10 kilómetros de recorrido a pie, en medio de potreros, ríos y barro.

Todos los días Michael Acosta cruza varias lomas para llegar al Liceo de San José de la Montaña. Ayer no fue la excepción y a las 8:10 a. m. ya estaba en el colegio para iniciar su bachillerato con la prueba de Redacción y Ortografía.

"Siento que me fue muy bien, escribí sobre el tema de la pena de muerte a la violación sexual", comentó el joven de 17 años.

Su día comienza a las 3:30 a. m. con el ordeño de vacas, de inmediato, a bañarse con el agua helada del lugar, para después caminar 30 minutos en la naturaleza virgen de El Gallito, donde vive junto a su padre, Mariano, y su hermano Carlos"<sup>26</sup>.

El siguiente apartado tiene como propósito presentar los resultados acerca del primer objetivo que buscó: Identificar los aspectos del sistema educativo que influyen en los resultados de las pruebas nacionales. Durante los procesos de aprendizaje de los estudiantes, estos se ven afectados por factores que, en la literatura, se clasifican como variables

<sup>23</sup> "Desde las aulas. El facilismo no es un logro sino un engaño". **La Nación Digital**. Jueves 17 de agosto, 2000

<sup>24</sup> Avalos Rodríguez, Ángela. "Ocupan los primeros lugares. Colegios privados destacan en Bachillerato. Científicos: su mayor competencia. **La Nación Digital**. Sábado 22 de febrero, 1997.

<sup>25</sup> Dilthey, W. (1990) Teoría de las concepciones de mundo. Tr Julián Marías. México, Alianza Editorial.

<sup>26</sup> Gólcher, Raquel y Murillo, Álvaro. "Estudiantes aplauden adelanto de examen Una "A" para Ortografía. 64.800 alumnos presentaron prueba". **La Nación Digital**. Jueves 5 de octubre, 2000.



intrínsecas y extrínsecas. Las variables intrínsecas son aquellos factores relativos a las características y al funcionamiento del sistema educativo. Algunas de estas son la organización del sistema, los procesos de la institución educativa así como el liderazgo pedagógico, la coordinación pedagógica y curricular entre los profesores, la implicación familiar, el clima escolar, la formación y estabilidad del profesorado. Asimismo, se incluyen los procesos de aula con aspectos como el tiempo dedicado a la enseñanza, la estructuración de la enseñanza, las oportunidades de aprendizaje, la evaluación continua y el control del progreso de los estudiantes.

Por otra parte, las variables extrínsecas son aquellos factores que no están directamente ligados al funcionamiento del sistema educativo, aunque tienen relación con las condiciones sociales y económicas en que se desenvuelve la tarea educativa, pero no es sencillo de actuar sobre ellas desde el marco escolar. Entre estas variables, se encuentran el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes y sus familias, el nivel de desarrollo educativo y cultural de la familia y los recursos destinados a educación.

De acuerdo con la revisión de literatura de los estudios que intentan valorar el efecto de este tipo de variables en el rendimiento de los estudiantes, es importante enfatizar que resultan complejos de abordar metodológicamente, por ello la dificultad de estudiar el grado de impacto de estos.

Otro aspecto señalado en la literatura en relación con los factores que influyen en el aprendizaje y debe considerarse en el momento de realizar comparaciones, es el denominado como "valor añadido". Este se refiere a las condiciones de partida de los estudiantes y de las instituciones; ambas pueden producir efectos diversos. En este sentido, la valoración de logro de aprendizaje debe hacerse en función de la progresión conseguida, es decir la diferencia entre la situación final y la inicial y no sólo por los resultados obtenidos en un momento dado.

El valor añadido es esencial cuando se hace el análisis y la interpretación de los resultados de las Pruebas Nacionales. También se debe tomar en cuenta en la toma de decisiones. No hacerlo puede significar limitaciones en el abordaje del estudio y redundar en los resultados de las pruebas para la evaluación de sistemas educativos.

En el desarrollo de los procesos educativos, las creencias y percepciones de quienes los desarrollan tiene un peso fundamental en la toma de decisiones de la actividad educativa, se propuso como objetivo determinar la opinión de los actores acerca de los aspectos del sistema educativo que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales.

A partir de la opinión de los actores, es recomendable una investigación posterior para determinar el peso y priorizar los aspectos sobre los cuales se debe actuar con mayor esfuerzo para realmente mejorar la calidad del sistema educativo.

#### **2.1.1. Categorización de los aspectos que influyen en el proceso educativo**

En general, la opinión de los distintos sujetos sugiere que los factores señalados con mayor frecuencia coinciden con la categorización de factores definidos como indicadores alterables (aquellos vinculados a la escuela y al maestro) y factores denominados los no alterables (aquellos exógenos al medio escolar, como el nivel socioeconómico del estudiante), según la clasificación de Schifelbein, Vélez y Valenzuela (1994). El análisis de las respuestas obtenidas se ha agrupado según la fuente de información:

- Personal de las instituciones del país.
- Autoridades superiores del Ministerio de Educación.
- Autoridades de las regiones del país.

#### **2.1.2. Percepción de los actores de las instituciones del país acerca de los aspectos del sistema educativo que influyen en los resultados de Pruebas Nacionales**

En este apartado, se analizan las opiniones de los actores en el ámbito institucional, se toma como referencia el nivel de las Pruebas Nacionales y la región educativa según su rendimiento académico. Los detalles se encuentran en los cuadros 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19 y 20 del Anexo 5.

##### **▪ Los actores y las Pruebas Nacionales de Bachillerato**

En el nivel de Bachillerato, las características asociadas a la institución son expresadas con una tendencia a influir *siempre* y *casi siempre* en las tres regiones seleccionadas. No hay diferencia, según la región, cuando señalan que el tipo de institución (pública o privada), el número de lecciones por día, número de estudiantes y el material didáctico influyen siempre y casi siempre en los resultados de las Pruebas Nacionales.

En relación con el **tipo de institución**, la región de promedios altos señala, en un 44.4% que este aspecto *siempre* influye en los resultados de las Pruebas Nacionales; por otra parte, el 52.8% indica que *casi siempre* influye. Si se analiza este rubro en lo manifestado por el personal de las instituciones de la región de los de promedios bajos, los valores alcanzan 33.3% y 38.9% respectivamente. Mientras que en la región de promedios medios, los porcentajes son de 57.9% para *siempre* y el 42.1% para *casi siempre*.

Se hace necesario destacar que el **número de estudiantes por grupo** es el aspecto dentro de las características institucionales señalado como el de mayor influencia en los resultados de las Pruebas Nacionales; se alcanzan porcentajes de 66.7% a 30.6% en la escogencia de *siempre* y *casi siempre* para la región de promedios altos; en el caso de la región de promedios medios, estos valores consiguen el 73.7% y el 15.8% y para la de promedios bajos adquieren valores de 61.1% y de 33.3% respectivamente.

Se debe señalar que, otros aspectos como, el **material didáctico**, el **acceso a recursos bibliográficos e instalaciones**, también son referidos con porcentajes altos para la escogencia de *siempre*; con valores que oscilan entre 38.9% y 73.7% en las tres regiones. (Ver cuadro 5 en el Anexo 5). Por su parte, estos aspectos son referidos con porcentajes menores para *casi siempre* con valores que oscilan entre 15.8% y 44.4%.

La diferencia en la tendencia de las respuestas se da en la opinión sobre el **tipo de dirección**. En este caso, la región de promedios medios considera que este aspecto influye *casi nunca* (31.6%) en el resultado de las Pruebas Nacionales, las otras regiones no alcanzaron el 30% en sus respuestas en ninguna de las escogencias. Al referirse al **número de adecuaciones no significativas por grupo**, la región de promedios altos presenta dos tendencias de respuesta en las cuales se identifica un porcentaje que señala que este elemento *casi siempre* influye en los resultados, con valores de 30.6% y otro grupo de informantes, señala que *casi nunca* influye con un porcentaje igual al anterior. Para las regiones de promedios medios y bajos, la tendencia vuelve a cambiar y se inclina hacia *siempre* y *casi siempre*. Lo mismo sucede en relación con el **equipamiento de computadoras, material de laboratorio y de Internet** donde la región con promedios altos presentan diferentes tendencias de opinión en relación con las otras regiones. (Ver cuadro 5)

En relación con la **formación del director** de las instituciones educativas, las opiniones arrojan porcentajes por debajo del 30% en el caso de las regiones de altos y bajos rendimientos. La región con rendimiento medio aparece como la única que muestra una opinión superior al 31,6% en el ámbito de *casi siempre*. En relación con la **forma de trabajar del director**, las tres regiones coinciden en que *casi siempre* influye en los resultados de las Pruebas Nacionales. (Ver cuadro 9)

Los aspectos relacionados con el **docente** muestran porcentajes de opinión relativamente más altos que en el caso de la influencia que pueda tener en los resultados de la formación y años de experiencia del director. Existe coincidencia en las tres regiones al referirse al peso que tiene tanto la **formación profesional del docente**, como su **nombramiento oportuno y permanencia en la instituciones durante el curso lectivo** en los resultados de las Pruebas Nacionales pues, según sus opiniones, *siempre* y *casi siempre* obtienen los porcentajes más altos que, considerados en forma conjunta, superan el 88%. (Para ver los detalles ir al cuadro 9).

Los **años de experiencia del docente** y la **institución formadora** de procedencia del docente se consideran como aspectos que *casi siempre* influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales, con porcentajes que oscilan, en las tres regiones, entre 33.3% y 58.3%; los dos aspectos anteriores solo fueron considerados como que *siempre* influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales con valores superiores al 30% por los informantes de la región de promedios bajos.

Las opiniones acerca de las características de la administración curricular reflejan que el **cumplimiento de los objetivos y contenidos de los programas de estudio** y la **atención de los temarios y cuadros de balanceo** son los elementos de este rubro con mayor tendencia de opinión en que *siempre* influyen en las Pruebas Nacionales de Bachillerato, según los informantes de las instituciones educativas de las tres regiones seleccionadas (los porcentajes oscilan entre 38.9% y 73.7%. Ver detalles en el cuadro 11). En la tendencia de *casi siempre*, los porcentajes oscilan entre el 21.1% y 50%. En relación con la existencia de **acciones sistemáticas** en la institución educativa para asegurar que los estudiantes tengan posibilidades de aprobar las Pruebas Nacionales, porcentajes superiores al 30% ignoraron este elemento. Debe indicarse que en la región de rendimiento bajo, las respuestas están divididas entre *siempre* con un porcentaje de 37.5 y un 43.8% no *respondió* este rubro.

La consulta acerca de la existencia de **procedimientos unificados** de la aplicación de las Pruebas Nacionales, se analizó desde la perspectiva de las regiones, instituciones educativas y asignaturas. En relación con las regiones, las instituciones de promedio alto la consideran como la que *siempre* o *casi siempre* influye en los resultados. De igual

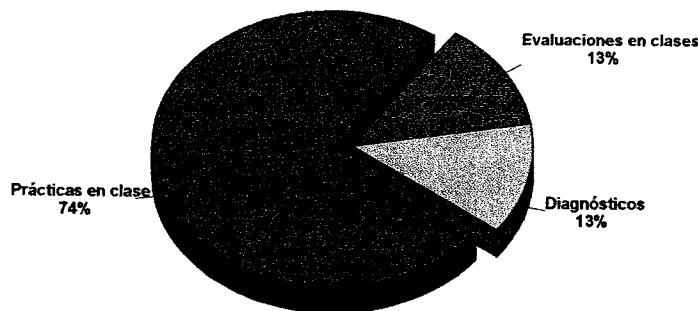
manera, opinan los actores de las instituciones de la región de promedios bajos aunque con porcentajes menores para el rubro de *siempre*. Para la región de promedios medios, es la existencia de procedimientos unificados en las instituciones educativas, la que registra mayores resultados de influencia en los resultados de las Pruebas Nacionales. (Ver cuadro 11)

La consulta acerca de las diferencias en la **rigurosidad del control en la aplicación de las Pruebas Nacionales para evitar el fraude**, al igual que en el aspecto de la existencia de procedimientos unificados, se analizó desde la perspectiva de las regiones, instituciones educativas y asignaturas y, de la misma forma, las regiones con promedios altos y bajos señalaron con mayor tendencia de opinión en *siempre*, que la rigurosidad del control en la aplicación de las pruebas en las regiones es el elemento de mayor influencia en las Pruebas Nacionales de Bachillerato. Para la región de promedios medios, es la **rigurosidad del control en la aplicación de las Pruebas Nacionales** en las instituciones educativas, la que registra mayores resultados de influencia en los resultados de las Pruebas Nacionales aunque no alcanzaron porcentajes mayores al 30%, lo cual refleja una baja intención de considerar estos aspectos como influyentes en los resultados. (Ver cuadro 11) Sólo en el caso de la región de promedios bajos, un 38,9% de las opiniones considera que la existencia de diferencias en la rigurosidad en las instituciones educativas *siempre* influye en contraposición con un 33,3% de opiniones de la misma región que indican que *casi nunca* influyen. En esta misma región, se afirma que estas diferencias, en porcentajes mayores al 30%, *siempre* influyen en los resultados cuando se trata del ámbito de las asignaturas.

En el ámbito institucional, las opiniones señalan que los siguientes aspectos deben tomarse como elementos importantes en la **gestión pedagógica**: la necesidad de dar mucho apoyo y seguimiento a los estudiantes, comunicarse con el hogar, organizar clases de recuperación, hacer repaso y llevar a cabo prácticas similares a las que se presentan en las Pruebas Nacionales.

En todos los niveles encuestados, se puede apreciar nuevamente el peso fundamental del docente en el resultado de las Pruebas Nacionales. Debe tomarse en cuenta que, el desarrollo de la **gestión pedagógica**, es un aspecto manejado por este actor.

En relación con este tema, se debe anotar la opinión vertida por quienes respondieron a esta pregunta, realizada gracias al apoyo de la Cámara Nacional de Radio (Canara), reflejada en la siguiente figura:



Dado que los resultados de este sondeo no corresponden a una muestra representativa de la población, los datos no pueden ser generalizados

Fuente: Pregunta del Día CID Gallup, martes 10 de octubre del 2006.

**Figura 2. Situaciones en que las Pruebas Nacionales deben emplearse para mejorar la calidad de la enseñanza. Respuestas expresadas en porcentaje**

Las características de la **gestión pedagógica** concentran todos los porcentajes de respuesta de todas las regiones en *siempre* y *casi siempre* o sea que el **compromiso e identificación de los docentes, el enfoque pedagógico y las oportunidades brindadas por el sistema para prepararse adecuadamente para las pruebas** tienen un peso importante en los resultados de las pruebas nacionales. Con esto una vez más se reconoce el papel del docente como un elemento fundamental en la preparación para la resolución de las pruebas nacionales. (Ver cuadro 14)

Las respuestas del personal de las instituciones educativas acerca de las Características relacionadas con el estudiante presentan variaciones significativas. En relación con el acceso a servicios básicos, las tres regiones ubican la mayor cantidad de respuestas en *siempre* o *casi siempre*. En las regiones con resultados de promedios altos y bajos, el **acceso a computador, Internet y periódicos** obtienen porcentajes superiores al 30%; en la región de promedios medios, sucede lo mismo con el **acceso a computador y periódicos** pero la relación con el acceso a **Internet**, un 26.3 % considera que *siempre* influye, un porcentaje igual piensa que *casi siempre* y un 36.8% que *casi nunca* influye en los resultados de las pruebas. En relación con el **acceso a visitas a museos y exposiciones**, se dan respuestas con grandes variantes en las tres regiones; en la región con promedios altos, un 38.9% indica *casi nunca* influye; en la región de promedios medios, un 36.8% apunta que *siempre* contribuye y, finalmente, en la región con resultados de promedios bajos, un 50% expresa que *casi siempre* ayuda en los resultados de las Pruebas Nacionales. En relación con el **acceso a la televisión**, también se dan variantes entre las regiones, en la región con promedios altos, un 30.6% indica que *casi siempre* influye; en la región de promedios medios, un 31.6% apunta que *siempre* contribuye y, finalmente, en la región con resultados de promedios bajos, un 44.4% expresa que *casi siempre* ayuda en los resultados de las Pruebas Nacionales. Con el **acceso a la televisión**, también se dan variantes entre las regiones; en la región con promedios altos, un 33.3% indica que este aspecto *casi nunca* influye; en la región de promedios medios, un 36.8%, apunta que *casi siempre* contribuye y en la región con resultados de promedios bajos, un 38.9% expresa, de nuevo, que *casi siempre* ayuda en los resultados de las Pruebas Nacionales de Bachillerato. (Ver cuadro 17)

En los aspectos relacionados con el ámbito familiar, tanto el **nivel socio-económico** como el **educativo de padres y madres**, las respuestas indican que estos elementos, en todas las regiones, son considerados *siempre* y *casi siempre* influyentes en los resultados de las Pruebas Nacionales.

Mención aparte merecen las características propias del estudiante como la **actitud y formación de años anteriores**. Las respuestas contienen porcentajes muy altos sobre todo en las regiones de promedios altos y medios. En el caso de la **actitud** del estudiantado, en la región con promedios altos, un 80% indica que *siempre* influye; en la región de promedios medios, un 78.9%, apunta que *siempre* contribuye y, finalmente, en la región con resultados de promedios bajos, un 61.6% expresa que *casi siempre* ayuda en los resultados de las Pruebas Nacionales. Con la **formación de los estudiantes en años anteriores** sucede lo mismo, se dan porcentajes superiores al 52.8 en *siempre* en las tres regiones. Con estas respuestas, se reconoce un peso importante del estudiante en los resultados de las Pruebas Nacionales; de tal manera que, junto con el docente, se convierte en uno de los elementos de mayor incidencia en los resultados de Pruebas Nacionales, según la opinión de los miembros de las instituciones consultadas.

Finalmente, las respuestas en relación con **las condiciones externas a la institución que influyen en el proceso formativo del estudiante** se ubican entre *siempre* y *casi siempre*. En la región con promedios altos, un 35.5% indica que *siempre* influye y un 38.7% que *casi siempre*; en la región de promedios medios, un 42.1% apunta que *siempre* contribuye y en la región con resultados de promedios bajos, un 56.3% expresa que *siempre* ayuda en los resultados de las Pruebas Nacionales. (Ver cuadro 17)

#### ▪ Los actores y las Pruebas Nacionales de Noveno

En el nivel de Noveno, dentro de las características institucionales que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales (Ver cuadro 6 en el Anexo 5), las asociadas al **tipo de institución** son expresadas con una tendencia a influir *siempre* y *casi siempre* en las regiones con promedios altos y promedios bajos respectivamente, con porcentajes de 45% y 30% en el primer caso, y de 58.33% y 16.67% en el segundo. Mientras que la región de promedios medios, el 50% no respondió. Se hace necesario investigar esta última respuesta.

En cuanto al **número de estudiantes por grupo**, este es uno de los dos aspectos dentro de las características institucionales que es señalado como de mayor influencia en los resultados de las Pruebas Nacionales para los informantes de la región de promedios altos, con una tendencia a influir *siempre* de un 70% y *casi siempre* de 10%, superado solo por el de **material didáctico**; por otra parte, para la región de promedios medios es el segundo aspecto por considerar junto con el **número de lecciones por día**, como influyentes en estos resultados, con valores de 35.71% y 14.29%; en tanto que para la región de promedios bajos, este aspecto ocupa un tercer lugar con porcentajes de 41.67% y 33.3%, para las opiniones de *siempre* y *casi siempre*.

Se debe señalar que otros aspectos como el **material didáctico**, el **acceso a recursos bibliográficos y las instalaciones** son referidos con los mayores porcentajes para *siempre*, por parte de las tres regiones, con valores que van del 26.67% al 75%.

En relación con el **tipo de dirección**, las respuestas de la región de promedios altos indican que *siempre* influyen, con un 30%; la de promedios medios no respondió en un porcentaje de 50%; y la región de promedios bajos no alcanzó un 30% en sus respuestas. Al referirse al número de **adecuaciones no significativas por grupo**, la región de promedios altos señala que este elemento *siempre* o *casi siempre* influyen con valores de 35% y 25%; para la región de promedios bajos indican que *siempre* influye con valores de 33.33% y para la región de promedios medios este elemento no obtuvo respuesta en un 50%.

En **infraestructura y equipamiento de computadoras**, las respuestas de la región de promedios altos indican que este aspecto influye *siempre*, en un porcentaje de 35% y *casi siempre* con igual porcentaje; las respuestas de la región de promedios medios se ubican con un 46.67% en *casi siempre*; en la región de promedios bajos, un 50% indica que este aspecto influye *siempre*.

En las respuestas relacionadas con el **material de laboratorio**, las opiniones de la región de promedios medios arrojan porcentajes por debajo del 30%, en el caso de las regiones de altos y bajos rendimientos los porcentajes de *siempre* alcanzan porcentajes superiores al 33%. En relación con el **uso de Internet**, en las regiones de promedios altos y bajos, los porcentajes de *siempre* predominan, en la región de promedios medios prevalecen en el campo de *casi siempre*. (Ver cuadro 6)

En relación con las características del personal administrativo-docente y su influencia en los resultados de las Pruebas Nacionales, los aspectos relacionados con **la formación del director** de las instituciones educativas muestran porcentajes, en las tres regiones, superiores a un 35.7% que indican que *siempre* influyen. En relación con **la forma de trabajar del director**, coinciden las regiones de promedios altos y medios en que *siempre* influye en los resultados de las Pruebas Nacionales. En la región de resultados de promedios bajos, llama la atención que un 41.7% considera que *casi siempre* influye frente a un 33.3% que piensa que *casi nunca*. (Ver cuadro 9)

Los aspectos relacionados con **el docente** muestran porcentajes de opinión relativamente más altos que en el caso de la influencia que pueda tener en los resultados la formación y años de experiencia del director. Existe coincidencia en las tres regiones al referirse al peso en los resultados de las Pruebas Nacionales que tiene la **formación profesional del docente**, su **nombramiento oportuno** y la **permanencia en la instituciones durante el curso lectivo**, pues, según sus opiniones, *siempre* y *casi siempre* obtienen porcentajes altos que considerados en forma conjunta superan el 88%, hasta alcanzar el 100% por parte de la región de promedios altos en el aspecto de nombramiento oportuno. (Para ver los detalles ir al cuadro 9)

Los **años de experiencia del docente** y la **institución formadora** de procedencia del docente se consideran como aspectos que *siempre* influyen, con porcentajes que oscilan en 50% y 55% en la región con resultados de promedios altos; respuesta semejante se da en la de promedios bajos; para la región de promedios medios este elemento no alcanzó un 30% en sus respuestas. (Ver cuadro 9)

Las opiniones acerca de las características de la administración curricular reflejan que el **Cumplimiento de los objetivos y contenidos de los programas de estudio** y la **Atención de los temarios y cuadros de balanceo** son los elementos de este rubro con tendencia de opinión mayores en *siempre* influyen en las Pruebas Nacionales de Noveno, según los informantes de las instituciones educativas de las tres regiones seleccionadas (los porcentajes oscilan entre 33.3% y 75%). (Ver detalles en el cuadro 12). En la tendencia de *casi siempre*, los porcentajes oscilan entre el 20% y 41.7%.

En relación con la **Existencia de acciones sistemáticas en la institución educativa para asegurar que los estudiantes tengan posibilidades de aprobar las Pruebas Nacionales**, porcentajes de un 33% en la región de resultados de promedios bajos consideran que *siempre* influyen y un 41.7% que *casi siempre*; un 55% de los promedios altos piensa que *siempre* intervienen en los resultados de las Pruebas Nacionales. Debe indicarse que en la región de rendimiento medio, un porcentaje del 57.1% no respondió.

La consulta acerca de la **Existencia de procedimientos unificados de la aplicación de las Pruebas Nacionales** se analizó desde la perspectiva de todas las regiones, todas las instituciones educativas y todas las asignaturas. En relación con *todas las regiones* y *todas las asignaturas*, los informantes de las tres regiones seleccionadas consideran mayoritariamente que *siempre* influye en los resultados. En forma similar, las regiones de promedios altos y bajos, en relación con *todas las instituciones educativas*, consideran que *siempre* influyen; sin embargo, para la región de promedios medios, este elemento no alcanzó un 30% en sus respuestas. (Ver cuadro 12)

La consulta acerca de la **Existencia de diferencias en la rigurosidad del control en la aplicación de las Pruebas Nacionales para evitar el fraude**, también se analizó desde la perspectiva de *todas las regiones, todas las instituciones educativas y todas las asignaturas*. La región de promedios altos no alcanzó un 30% en sus respuestas; en la de promedios medios, *todas las regiones y todas las instituciones educativas* fueron señaladas con mayor tendencia de opinión en *casi siempre*, en el caso de *todas las asignaturas*, el porcentaje mayor se encuentra en *no respondió*. Al analizar la región de promedios bajos, *todas las regiones y todas las instituciones educativas* fueron señaladas con mayor tendencia de opinión en *siempre*, en relación con *todas las asignaturas*, dicha región no alcanzó un 30% en sus respuestas. (Ver cuadro 12)

En el ámbito institucional, las opiniones señalan que los siguientes aspectos deben tomarse como elementos importantes en la **gestión pedagógica**: la necesidad de dar mucho apoyo y seguimiento a los estudiantes, comunicarse con el hogar, organizar clases de recuperación, hacer repaso y llevar a cabo prácticas similares a las que se presentan en las Pruebas Nacionales. (Ver cuadro 14)

En todos los niveles encuestados, se puede apreciar nuevamente el peso fundamental del docente en el resultado de las Pruebas Nacionales. Debe tomarse en cuenta que el desarrollo de la **gestión pedagógica** es un aspecto manejado por este actor.

Las características de la **gestión pedagógica** concentran todos los porcentajes de respuesta de todas las regiones en *siempre* y *casi siempre* o sea que el **compromiso e identificación de los docentes, el enfoque pedagógico y las oportunidades brindadas por el sistema para prepararse adecuadamente para las pruebas** tienen un peso importante en los resultados de las Pruebas Nacionales. Una vez más se reconoce el papel del docente como un elemento fundamental en la preparación para la resolución de las pruebas nacionales. (Ver cuadro 14)

Las respuestas del personal de las instituciones educativas acerca de las características relacionadas con el estudiante presentan variaciones significativas. En relación con el **acceso a servicios básicos**, las tres regiones ubican la mayor cantidad de respuestas en *siempre* o *casi siempre*. En las regiones con resultados de promedios altos y bajos, el **acceso a computador, Internet, periódicos y material bibliográfico** obtienen porcentajes superiores al 30% en *siempre* influyen; en la región de promedios medios, los porcentajes superiores a 30% se encuentran en *casi nunca* influyen para estos rubros, En relación con el **acceso a visitas a museos y exposiciones**, se dan respuestas con grandes variantes en las tres regiones; en la región con promedios altos, un 30% indica *siempre* influye y un 40% que *casi siempre*; en la región de promedios medios, un 46.7%, apunta que *casi nunca* contribuye y, finalmente, en la región con resultados de promedios bajos, un 41.7% expresa que *siempre* ayuda en los resultados de las Pruebas Nacionales. En relación con **el acceso a la televisión**, también se dan variantes entre las regiones, en la región con promedios altos, el 30% indica *siempre* influye y otro 30% que *casi siempre*; en la región de promedios medios, un 33.3%, apunta que *casi siempre* contribuye y, finalmente, en la región con resultados de promedios bajos, un 41.7% expresa que *siempre* ayuda en los resultados de las Pruebas Nacionales. Con **el acceso a la televisión por cable**, también se dan variantes entre las regiones, en la región con promedios altos, un 30% indica *siempre* influye; en la región de promedios medios, un 53.3%, apunta que *casi nunca* contribuye y en la región con resultados de promedios bajos, un 50% expresa que *siempre* ayuda en los resultados de las Pruebas Nacionales de Bachillerato. (Ver cuadro 18)

En relación con los aspectos relacionados con el ámbito familiar, **el nivel socio-económico, el interés de los padres y madres en los estudios de sus hijos y el educativo de padres y madres**, las respuestas indican que estos elementos *siempre* influyen, con porcentajes bastante altos en todas las regiones.

Mención aparte merecen las características propias del estudiante como la **actitud y formación de años anteriores**. Las respuestas contienen porcentajes muy altos sobre todo en las regiones de promedios altos y bajos.

Finalmente, las respuestas con mayores porcentajes en relación con **las condiciones externas a la institución que influyen en el proceso formativo del estudiante** se sitúan entre *siempre* y *casi siempre* en la región con resultados de promedios altos. En la región con promedios medios, se ubican en *siempre*, con un 53.3% y no responde con 33.3% y la región con resultados de promedios bajos, expresa que *siempre* y *casi siempre* ayuda en los resultados de las Pruebas Nacionales. (Ver cuadro 18)

## ▪ Los actores y las Pruebas Nacionales de Sexto

Las características asociadas al tipo institución, en el nivel de sexto, son expresadas con una tendencia a influir *siempre* y *casi siempre* en la región de promedios medios y bajos. Mientras que en la región de promedios altos, el 33.3% respondió que *nunca* influyen (Ver cuadro 7).

**El número de estudiantes por grupo**, dentro de las características institucionales, es uno de los aspectos señalado como de mayor influencia en los resultados de las Pruebas Nacionales, según la opinión de los actores de las tres regiones. Con una tendencia a influir *siempre* y *casi siempre*.

Se debe señalar que, otros aspectos como **el material didáctico, el acceso a recursos bibliográficos e instalaciones**, también son referidos con porcentajes altos para *siempre* o *casi siempre*. (Ver cuadro 7)

En relación con el **tipo de dirección**, las respuestas de la región de promedios altos indican que *siempre* y *casi siempre* influyen, con un 33.3% en ambos rubros; en la de promedios medios un porcentaje de 50% dice que *casi siempre*, y un 37.5% indica que *casi nunca*; en la región de promedios bajos, un 40% en sus respuestas dice que *siempre* y otro 40% señala que *casi nunca*. Al referirse al número de **adecuaciones no significativas por grupo**, la región de promedios altos presenta dos tendencias de respuesta en las cuales se identifica un porcentaje que señala que este elemento *siempre* influye con valores de 33.3% y un porcentaje que indica que este elemento *casi siempre* influye con valores de 50%, para la región de promedios medios, un 50% plantea que *siempre* influye y un 37.5% que *casi siempre*; para la región de promedios bajos, un 40% dice *siempre* influye y un 60% que *casi siempre*.

En infraestructura y equipamiento, para la **disponibilidad de computadoras**, las respuestas de la región de promedios altos indican que este aspecto influye *siempre*, en un porcentaje de 50%; por otra parte las respuestas de la región de promedios medios se ubican con un 37.5% en *casi nunca* y en la región de promedios bajos, un 40% indica que este aspecto *casi nunca* influye.

En las respuestas relacionadas con el **material de laboratorio**, las opiniones de la región de promedios altos arroja un porcentaje del 50% en *siempre* influye, en el caso de la región de promedios medios, los rendimientos de los porcentajes de *casi nunca* alcanzan un 62.5% y en la región de promedios bajos, un porcentaje de 40% indica que *casi nunca* influye, igual resultado se da en *nunca*. En relación con el **uso de Internet**, las relaciones son semejantes. (Ver cuadro 7)

En relación con las características del personal administrativo-docente y su influencia en los resultados de las Pruebas Nacionales, los aspectos relacionados con **la formación del director** de las instituciones educativas arrojan un porcentaje del 50% en *siempre* influye en las instituciones de promedios altos; en el caso de la región de promedios medios, los rendimientos de los porcentajes de *casi siempre* alcanzan un 50% y en la región de promedios bajos, un porcentaje de 40% indica que *casi siempre* influye. En relación con **la forma de trabajar del director**, las opiniones de la región de promedios altos arroja un porcentaje del 50% en *siempre* influye; en el caso de la región de promedios medios, los rendimientos de los porcentajes de *siempre* y *casi siempre* obtienen un 37.5%, respectivamente y en la región de promedios bajos, un porcentaje de 60% indica que *casi siempre* influye en los resultados de las Pruebas Nacionales. (Ver cuadro 9)

En relación con el **docente**, al referirse al peso de **la formación profesional del docente, años de experiencia e institución formadora**, la región de promedios altos distribuye su opinión en porcentajes de 33.3% entre *siempre*, *casi siempre* y *casi nunca* influye; en el caso de la región de promedios medios, y bajos los rendimientos de los porcentajes de *siempre* y *casi siempre* alcanzan porcentajes superiores al 40%.

Mención aparte merece el **nombramiento oportuno y la permanencia en las instituciones durante el curso lectivo y su influencia en los resultados de las Pruebas Nacionales**. Las opiniones que indican que *siempre* intervienen obtienen porcentajes altos; si se consideran en forma conjunta van del 66.7% al 87.5%. (Para ver los detalles ir al cuadro 9).

Las opiniones acerca de las características de la administración curricular reflejan que el **Cumplimiento de los objetivos y contenidos de los programas de estudio** y la **Atención de los temarios y cuadros de balanceo** son los elementos de este rubro con tendencia de opinión en *siempre* influyen en las Pruebas Nacionales de Sexto, según los informantes de las instituciones educativas de las tres regiones seleccionadas (los porcentajes van de 83.3%, 87.5% y 100%). (Ver detalles en el cuadro 13). En relación con la **Existencia de acciones sistemáticas en la institución educativa para asegurar que los estudiantes tengan posibilidades de aprobar las Pruebas Nacionales**, porcentajes varían de una región a otra; en la región de promedios altos, un 50% no respondió, en la

región de resultados de promedios medios, un 75% considera que *siempre* influye; finalmente, un 60% de los promedios bajos piensa que casi *siempre* intervienen en los resultados de las Pruebas Nacionales.

La consulta acerca de la **Existencia de procedimientos unificados de la aplicación de las Pruebas Nacionales** se analizó desde la perspectiva de *todas las regiones, todas las instituciones educativas y todas las asignaturas*. En relación con *todas las regiones y todas las asignaturas*, las tres regiones consideran que siempre influye en los resultados. Las regiones de promedios altos y bajos, en relación con *todas las instituciones educativas*, consideran que *siempre* influyen, para la región de promedios medios, este elemento no alcanzó un 30% en sus respuestas. (Ver cuadro 13)

La consulta acerca de la **Existencia de diferencias en la rigurosidad del control en la aplicación de las Pruebas Nacionales para evitar el fraude**, también se analizó desde la perspectiva de *todas las regiones, todas las instituciones educativas y todas las asignaturas*; la región de promedios altos alcanzó un 33.3% en las opiniones de que *siempre* y *casi siempre* influyen tanto en *todas las regiones, instituciones y asignaturas*; para la región de promedios medios, *todas las regiones y todas las instituciones* fueron señaladas con mayor tendencia de opinión en *siempre*, para el caso de *todas las asignaturas*, los porcentajes mayores (37.5%) se encuentran en *casi siempre* influyen; finalmente, para la región de promedios bajos, *todas las instituciones y todas las asignaturas* son señaladas con mayor tendencia de opinión en *siempre* (40%), en el caso de *todas las regiones*, el porcentaje mayor (40%) se encuentran en *casi siempre* influye. (Ver cuadro 13)

En el ámbito institucional, las características de la **gestión pedagógica** concentran todos los porcentajes de respuesta de todas las regiones en *siempre* y *casi siempre* o sea que el **compromiso e identificación de los docentes, el enfoque pedagógico y las oportunidades brindadas por el sistema para prepararse adecuadamente para las pruebas** tienen un peso importante en los resultados de las pruebas nacionales (Ver cuadro 14).

Se puede apreciar el gran peso que se le da al docente en el resultado de las Pruebas Nacionales, en todas las regiones. El desarrollo de la **gestión pedagógica** es un aspecto manejado por este actor.

Las respuestas del personal de las instituciones educativas acerca de las características relacionadas con el estudiante presentan variaciones significativas. En relación con el **acceso a servicios básicos**, las regiones de promedio alto y medio ubican la mayor cantidad de respuestas en *siempre* y la región de promedio bajo distribuye la mayor cantidad de opiniones en *casi nunca* y *nunca*. En la región con resultados de promedios altos, el **acceso a computador, Internet, periódicos y material bibliográfico** obtienen porcentajes superiores al 33% en *siempre*; en la región de promedios medios, el **acceso a computadoras e Internet** muestran porcentajes del 50% en *casi nunca* influyen para estos rubros; en el **acceso a periódicos y material bibliográfico** obtienen porcentajes de 50% en *siempre* y *casi siempre*; en la región de promedios bajos, el **acceso a computador, Internet** y periódicos tienen la mayor cantidad de porcentajes en *casi nunca* y *nunca*, el acceso a material bibliográfico obtiene un 60% en *casi siempre*.

En relación con el **acceso a visitas a museos y exposiciones**, se dan respuestas con grandes variantes en las tres regiones; en la región con promedios altos, un 33.3% indica *siempre* influye y un 66.7% que *casi siempre*; en la región de promedios medios, un 37.5%, apunta que *casi siempre* contribuye y otro 37.5% que *casi nunca*, finalmente, en la región con resultados de promedios bajos, un 80% expresa que *casi nunca* ayuda en los resultados de las Pruebas Nacionales. En relación con el **acceso a la televisión**, también se dan variantes entre las regiones, en la región con promedios altos, el 50% indica que *siempre* influye y otro 50% que *casi siempre*; en la región de promedios medios, un 62.5%, apunta que *siempre* contribuye y un 37.5% que *casi siempre*; finalmente, en la región con resultados de promedios bajos, un 40% expresa que *casi siempre* ayuda en los resultados de las Pruebas Nacionales. Con el **acceso a la televisión por cable**, también se dan variantes entre las regiones; en la región con promedios altos, un 50% indica que *siempre* influye y un 33.3% que *casi siempre*; en la región de promedios medios, un 37.5%, apunta que *casi siempre* contribuye y en la región con resultados de promedios bajos, un 40% expresa que *casi siempre* ayuda en los resultados de las Pruebas Nacionales de Bachillerato. (Ver cuadro 19).

En relación con los aspectos relacionados con el ámbito familiar, el **nivel socio-económico y el interés de los padres y madres en los estudios de sus hijos**, las respuestas de la región de promedios altos indican que *siempre* influyen, con un 66.7% en el primer rubro y un 100% en el segundo; en la de promedios medios, un porcentaje de 37.5% dice que *siempre* influye y un porcentaje igual que *casi nunca*; en la región de promedios bajos, un 60% dice que *casi siempre* es importante para los resultados de las Pruebas Nacionales. En relación con el **nivel educativo de los padres**, *siempre* y *casi siempre* obtienen un 33.3% en las regiones de promedios altos; en las regiones de



promedios medios, el 75% señala que *siempre* influye; finalmente, en la región de promedios bajos, un 80% indica que *casi siempre* se debe tomar en cuenta.

Las características propias del estudiante como la **actitud y formación de años anteriores** son consideradas como relevantes para los buenos resultados de las Pruebas Nacionales. Las respuestas contienen porcentajes muy altos, de 80% a 100% en el apartado de *siempre* influyen.

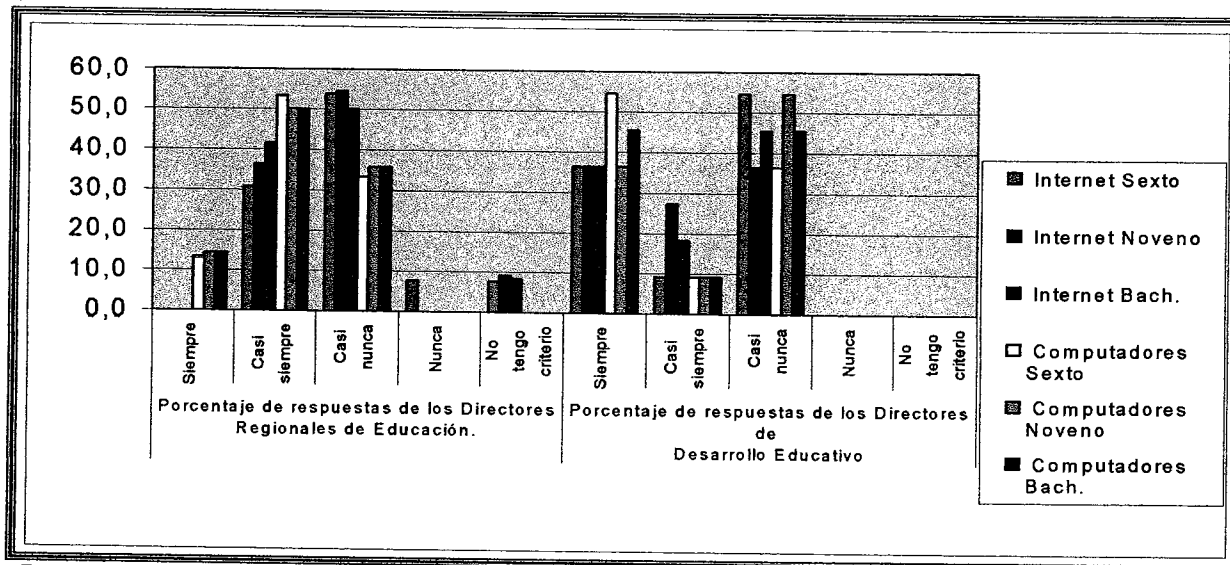
Finalmente, las respuestas en relación con **las condiciones externas a la institución que influyen en el proceso formativo del estudiante** se sitúa en *no respondió* en la región con resultados de promedios altos; en la región con promedios medios, se ubican en *siempre* y en la región con resultados de promedios bajos, expresa que *siempre* ayuda en los resultados de las Pruebas Nacionales. (Ver cuadro 19)

### 2.1.3. Percepción de los actores de las Direcciones Regionales de Educación

La posición de las autoridades responsables de los mandos medios reconoce nuevamente las características asociadas al docente y al estudiante como las de mayor influencia en los resultados de las Pruebas Nacionales. Las respuestas de los directores regionales, directores de desarrollo educativo, directores de desarrollo administrativo y asesores supervisores reconocen el papel de otras características aunque los porcentajes anotados reflejan grandes diferencias con respecto a las relacionadas con el docente y estudiante.

Con respecto a las características institucionales, la tendencia apunta a anotar que casi todos los aspectos influyen *siempre* y *casi siempre*, ya sea en alumnos de Bachillerato, Noveno y Sexto grados. Se puede reconocer que los porcentajes más altos fueron expresados por los directores de desarrollo educativo. (Ver cuadro 8)

Existen diferencias asociadas al **porcentaje de adecuaciones no significativas por grupo**, según el nivel; por ejemplo, el grupo de directores de desarrollo educativo considera que *siempre* influyen en los resultados de las pruebas de Bachillerato; sin embargo, existe un porcentaje significativo de directores regionales (40%) que considera que este aspecto *casi nunca* influye en las pruebas de Sexto grado. (Ver Anexos, Cuadro 8) En el caso del equipamiento de la institución, particularmente al referirse a la presencia de **computadoras e Internet**, las autoridades regionales manifiestan dos tendencias, como se aprecia en el siguiente gráfico, la primera indica que estos aspectos influyen *siempre* y *casi siempre* y la otra concentra un número importante de respuestas que indican que *casi nunca* influyen. Este último elemento es importante de analizar, sobretodo considerando el papel de estos recursos en los actuales abordajes pedagógicos por su impacto en las prácticas de desarrollo social, económico y político.



Fuente: Encuesta aplicada a Directores Regionales y Directores de Desarrollo Educativo, 2006)

**Figura 3. Respuestas de Directores Regionales y Directores de Desarrollo Educativo acerca de la influencia del equipamiento de computadoras e Internet en los resultados de Pruebas Nacionales por nivel.**

La posición de los directores de desarrollo educativo con respecto a las características institucionales tiende a concentrar sus respuestas en **Infraestructura, Tipo de institución y Ubicación geográfica**, sus respuestas

especifican que la influencia de estos aspectos van a depender en gran medida de las modalidades en las que se clasifica las instituciones educativas como PROMECUM, Escuelas de Excelencia (o de horario ampliado). En sus palabras:

“La distancia entre los centros educativos y los centros de población con acceso a la tecnología, provoca desigualdad de condiciones” (Fuente: Grupo Focal Directores de Desarrollo Administrativo).

Los directores de desarrollo administrativo también indican que el tipo de dirección (unidocentes, D1, escuelas técnicas, entre otros) sí constituye un elemento por considerar pues “*influye en la eficiencia de las funciones administrativas y técnicas*”.

Los asesores supervisores señalan que las condiciones actuales de deterioro de la infraestructura institucional es un aspecto que influye negativamente de forma significativa; de igual manera, anotan como aspectos institucionales que afectan el rendimiento, los siguientes:

- Equipo y mobiliario
- Clima organizacional
- Nombramiento de personal no idóneo
- Nombramiento tardío o movilidad de docentes

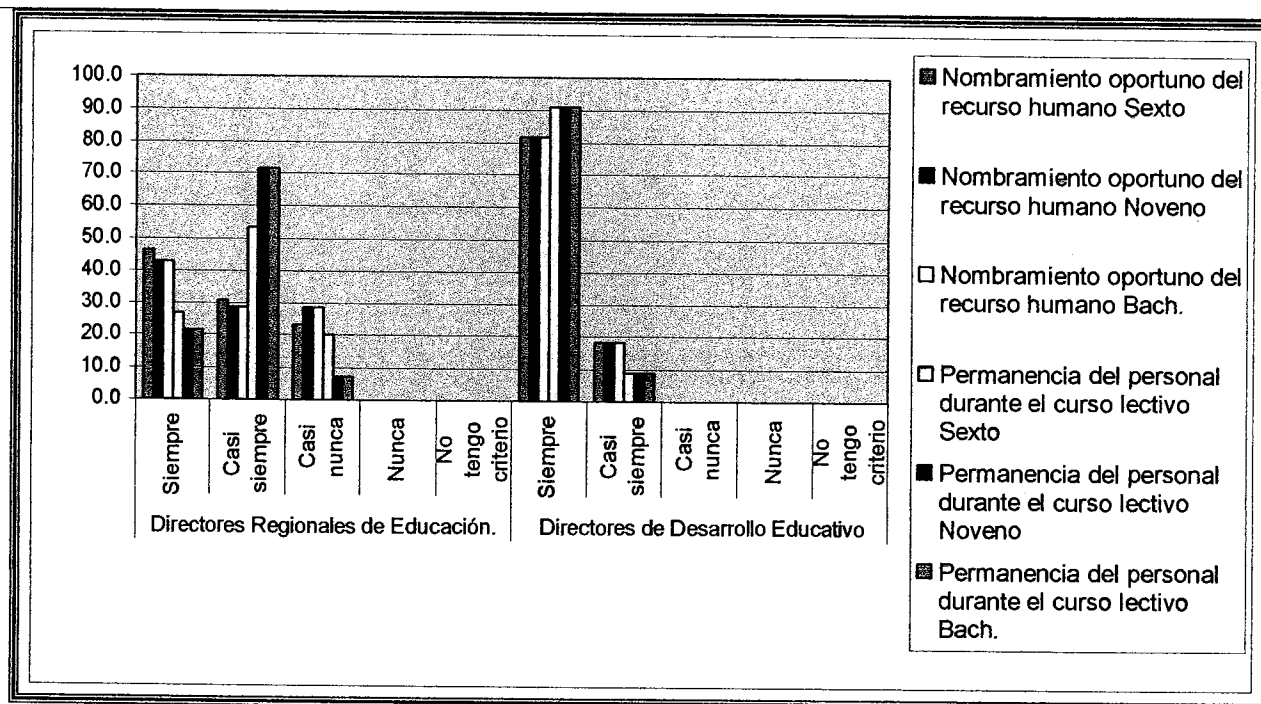
Los asesores supervisores indican que la institución debe ser un lugar agradable y cómodo para los estudiantes, actualmente se reconoce que falta mobiliario por lo que los estudiantes trabajan muy incómodos; por otro lado, la Escuela se ha convertido en un filtro para secundaria, es importante, según su opinión, promover un buen ambiente organizacional, este aspecto es considerado fundamental para la enseñanza (opiniones brindadas a encuesta de preguntas abiertas).

El cuadro 10 (Ver anexo 5) muestra las respuestas obtenidas de los directores regionales y los de desarrollo educativo con respecto a la percepción de las características del personal docente-administrativo. Se observan diferencias importantes entre los niveles a los cuales se refiere la prueba: Sexto, Noveno y Bachillerato y entre la percepción del impacto de las características del director con respecto a la de los docentes. Se presentan dos tendencias significativas en la percepción de las características del personal docente-administrativo: la primera de ellas es que para estos grupos la **formación profesional del director** no tiene tanto impacto como sí el **estilo de liderazgo** que este desarrolle. La segunda tendencia se evidencia en la percepción del impacto del docente en cuanto a su **formación y años de experiencia** las cuales son categorías calificadas con frecuencia de *siempre* y *casi siempre*; no obstante, alrededor de una tercera parte de respuestas de los directores regionales indica que el impacto de cuál institución universitaria los forma no es significativo. Esta situación no se visualiza en los directores de desarrollo educativo para quienes **la formación, los años de experiencia y la institución formadora siempre** impactan los resultados de Pruebas Nacionales.

Los directores de desarrollo administrativo consideran que la **Ética y vocación** de la persona que ocupa el puesto de dirección de una institución educativa debe caracterizarse por mostrar “compromiso y el trabajo eficiente que dependerán de la ética y vocación”; asimismo, es necesario que tenga conocimiento y pueda dar “acompañamiento asertivo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada una de las etapas: diagnóstico, planeamiento, desarrollo de lecciones y evaluación transparente” Según su opinión, “el conocimiento facilita el poder planificar, coordinar, controlar, evaluar, delegar”

Por su parte, los asesores supervisores manifestaron que el **Director o Directora de la institución educativa** debe tener formación académica e idoneidad para el puesto, liderazgo y relaciones humanas, apoyo y organización de la institución y compromiso. En relación con estos aspectos, se argumenta que:

- Su formación es vital para el puesto. A veces el nombramiento no cumple las expectativas de la institución.
- El liderazgo y las relaciones humanas son parte vital para lograr los objetivos institucionales. directores despectivos, no existe relación director - estudiante. Debe favorecer un ambiente tranquilo para el trabajo y el estudio.
- Es importante la organización y el apoyo para las Pruebas Nacionales.
- El director debe estar muy comprometido con cada uno de los postulantes involucrado con el proceso educativo y comprometido con el rendimiento de los estudiantes durante todo el año. Debe dar seguimiento al desarrollo del programa sin presionar a los alumnos.



Fuente: Encuesta aplicada a Directores Regionales y Directores de Desarrollo Educativo, 2006.

**Figura 4. Respuesta de Directores Regionales y Directores de Desarrollo Educativo sobre la influencia del nombramiento oportuno y permanencia del docente en los resultados de Pruebas Nacionales.**

Los asesores supervisores prestan una atención especial a las características asociadas a quien ejerce la Dirección de la Institución Educativa; esto puede obedecer a la relación de comunicación que normativamente se establece entre estos dos puestos en el Sistema Educativo, esto explica la especificidad de las razones expresadas. Esta atención no se puede reconocer en las respuestas de otras autoridades regionales; es fundamental profundizar en las implicaciones de la relación administrativa jerárquica y la percepción del impacto de su labor en el desarrollo, ejecución y resultados de las Pruebas Nacionales.

En relación con **El cuerpo docente**, los asesores supervisores concentraron sus respuestas en los siguientes aspectos: profesionalismo, formación, calificación académica, seguridad, compromiso con desempeño laboral (mística), actitud, dedicación y la capacidad para planificar y desarrollar metodologías en las sesiones de clase. Todos estos aspectos sugieren, en algunos casos, aspectos difíciles de operativizar, su presencia surge más de condiciones personales del docente y no de procesos sistemáticos profesionalizantes: vg. Mística:

Algunos profesores tienen poco profesionalismo, otros sí tienen mucho. Algunos no están titulados o tienen mala formación. Temen atender el nivel donde hay pruebas. Las universidades no están cumpliendo como debe ser. Los problemas de personalidad del profesor afectan el trabajo de los educando.

Los asesores identifican como problemas al docente el poco compromiso del docente, la desmotivación; de acuerdo con sus opiniones, estos elementos impactan en los procesos de aprendizaje, como consecuencia de esta situación se señalan problemas en el abordaje pedagógico de los docentes, si bien, también se reconoce que la poca estabilidad, situación que corresponde más a la estructura del Ministerio de Educación Pública:

- No colaboran con el proceso, poco interés. Con otras expectativas, desmotivados. Pocos se preocupan por preparar a los estudiantes para las pruebas. Debe tener un mayor compromiso con el estudiante y eliminar la apatía que muestran. Los docentes comprometidos, activos y dinámicos son un soporte importante en el aprendizaje, algunos docentes son viciados y poco concientes de lo que hace.
- Impartir materia atractiva, propiciar ambiente de confianza. En general las lecciones son magistrales. Se requiere que modifiquen su metodología para lograr buenos resultados.

En el caso de las características asociadas a la administración curricular, las respuestas de los directores regionales y directores de desarrollo educativo (cuadro 16, ver anexo 5) tienden a afirmar que **el cumplimiento de los objetivos y contenidos del programa y la atención al temario** son aspectos que *siempre* y *casi siempre* influyen; sin embargo, se observa una posición contraria entre ambos grupos de mando al referirse a la **Existencia de acciones sistemáticas en el ámbito institucional** para asegurar la posibilidad de aprobación de pruebas. Entre un 87% y un 89% de los directores de desarrollo educativo, consideran que este elemento *siempre* influye para los tres niveles; en el caso de los directores regionales de un 42% a un 75% *no responde* para ninguno de los tres niveles. La situación cambia cuando se les consulta acerca de la existencia de **Procedimientos unificados para la aplicación de las pruebas**, se tiende a responder que *siempre* (de 54% a 64% los directores de desarrollo educativo, de 47% a 53.3% los directores regionales) y *casi siempre* (de 33.3% a 40% los directores regionales; y porcentajes iguales o menos al 30% los directores de desarrollo educativo) influyen.

La diferencia de opinión se vuelve a presentar al responder acerca del **Impacto de la existencia de diferencias en la rigurosidad del control en la aplicación**; los directores regionales no presentan porcentajes significativos, en los casos en que alcanzan el 30% se concentran en la frecuencia de *casi nunca* para el nivel de Bachillerato; los directores de desarrollo educativo concentran los porcentajes en *siempre*, en el caso de Noveno y Bachillerato se identifican porcentajes de 36,4% para *casi nunca*.

Se debe analizar la naturaleza de las funciones de cada uno de estos puestos en la relación con los procesos de macroevaluación. La disparidad de respuestas puede obedecer a la relación que se establece en el desarrollo de los procesos educativos y, particularmente, los de macroevaluación. La naturaleza de la labor de directores regionales tiende más al ámbito administrativo y la de los directores de desarrollo educativo al técnico; sin embargo, no se reconoce una política que vincule estas acciones.

Por su parte, los asesores supervisores señalan que las Pruebas Nacionales limitan las potencialidades del estudiante, la búsqueda de resultados a partir de la masificación no permite ver la capacidad del estudiante; por ejemplo, no se consideran las inteligencias múltiples y, sobre todo, no distingue que existen diferentes realidades educativas y sociales.

Los directores de desarrollo administrativo consideran necesario garantizar una coherencia entre la metodología docente y la evaluación; atribuyen a este aspecto una importancia significativa en cuanto a su impacto. Por su parte, los asesores supervisores coinciden en que existe una metodología "conductista" que limita la creatividad de los docentes para que "impartan la materia de forma atractiva, propicien un ambiente de confianza, en general las lecciones son magistrales y se requiere que modifiquen su metodología para lograr buenos resultados." (Fuente grupos focales asesores supervisores)

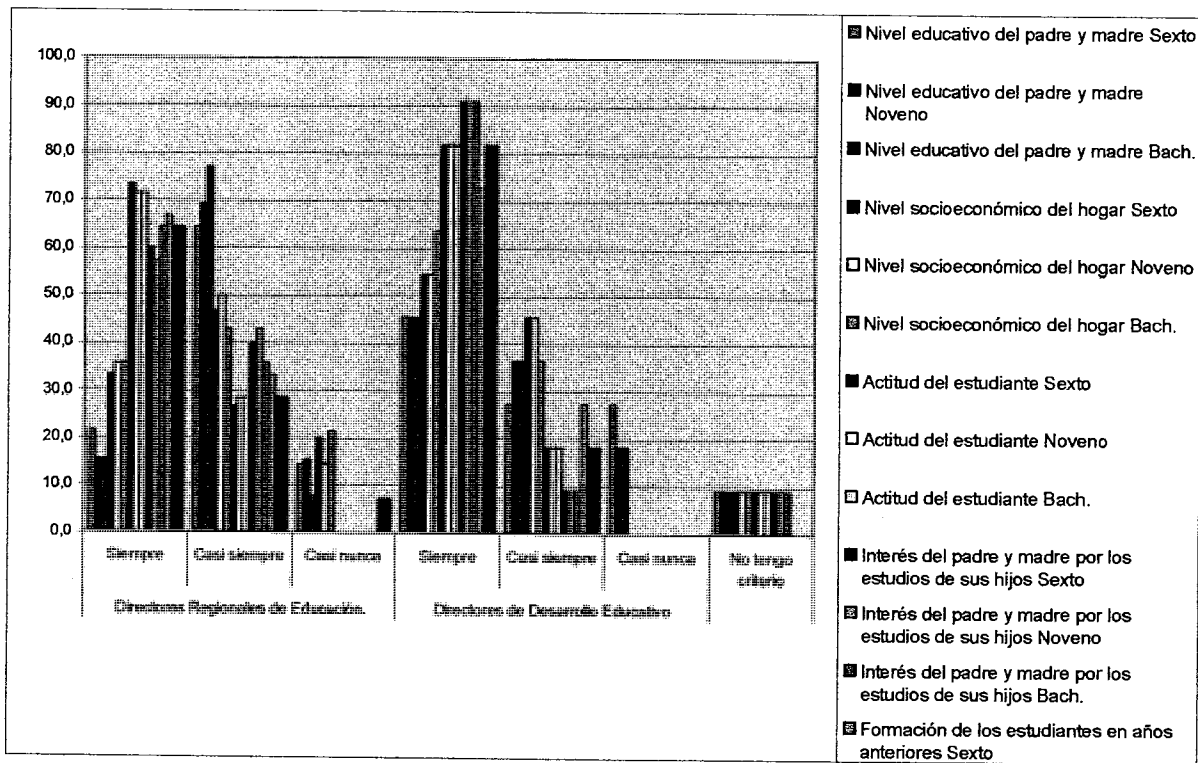
Con respecto a **las características de los estudiantes** como aspectos que influyen en los resultados, los directores regionales y directores de desarrollo educativo muestran una tendencia similar al indicar que *siempre* y *casi siempre* influyen en los resultados de las pruebas. Igual que las respuestas asociadas a las características del docente, los elementos relacionados con el estudiante concentró los mayores porcentajes de respuesta. Una vez más **el acceso a Internet y computadores** no parece ser significativo en los resultados de las pruebas. También **las visitas a sitios de interés cultural y artístico** no son consideradas como elementos significativos de impacto en los resultados de las pruebas. De nuevo, es importante profundizar en este aspecto. Las tendencias se puede observar en el gráfico 3.

Para los asesores supervisores, el estudiantado muestra desinterés, desmotivación y falta de hábitos de estudio, responsabilidad, todos aspectos alterables que pueden orientarse de forma distinta según los ambientes promovidos en el aula. Sin embargo, también señalan que existen aspectos cuya naturaleza no puede ser alterada directamente por la institución, entre ellos la situación económica y las necesidades básicas. Según su opinión:

- Los Estudiantes van porque los obligan, a muchos no les interesa estudiar. Desde la primaria se debe enseñar técnicas de estudio para favorecer el aprendizaje. La desmotivación provoca la falta de estudio. Los estudiantes toman el estudio como un escape y no como un compromiso, además las lecciones magistrales no brindan ninguna motivación.
- Debe asumir un mayor compromiso y responsabilidad con el estudio. Muchos no son concientes de la importancia de educarse. El educador debería bombardear al joven sobre obtener un buen futuro.

- Consideran que el más pobre es el que más deserta o fracasa. La desocupación en el hogar afecta al estudiante.

Las respuestas de los directores regionales, directores de desarrollo educativo y directores de desarrollo administrativo acerca de estas variables de naturaleza extrínseca, plantean características asociadas a la salud, pobreza, a la falta de fuentes de empleo para los padres o encargados y la migración. Según su opinión, *el hogar no manifiesta interés por el proceso que vive el estudiante, existe una falta de recursos y un desequilibrio familiar que va más allá de la desintegración; además, el valor otorgado a la educación es cuestionado. Existe un problema asociado a la responsabilidad y a la disfuncionalidad de los hogares.*



Fuente: Encuesta aplicada a Directores Regionales y Directores de Desarrollo Educativo, 2006.

**Figura 5. Respuesta de Directores Regionales y Director de Desarrollo Educativo acerca de las características del estudiante y su relación con los resultados de pruebas nacionales**

En cuanto a las capacidades de los estudiantes, las opiniones indican que no hay cultura ni hábitos de estudio reflejadas en la mala distribución del tiempo y desconocimiento de cómo estudiar; asimismo, en la incapacidad para "asimilar" lo estudiado. En sus palabras: *Existe un mal manejo del ocio, la forma en la que el niño o joven aprovecha o desaprovecha el tiempo afecta su relación de rendimiento.*

Los asesores supervisores, al referirse al hogar como aspecto que impacta, indican que la procedencia del estudiante, es decir su **hogar**, es un nivel que no puede escapar de ser considerado como factor de éxito o fracaso en el rendimiento. Entre las características señalan: hogares disfuncionales, preocupación real de los padres, padres ausentes del proceso de aprendizaje y problemas económicos.

Los argumentos que respaldan los aspectos mencionados son:

- Esta realidad hace que muchos jóvenes no puedan superarse. La inestabilidad familiar les genera graves repercusiones. A veces estos se vuelven muy permisivos y afectan al joven. La drogadicción y pobreza en el hogar son problemáticas difíciles de superar por el joven.
- Muchos hogares ven el centro educativo como una guardería. No hay ayuda en el proceso educativo. A los padres les da igual si el hijo estudia o no, por lo que no lo apoya.

#### **2.1.4. Percepción de los actores de la gestión administrativa en el ámbito del Ministerio de Educación**

En las opiniones de las autoridades del Ministerio de Educación Pública, se observa una atención importante hacia los aspectos alterables (según la clasificación de Schifelbein, Vélez y Valenzuela, 1993) y no así los no alterables.

El aspecto señalado por todos los entrevistados y que concentra el mayor número de opiniones corresponde a las características asociadas al docente.

Si bien existen menciones a aspectos relacionados con la institución como el tipo de institución: pública o privada, el acceso a material didáctico y a la información, el número de lecciones por día, el liderazgo y capacidad de gestión del centro educativo; es el docente el foco de atención. (Entrevistas Autoridades oficinas centrales)

Las autoridades entrevistadas se refieren al menos a tres subcategorías en relación con el docente: la formación profesional, las acciones o apoyo a la labor docente y la gestión del acto pedagógico.

Con respecto a la formación profesional es fundamental señalar el perfil del docente como punto medular. Todos los entrevistados coinciden en que es necesario revisar el perfil que existe; según su opinión, en la actualidad el Ministerio no exige un perfil; esta ausencia pone de manifiesto cómo este aspecto influye pues se requiere preparación y un manejo de temas específicos, de ahí que urge que "las universidades armonicen perfiles de formación y reconozcan, sin perder su autonomía, al Ministerio como gerente del sector". (Entrevistas Autoridades oficinas centrales). Para las autoridades, esta es un área prioritaria y puntualizan las acciones de apoyo a la gestión pedagógica:

"Es necesaria la capacitación a docentes en temas específicos no tan generales (el docente da por un hecho que todo lo sabe)"

"Es necesario el acompañamiento al docente en su mediación pedagógica"

La atención a este tipo de acciones evidencia una limitada confianza en los procesos formativos profesionales, si bien la estructura organizacional del Ministerio de Educación Pública promueven una estandarización de los procesos de gestión de aula e institucionales (vg. programas de estudio generales, no diferenciados por región, tipos de institución). También, da cuenta de la ausencia de un perfil docente que exponga qué se espera de un profesional de la docencia en el MEP.

Se dice que hay "una mediación pedagógica fatal" por parte del docente. No obstante, los otros entrevistados no hacen mención a aspectos relacionados con la gestión pedagógica del docente. El resultado de estas entrevistas evidencia la responsabilidad dada al docente en los resultados del proceso educativo. Esta condición no se aprecia en el desenvolvimiento de otros actores y actoras del Sistema Educativo Nacional como por ejemplo: las autoridades regionales.

Los aspectos acerca del estudiante también son considerados en relación con el empeño docente. Del estudiante se indica la falta de competencias académicas para un buen desempeño en las pruebas, ligado en este caso, al tipo de dirección de institución de procedencia.

"Los estudios previos del estudiante, por ejemplo si viene de una escuela unidocente"

Este elemento denominado "efecto escuela" es señalado por Thomas y Mortimore (1995) como una influencia particular sobre el rendimiento de sus estudiantes según la institución educativa. Sin embargo, las experiencias de las autoridades no contemplan diferencias entre el efecto escuela al interior de la misma institución, por ejemplo Departamentos de Asignaturas; las cuales se consideraron con un papel importante en el estudio de Thomas y Mortimore.

El estudio de Thomas y Mortimore proporcionó otras conclusiones para el diseño y la puesta en marcha de estudios de evaluación del rendimiento:

- a. los análisis realizados demostraron la existencia de un denominado efecto escuela, entendido como la influencia ejercida específicamente por la institución sobre el rendimiento de sus alumnos

- b. el cálculo del valor añadido proporcionó una imagen más realista y fiel de los logros de una institución, que los simples resultados brutos obtenidos por sus alumnos en una prueba o examen, incluso teniendo en cuenta el cálculo del valor añadido, hay que señalar que
- c. los intervalos de confianza de los resultados logrados por las instituciones presentaron un grado considerablemente de solapamiento, lo que obligó a valorar con precaución las diferencias obtenidas. Sólo podría hablarse de diferencia real de eficacia entre dos centros cuando sus intervalos de confianza no se solapasen en absoluto, lo que constituye un caso no excesivamente habitual.
- d. el efecto escuela difería al considerar diversas áreas por ejemplo Matemáticas y Lengua, lo que induce a pensar que el valor añadido por los diferentes departamentos de una misma institución no es idéntico; la institución no es completamente homogénea a la hora de influir sobre sus alumnos.
- d. el efecto escuela no se manifestaba con la misma intensidad en relación a distintos grupos de alumnos. Los análisis realizados evidenciaron que es frecuente que cada escuela beneficie especialmente a algún tipo determinado de alumno (unas a los de mayor rendimiento, otras a los de menos, o a los de determinado estilo de aprendizaje, etc.). Este resultado abre la puerta a análisis posteriores acerca de la posible concordancia entre ciertas características de la institución y el tipo de alumno al que más beneficia.
- e. un planteamiento riguroso acerca del valor añadido obligaría a efectuar su cálculo para las puntuaciones totales promedio, para las de cada materia y para las obtenidas por grupos de alumnos de diferentes características, ya que el efecto no es idéntico en todos los casos.

De nuevo, el papel del docente con otros aspectos se evidencia de la administración curricular, específicamente en el desarrollo de las pruebas nacionales:

"Problemas éticos en el desarrollo de las pruebas"

Tal y como lo señala Tiana (1994), este aspecto formaría parte de los resultados no deseados de los procesos evaluativos con consecuencias altamente impactantes pues legitiman prácticas no convenientes cuando se busca la formación integral de los estudiantes (Reglamento Evaluación, 2004).

De parte de las autoridades, emerge un aspecto que considera el modelo de evaluación utilizado con factor que impacta los resultados de las Pruebas Nacionales:

"Se evalúa con base en normas y no en criterios, esto último permitiría el diseño de pruebas diagnósticas y por región".

De acuerdo con Tiana, las variables que pueden ayudarnos a explicar los resultados de la educación a partir de los estudios internacionales son muy diversas. En ese amplio conjunto se pueden distinguir dos grandes tipos:

- a) Por una parte, algunas variables se refieren a factores que no están directamente ligados al funcionamiento del sistema educativo o de los centros escolares. Se trata de variables que tienen relación con las condiciones sociales y económicas en que se desenvuelve la tarea educativa, por lo cual no resulta sencillo actuar sobre ellas desde el marco estrictamente escolar. Son las que aquí denominamos variables extrínsecas.
- b) Por otra parte, otras variables se refieren a factores directamente relacionados con el funcionamiento del sistema educativo o de los centros escolares. Se trata de variables relativas al modo de organización del sistema educativo, así como al funcionamiento de las escuelas y al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que puede actuarse sobre ellas desde el marco educativo y escolar. Son las que aquí denominamos variables intrínsecas. Entre la diversidad de variables de ambos tipos que pueden identificarse, los investigadores y evaluadores se han centrado especialmente en algunas de ellas.

Según Ferrer (2006), el desarrollo de pruebas con referencia a criterios brinda una base sólida para valorar la suficiencia de los logros conseguidos, en términos de la profundidad de aprendizajes y del nivel de desempeño

separados, más que hacer valoraciones o partir de la normalidad estadística que opera desde la comparación de logrado por el grupo norma.

Finalmente, entre los aspectos no alterables, aparece la situación socioeconómica y el grupo del hogar. Este elemento *siempre* es tomado en cuenta por su relación intrínseca con la condición y acceso a los bienes materiales que apoyan el desenvolvimiento del estudiante.

Como consideración final sobresale en las opiniones de las autoridades, que las características asociadas al docente tienen el peso fundamental en los resultados de las pruebas nacionales.

### **2.1.5. Consideraciones finales**

Todas las características anotadas se consideran significativas de ahí que deberían ser tomadas en cuenta como parte del insumo del proceso de evaluación en el cual se inscriben las Pruebas Nacionales. Es evidente que las diferencias con respecto a la opinión, según la región educativa, no parecen asociarse con el rendimiento obtenido en las pruebas, se hace necesario un análisis más profundo de las características de cada uno de los aspectos en las regiones estudiadas; esto podría obedecer a una falta de estudios del contexto que permita una claridad más pertinente del peso de cada una de las características. Se deben realizar análisis posteriores acerca de cómo impactan metodologías diferentes; también, analizar comparativamente, en procesos longitudinales, las diferencias entre las regiones. Es aquí donde el concepto de "valor agregado" o estudiar el "efecto escuela" puede aportar al Sistema de Macroevaluación los elementos que realmente se traducen en transformaciones cualitativas en términos de los procesos de calidad educativa. Esto también se deberá considerar en el ámbito institucional.

El concepto de valor agregado permitirá generar "comparaciones ajustadas" al contexto de cada una de las instituciones y valorar con mayor especificidad qué aspectos brindan un significativo impacto en la calidad educativa a partir de la idea de tomar en consideración la situación de partida de las instituciones y de sus alumnos.

#### **▪ El valor añadido**

La necesidad de tener en cuenta la diversidad de condiciones de partida los estudiantes como factores que afectan a la hora de comparar rendimientos, sentando las bases para una comparación justa, es lo que ha llevado a introducir la noción de valor añadido. La idea que subyace bajo ese término consiste en reconocer que las instituciones pueden producir efectos diversos dependiendo de sus condiciones particulares, pero que la valoración de sus logros debe hacerse en función de la progresión conseguida (en términos de diferencia entre la situación final y la inicial) y no solamente de los resultados brutos obtenidos, la clave está en la magnitud del avance registrado.

La idea de tomar en consideración la situación de partida de las instituciones y de sus alumnos ha inspirado iniciativas recientes de estudios, por ejemplo Inglaterra que ha impulsado en los últimos años la publicación de tablas clasificatorias, se ha visto obligado a introducir este tipo de matizaciones debido a la presión de las instituciones más desfavorecidas, aunque por el momento dichos intentos no han pasado de ser exploratorios (Department for Education, 1995). En la actualidad el término valor añadido se utiliza extensamente en el lenguaje de la evaluación educativa, si bien algunos autores ponen de manifiesto la poca precisión del concepto y prefieren utilizar otros como comparaciones ajustadas (Goldstein y Spiegelhalter, 1996).

Es importante hacer notar que las diferencias en las opiniones también dejan entrever una profundidad y nivel de participación en los distintos puestos de la administración educativa. Se percibe una claridad entre los sujetos dependiendo de la naturaleza de las funciones que desempeñan. Entre más naturaleza pedagógica y soporte técnico mayor insistencia en el impacto de las categorías de impacto señaladas.

Asimismo, se nota una fuerte tendencia en considerar los aspectos relacionados con el docente y con el estudiante como determinantes. El papel de los administradores educativos se ve diluido en este sentido, no se toma en cuenta en la mayoría de los casos el valor de la administración curricular como un aspecto fundamental en el liderazgo educativo dentro de un sistema de evaluación. Aquellos aspectos que dan cuenta de acciones sistemáticas para la superación del proceso de Pruebas Nacionales son responsabilidad de los docentes y no se evidencia estrategias que integren los distintos participantes del proceso. No obstante los estudios han demostrado que el docente y el estudiante son parte del complejo de aspectos que influyen en los resultados de la evaluación.



En la revisión de las variables de proceso contempladas por los estudios desarrollados en la última década por la IEA, OCDE y UNESCO<sup>27</sup>, sobre los procesos de institución educativa, las variables que parecen guardar mayor relación con el rendimiento son las siguientes:

- a. Liderazgo pedagógico: entendido como la existencia de una dirección con autoridad pedagógica reconocida, capaz de promover un buen funcionamiento de la institución educativa, facilitadora del logro de un buen clima escolar y eficaz en su funcionamiento cotidiano.
- b. Coordinación pedagógica y curricular entre los profesores y las etapas, con el fin de asegurar una coherencia interna en la enseñanza proporcionada y en los medios puestos en juego para lograr el aprendizaje.
- c. Implicación familiar en la escuela, como señal de la participación de los padres en la educación de sus hijos y como compromiso con un estilo de actuación capaz de asegurar la coherencia educativa entre la escuela y el hogar.
- d. Buen ambiente o clima escolar: entendido como la existencia de unas buenas relaciones entre los distintos miembros de la comunidad escolar: estudiantes, profesores, familias; capaz de facilitar la tarea educativa.
- e. Formación y estabilidad del profesorado: existe la certeza de que la actuación de los docentes constituye un elemento capital para el logro de una enseñanza de calidad, y que esa actuación no puede ser positiva si no se dan unas condiciones favorables, tanto en lo que se refiere a la capacitación de los profesores, como a su seguridad laboral, una de cuyas variables fundamentales es la estabilidad.
- f. Tamaño adecuado de la escuela: no siempre resulta fácil de determinar, pero que tiene relación con la existencia de una ambiente diversificado y rico (que exige unas dimensiones mínimas) pero no masificado (que impone unos límites superiores).

Los estudios de IEA, OCDE y UNESCO dejan en evidencia la significatividad del liderazgo pedagógico como aquel liderazgo practicado no solamente por quien ejerce la docencia sino por el personal que gestionan el proceso educativo en su completo desarrollo, esto involucra las acciones de carácter administrativo educativo en los niveles institucionales y regionales.

<sup>27</sup> Citado por Tiana, F., A, (2003)

## 2.2. Relación entre las Pruebas Nacionales y los Procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula

Este apartado responde al segundo objetivo de la investigación el cual está dirigido a "Analizar la relación que existe entre las pruebas nacionales y la evaluación de los aprendizajes".

Los aspectos más importantes que se toman en cuenta en esta relación son los siguientes:

Aspectos generales	Detalles
Capacidad técnica de la prueba	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipo de ítemes en las pruebas</li> <li>- Lenguaje y redacción de los ítemes</li> <li>- Los objetivos y contenidos de aprendizaje</li> <li>- Pruebas para estudiantes con adecuación no significativa.</li> </ul>
Formación de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La capacidad de los estudiantes para interpretar y resolver situaciones nuevas</li> </ul>
Capacidad de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los procesos de capacitación de los docentes.</li> </ul>
Disposiciones oficiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La normativa de evaluación.</li> </ul>
Gestión administrativo-curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El uso de la información de los resultados</li> <li>- Los procesos educativos regulares en la institución</li> <li>- Los procesos específicos de preparación para las pruebas nacionales.</li> </ul>

### 2.2.1. Percepción de los actores acerca de la relación entre las Pruebas Nacionales y los Procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula

#### ▪ Los actores y las Pruebas Nacionales de Bachillerato

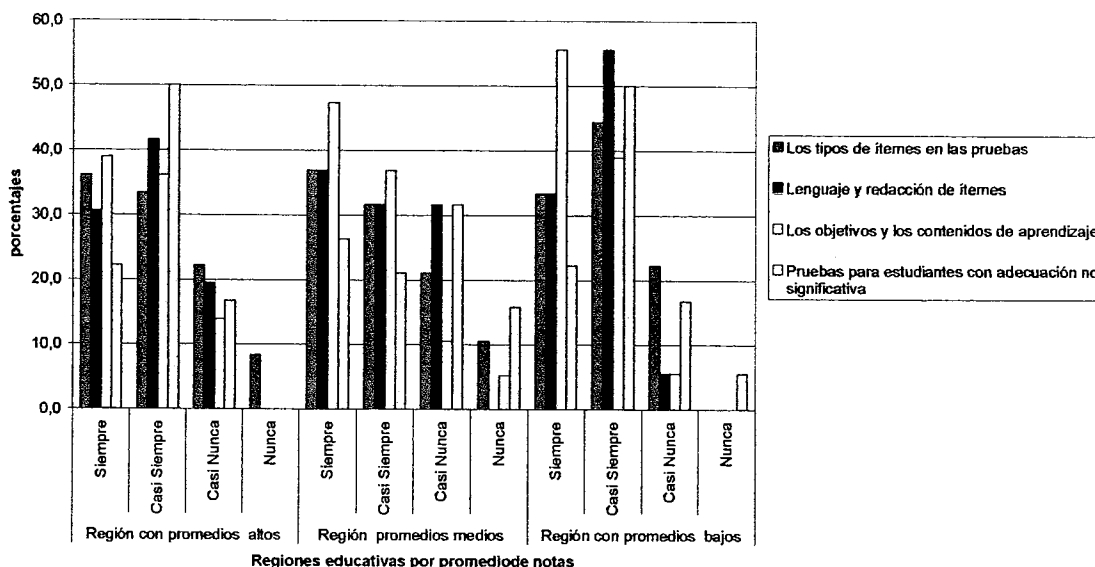
Los informantes expresaron que las pruebas de Bachillerato y la Evaluación de los aprendizajes en el aula se relacionan *siempre* y *casi siempre* en los aspectos referidos a la capacidad técnica de la prueba, donde se destaca que: en relación con el rubro tipos de ítemes que se utilizan en las pruebas, si se suman las opciones *siempre* y *casi siempre*, un 69.4% de los informantes de la región educativa con promedios altos seleccionaron esas opciones; para la región con promedios medios, este valor corresponde al 67,4% y para los informantes de la región con promedio bajo a un 77,6%. Esos porcentajes muestran que a pesar de que la tendencia es mayoritaria hacia las opciones de que *siempre* y *casi siempre* hay relación favorable entre los ítemes de las Pruebas Nacionales y los de las evaluaciones en el aula, estos valores no se reflejan en los rendimientos obtenidos en las Pruebas Nacionales por los tres grupos de instituciones educativas seleccionados, dado que no se puede relacionar el nivel de rendimiento de la región con la escogencia que hace de esas opciones.

Al tomar en cuenta el rubro lenguaje y redacción de ítemes, otro aspecto relacionado con la capacidad técnica de la prueba si se suman las escogencias de *siempre* y *casi siempre*, el 72% de las personas encuestadas en la región de promedio alto consideran que existe relación; mientras que el 67,45% de los informantes de la región educativa de promedios medios lo consideran de la misma manera y el 88,9% de los informantes de la región con promedio bajo consideran que existe esa relación. Es decir, en los tres grupos sin distinciones de su rendimiento acorde con el promedio de la región, su tendencia es favorable hacia la relación, una vez más se manifiestan los porcentajes altos hacia la opinión de la existencia de la relación; se destaca la región de promedio bajo con una escogencia del 88,9% para estos aspectos. Esto demuestra nuevamente que el rendimiento en las pruebas no está vinculado con este aspecto.

Esta misma tendencia se presenta cuando se analiza la relación entre los objetivos y contenidos de aprendizaje de la prueba de Bachillerato, con los procesos de evaluación del aula; los informantes de las tres regiones educativas (promedio alto, medio y bajo) coinciden al seleccionar *siempre* y *casi siempre* con porcentajes de escogencia de 74%, 84,2% y 95% respectivamente, la tendencia es favorable hacia la relación, no obstante, no se puede relacionar con el promedio de rendimiento por región.

Por otra parte, en el aspecto acerca de la capacidad técnica de la prueba, en el rubro que contempla las pruebas para estudiantes con adecuación curricular no significativa, un 72,2% de los informantes de las regiones educativas con promedios altos y bajos, considera que *siempre* y *casi siempre* existe relación, la encuentran favorable; mientras que solo el 47,4% de los informantes de la región con promedios medio hacen la misma escogencia, un porcentaje que tiene su peso porcentual, pero no tan alto como en las otras dos regiones; en este mismo grupo, contrariamente, un 47,2% considera que *nunca* o *casi nunca* se da esta relación.

La figura No. 6 muestra los valores porcentuales detallados anteriormente.



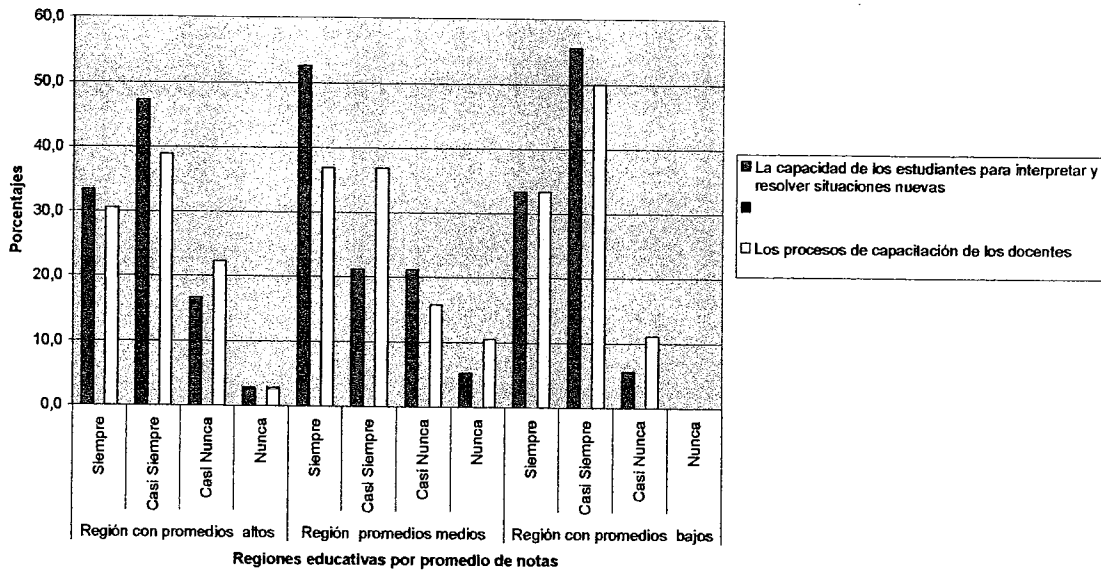
Fuente. Cuestionario aplicado al personal de las instituciones educativas seleccionadas, 2006

**Figura 6. Respuestas expresadas por los funcionarios de las instituciones educativas acerca de la relación de las pruebas de bachillerato y el proceso de evaluación**

En la región con promedios altos, con respecto a la formación de los estudiantes y la capacidad de los docentes, los informantes, en un 80,5 %, consideran que existe relación mientras que los informantes de la región con promedios medios esa escogencia es de un 73,7% para esas mismas opciones y en la región de promedios bajos la escogencia es el 88,9%. Es decir, en todas se indica una tendencia hacia una relación favorable.

Al tomar en cuenta el aspecto relacionado con la capacidad del docente, en el rubro los *procesos de capacitación*, los informantes de la región de promedio alto al escoger las opciones *siempre* y *casi siempre* consideran en un 69,5% que esa relación existe, mientras que en la región de promedio medio los informantes consideran que es de un 63,3% y, en los informantes de la región de rendimiento bajo, el 83,7% indica que esa relación existe. La tendencia de los tres grupos es hacia afirmar que existe una relación favorable. En este rubro, se destaca nuevamente que el promedio de notas de las regiones no está determinado por los procesos de capacitación de los docentes.

La siguiente figura muestra los detalles de la opinión de los docentes acerca de la relación entre Pruebas Nacionales de Bachillerato y los procesos de evaluación dentro del aula en los aspectos relacionados con al capacidad de los docentes y la formación de los estudiantes expresados porcentualmente sobre rubros específicos.

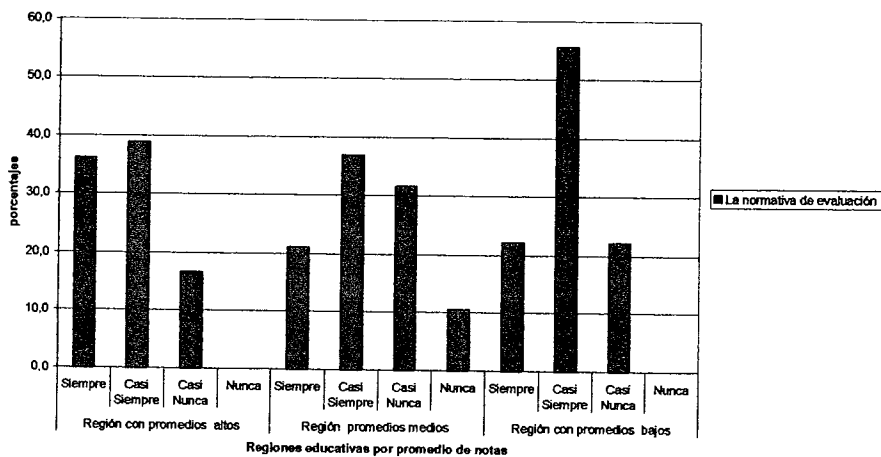


Fuente. Cuestionario aplicado al personal de las instituciones educativas seleccionadas, 2006

**Figura 7. Opinión de los docentes acerca de la relación entre Pruebas Nacionales de Bachillerato y los procesos de evaluación dentro del aula en relación con al capacidad de los docentes y la formación de los estudiantes.**

Dentro del marco de la relación entre las Pruebas Nacionales de Bachillerato y los procesos de evaluación dentro del aula, en el aspecto que trata las disposiciones oficiales en el rubro correspondiente al la normativa, se destaca que el criterio de los informantes, en un 65%, han seleccionado las opciones *siempre* y *casi siempre*, mientras que en la región de promedio medio es de 57,9% y, finalmente, en la región de rendimiento bajo quienes seleccionaron esas opciones corresponden a un 77,8%. Una vez más se destaca que la relación es favorable hacia que existe esa relación. Aquí también se evidencia que un alto porcentaje en todas las regiones manifiestan que sí hay relación tomando como criterio la normativa de evaluación. Sin embargo, no es un rubro que determina diferencias por rendimiento en las pruebas, dado que la región educativa de más bajo rendimiento en el promedio de notas son las que mayor porcentaje tienen en esa relación.

Los detalles los puede apreciar en la figura 8 que se encuentra a continuación



Fuente. Cuestionario aplicado al personal de las instituciones educativas seleccionadas, 2006

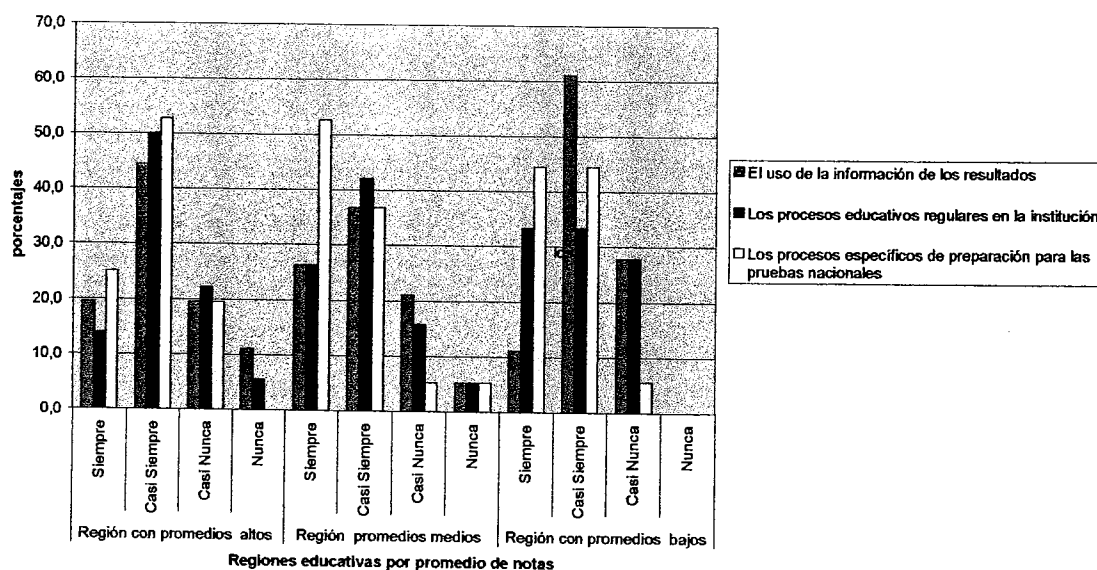
**Figura 8. Relación entre las pruebas de Bachillerato y el proceso de evaluación en el aula respecto a las disposiciones oficiales**

En la gestión y administración curricular se destaca, en el rubro uso de la información de los resultados, que el 63% de los informantes de la región de rendimiento alto considera que existe relación *siempre* o *casi siempre*, para los informantes de la región de rendimiento medio alcanza a un 63,1 % favorables a esas opciones y los informantes de la región de rendimiento bajo el 88,9% de ellos considera que existe esa relación. Como se puede apreciar, los informantes de la regiones indican altos porcentajes de escogencia de las opciones *siempre* y *casi siempre*, los tres grupos se manifiestan a que sí hay una relación favorable, esto destaca que siendo la región de más bajo rendimiento la que tiene el más alto porcentaje hacia esas respuestas, lo que indica que ese rubro parece no estar ligado al promedio de notas. Aunque parece ser que entre más relación existe.

En los procesos educativos regulares en el aula, los informantes de la región educativa de rendimiento alto consideran, en un 63,9%, que sí existe relación, mientras que para los informantes de la región educativa de rendimiento medio esa relación la consideran que existe *siempre* y *casi siempre* el 68,4 % y para los de la región educativa de rendimiento bajo es de 66,6 %, es decir esos porcentajes son favorables a que hay relación, pero aquí nuevamente se destaca que la opinión decrece: entre más bajos sean los resultados en el promedio de notas de la Prueba Nacional, mayor es el porcentaje de escogencia. Este rubro es otro que no está ligado al rendimiento, más bien parece que entre más se vinculen los procesos regulares de la institución, los promedios de las pruebas son más bajos.

Para los informantes de las instituciones con rendimiento alto, con respecto al rubro los procesos específicos de preparación de las pruebas nacionales, el 53.9 % de ellos considera que existe relación, para los informantes de la región de rendimiento medio, el 68.4 % cree que hay relación, mientras que para la región de rendimiento bajo, la relación la considera afirmativa el 61.1%. Aquí de nuevo se manifiesta que la relación *siempre* o *casi siempre* (favorable a la relación) pero no está ligada al promedio de rendimiento en la Prueba Nacional. Además, cabe destacar que en la región de rendimiento alto más de una tercera parte de ellos (27,8%) considera que esa relación es de *nunca* o *casi nunca*, esto refuerza aún más que no está vinculada con el rendimiento.

Los detalles se aprecian en la figura 9 que se encuentra a continuación:



Fuente. Cuestionario aplicado al personal de las instituciones educativas seleccionadas, 2006

**Figura 9. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la relación entre las pruebas de Bachillerato y el proceso de evaluación en el aula.**

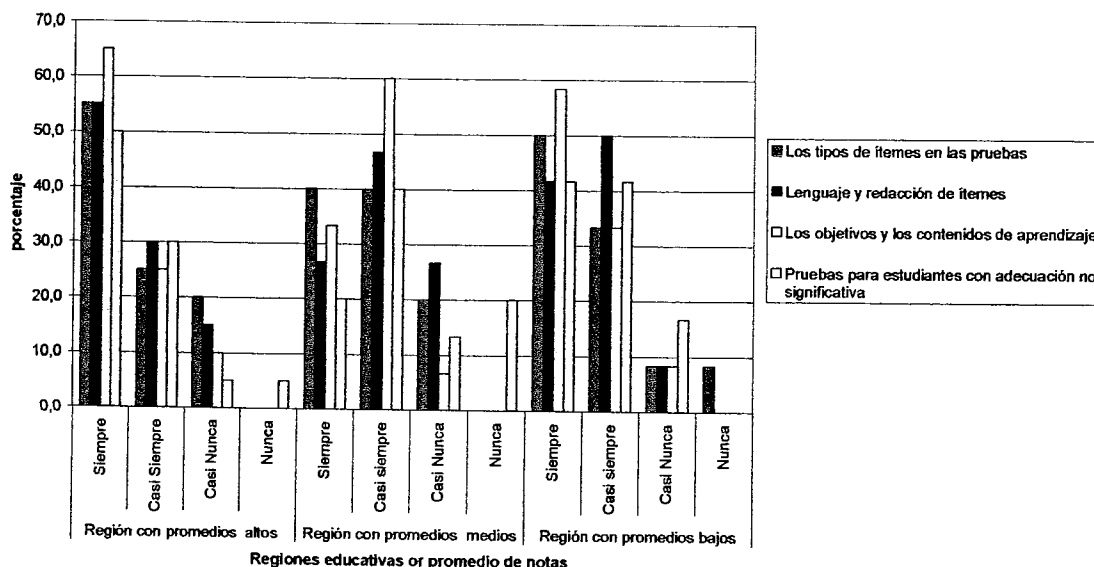
▪ **Los actores y las Pruebas Nacionales de Noveno**

En el aspecto capacidad técnica de la prueba ante la relación del rubro tipo de ítemes, los informantes consideran que existe una relación de *siempre* y *casi siempre*, se debe destacar que el 80% de los participantes de la región de nivel alto y la región de rendimiento medio así lo consideran, también, el 83,3% de los informantes de la región de rendimiento bajo, escoge las mismas opciones antes descritas. Los porcentajes obtenidos indican que este rubro no tiene vínculo con el promedio de rendimiento de las regiones, a pesar que la tendencia es favorable a la relación.

En cuanto al rubro del lenguaje y redacción de ítemes, el 85% de los encuestados en la región de rendimiento alto consideran que la relación existe *siempre* o *casi siempre*, el 63,4 % consideran que existe esa misma relación pero en la región de rendimiento medio, escogencia que varía sustancialmente a nivel de los informantes de la región de rendimiento bajo dado que el 91,7 % escoge que existe una relación de *siempre* y *casi siempre*; se marca con claridad la tendencia hacia que la relación es favorable hacia que ocurre *siempre* y *casi siempre*. Cabe destacar que el rendimiento en el promedio de las pruebas diferenciado por región, no tiene relación con el lenguaje y redacción de los ítemes. Aunque sí es claro que los informantes consideran que existe una alta relación entre la Prueba Nacional de Noveno y los procesos de evaluación dentro del aula.

Dentro de la capacidad técnica de la prueba se contempla el rubro, objetivos y contenidos de aprendizaje, la relación es muy alta hacia las respuestas *siempre* y *casi siempre*, distribuidas con un 90%, 93,3% y 91% asignados a cada región educativa con promedio alto, medio y bajo vistas en ese mismo orden, es decir, las tres marcan una tendencia favorable a la relación. Pero, a pesar de ser la relación muy alta, no se distribuye de mayor a menor el porcentaje, porque la más alta escogencia esta dada por los informantes de rendimiento medio, es decir no se relaciona con el promedio del notas obtenidas en la prueba.

El último rubro se refiere a las pruebas para estudiantes con adecuación no significativa, la relación que hacen los informantes de la región de rendimiento alto a favor de las opciones *siempre* y *casi siempre* es de un 80% de ellos, un 60% corresponde hacia esa misma por los encuestados de la región de rendimiento medio y el 83,4% de los informantes de la región de rendimiento bajo. Se destaca que la mayor escogencia hacia esas opciones la dan los participantes de la región de rendimiento bajo, lo que permite determinar que el rendimiento en el promedio de notas no se relaciona con la escogencia que hacen los informantes ante esas opciones a pesar que la tendencia de los grupos es considerar que la relación es favorable.



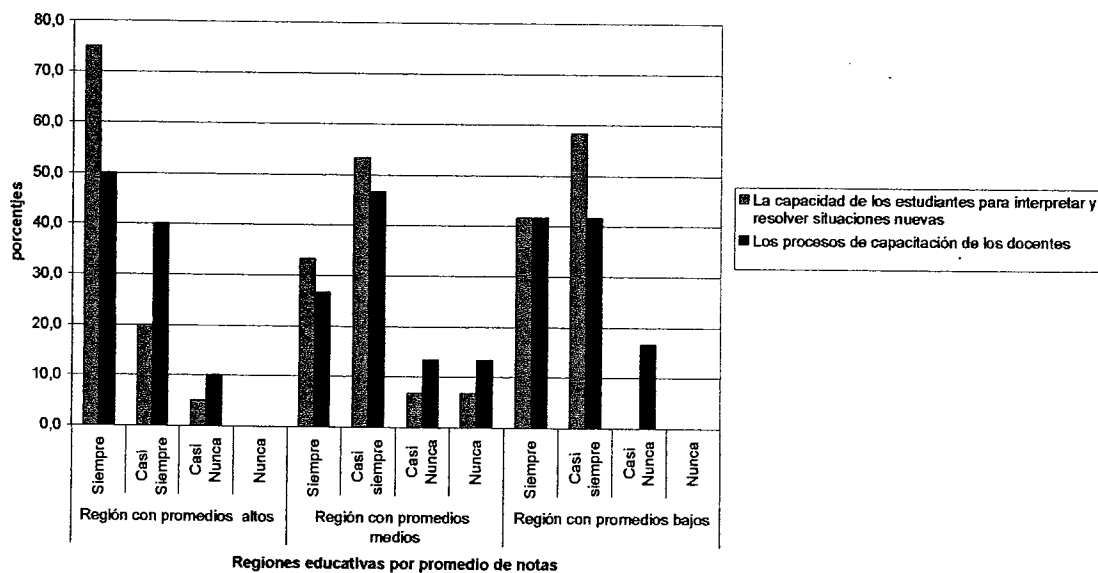
Fuente. Cuestionario aplicado al personal de las instituciones educativas seleccionadas, 2006

**Figura 10. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la relación entre las pruebas de Noveno y el proceso de evaluación en el aula**

En los aspectos sobre la capacidad del docente y formación de los estudiantes se destaca que el rubro relacionado con la capacidad de los estudiantes para interpretar y relaciones nuevas, para las regiones educativas de rendimiento alto, medio y bajo, la escogencia de las opciones de *siempre* y *casi siempre* se muestran en un 95%, 86,6% y el 100%, nuevamente aquí existe la mayor valor porcentual para la región de más bajo rendimiento, mientras que los tres grupos marcan una tendencia favorable a la relación.

La escogencia de las opciones *siempre* y *casi siempre* para determinar la relación que le dan al rubro capacitación de los docentes, un 90% de los informantes de la región educativa de rendimiento hacen esa escogencia, mientras que los de rendimiento medio lo hacen el 73,4% de ellos, y el 83,4% corresponde a los informantes de la región de rendimiento alto. De nuevo no hay relación con el promedio en las notas de cada región y los rubros que se están analizando y si una tendencia de los tres hacia que existe una relación favorable a la relación.

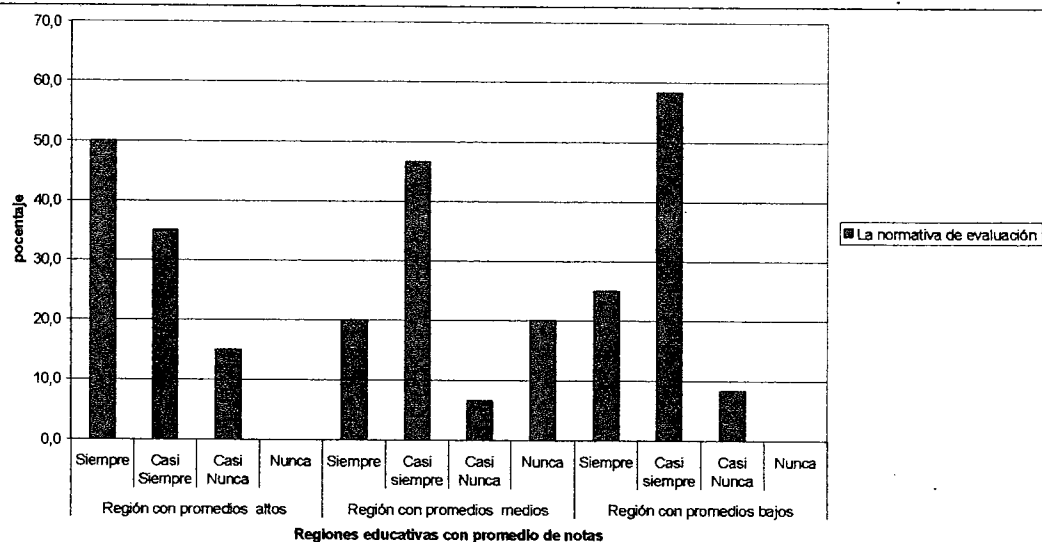
En la siguiente figura, se puede observar detalles de lo planteado anteriormente.



Fuente. Cuestionario aplicado al personal de las instituciones educativas seleccionadas, 2006

**Figura 11. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la relación entre la Prueba Nacional de Noveno con la formación de los estudiantes y la capacidad de los docentes.**

Otro aspecto que se analiza tiene que ver con las disposiciones oficiales, particularmente en lo referente a la normativa de la evaluación y la relación entre la Prueba Nacional de Noveno y los procesos evaluativos en el aula. En ese rubro, el 85% de los informantes de la región de promedios altos considera que *siempre* y *casi siempre* existe esa relación; los informantes de la región de rendimiento medio, un 66,7%, consideran que existe la relación y el 83,3% de los informantes de rendimiento bajo optan por que *siempre* y *casi siempre* existe. Nuevamente, la relación no está vinculada con el promedio del rendimiento por región educativa pero sí muestra que la tendencia es favorable hacia que hay relación.



Fuente. Cuestionario aplicado al personal de las instituciones educativas seleccionadas, 2006

**Figura 12. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la relación entre la Prueba Nacional de Noveno y los procesos de evaluación en el aula.**

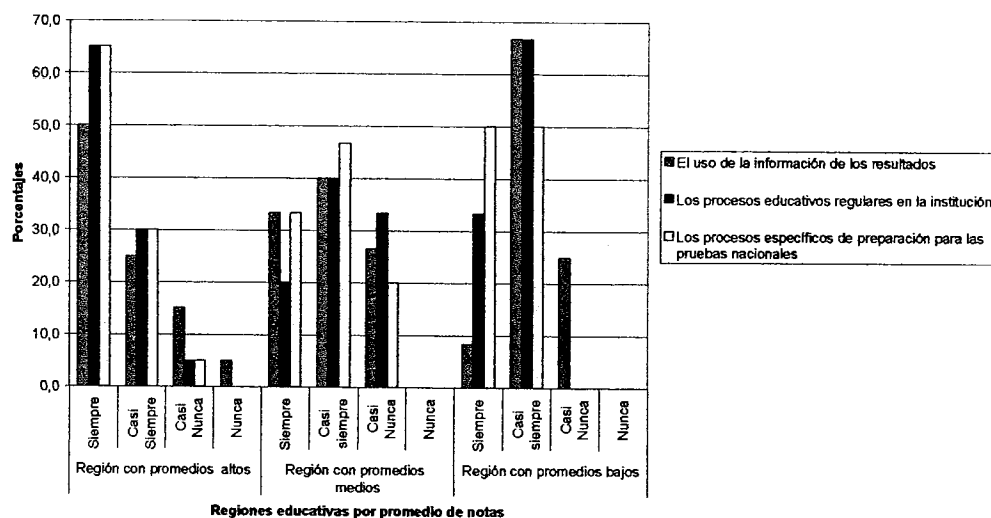
En el aspecto denominado administrativo curricular, en relación con el uso de la información de los resultados, en la región de promedios altos, el 75% indica que *siempre* y *casi siempre* existe relación, para los informantes de la región de rendimiento medio, el 73,3% determina esa relación y, por ultimo, el 75% de los encuestados de la región de rendimiento bajo indican que se da relación. Se observa que la región de rendimiento alto y bajo tienen el mismo valor porcentual, lo que indica que no tiene relación con el promedio de las notas en las Pruebas Nacionales de Noveno, pero sí hay una tendencia favorable a la relación en los tres grupos.

Por otra, ante el rubro denominado procesos educativos regulares, la escogencia hacia las opciones *siempre* y *casi siempre* está distribuido 90%, 60% y 100% para la región de rendimiento alto, medio y bajo, respectivamente. Se destaca que la región que tiene más bajo rendimiento es la que tiene el mayor porcentaje de escogencia hacia esas opciones, lo cual demuestra que el promedio de las notas no se vincula con ese rubro, aunque la tendencia de los tres grupos se marca favorable hacia la relación.

En cuanto al último rubro denominado los procesos específicos de preparación para la Prueba Nacional de Noveno, la escogencia hacia las opciones *siempre* y *casi siempre* está distribuido 95%, 73% y 100% para la región de rendimiento alto, medio y bajo, respectivamente. Los resultados muestran que no existe relación entre el rendimiento en las Pruebas Nacionales y eso rubro, se marca nuevamente la tendencia favorable hacia la relación.

La siguiente figura resume los resultados anteriormente comentados





Fuente. Cuestionario aplicado al personal de las instituciones educativas seleccionadas, 2006

**Figura 13. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la relación entre la Prueba Nacional de Noveno y los procesos de evaluación en el aula con la gestión- administración curricular.**

#### ▪ Los actores y las Pruebas Nacionales de Sexto

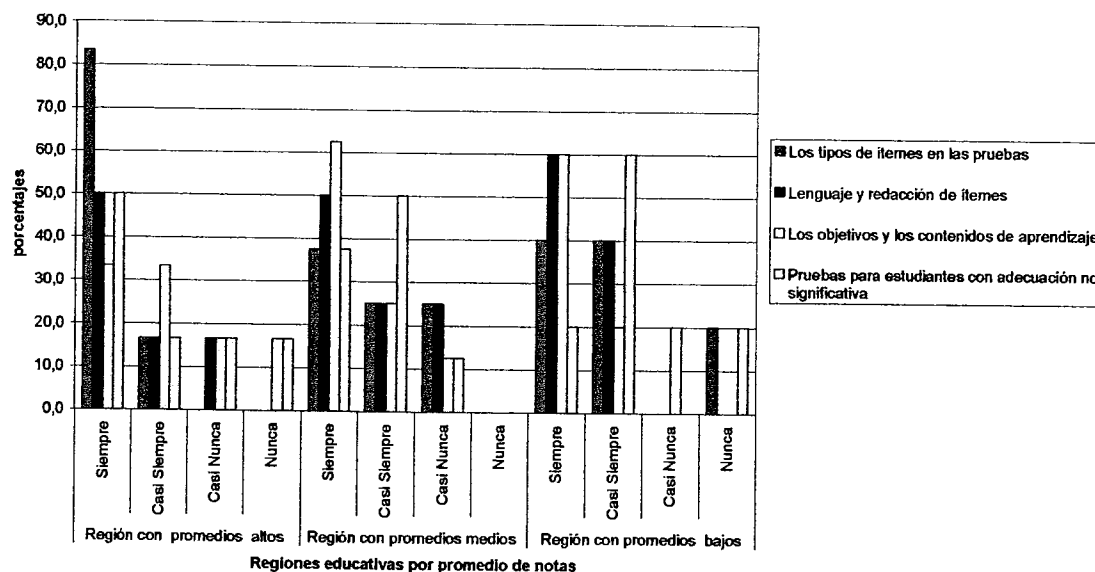
En el aspecto capacidad técnica de la prueba ante la relación del rubro tipo de ítemes, los informantes consideran que existe una relación de *siempre* y *casi siempre*, se debe destacar que el 100% de los participantes de la región de nivel alto y el 68,7% de la región de rendimiento medio así lo consideran, el 80% de los informantes de la región de rendimiento bajo, escoge las mismas opciones antes descritas. Los porcentajes obtenidos indican que este rubro no tiene vínculo con el promedio de rendimiento de las regiones en la prueba de sexto grado, a pesar que la tendencia es favorable a la relación.

En cuanto al rubro del lenguaje y redacción de ítemes, el 66,7%, el 75% y el 100% escogieron las opciones *siempre* y *casi siempre* para la región de rendimiento alto, medio y bajo respectivamente. Cabe destacar que el rendimiento en el promedio de las pruebas diferenciado por región, no tiene relación con el lenguaje y redacción de los ítemes. Aunque sí es claro que los informantes consideran que existe una alta relación entre la Prueba Nacional de Noveno y los procesos de evaluación dentro del aula.

La escogencia de las opciones *siempre* y *casi siempre* fueron las mayoritarias ante el rubro los objetivos de aprendizaje, distribuidas con un 66.6%, 87.5% y 80% asignados a cada región educativa con promedio alto, medio y bajo vistas en ese mismo orden, es decir, las tres marcan una tendencia favorable a la relación. Pero, a pesar de ser la relación alta, no se distribuye de mayor a menor el porcentaje, porque la más alta escogencia esta dada por los informantes de rendimiento medio, es decir no se relaciona con el promedio del notas obtenidas en la prueba.

Finalmente, en el aspecto *capacidad técnica de la prueba*, el rubro sobre las pruebas para estudiantes con adecuación no significativa, la relación que hacen los informantes de la región de rendimiento alto a favor de las opciones *siempre* y *casi siempre* es de un 66.7% de ellos, un 87% corresponde hacia esa misma por los encuestados de la región de rendimiento medio y el 89% de los informantes de la región de rendimiento bajo. En este aspecto todas las regiones tienden a altos porcentajes a las opciones *siempre* y *casi siempre* hay relación; sin embargo, no se manifiesta que esa escogencia afecta el promedio de notas en las regiones pues los de más bajo rendimiento son los que tienen más altos porcentajes de escogencia de esas opciones.

Los detalles se encuentran en la siguiente figura:

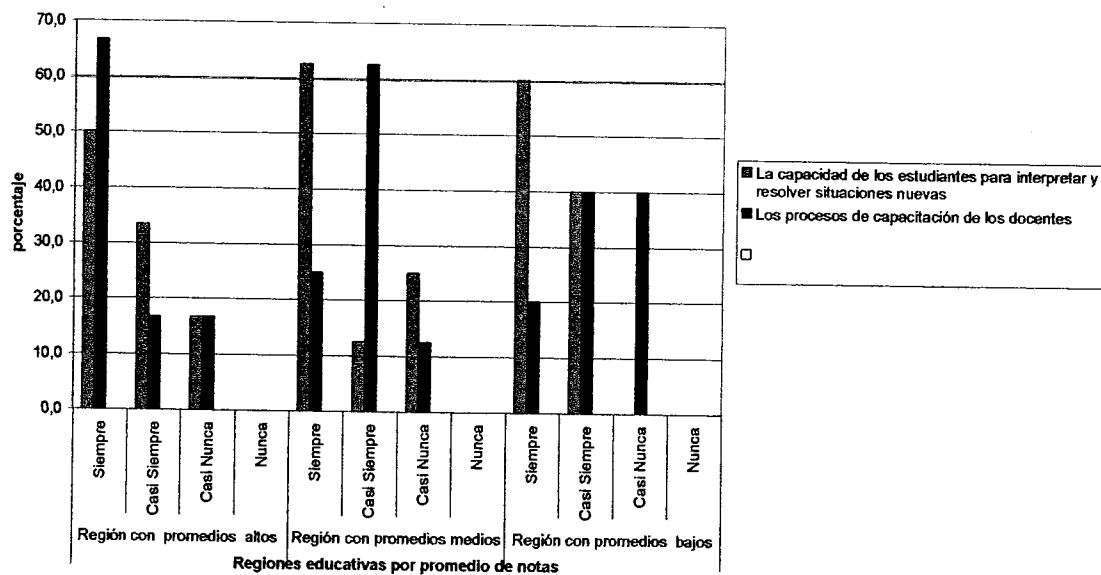


Fuente. Cuestionario aplicado al personal de las instituciones educativas seleccionadas, 2006

**Figura 14. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la relación entre la Prueba Nacional de Sexto y los procesos de evaluación en el aula con la capacidad técnica de la prueba**

En el aspecto relacionado con la formación de los estudiantes y la capacidad de los docentes, los rubros fueron distribuidos porcentualmente de la siguiente manera: con respecto a la capacidad de los estudiantes para resolver situaciones nuevas, para los informantes de la región con promedios altos en la prueba de sexto, el 83,3% de ellos manifiesta que *siempre* y *casi siempre* se relacionan, para los informantes de la región con rendimiento medio, el 75 % lo indica y en la región de rendimiento bajo lo señala el 100% está de acuerdo en que ocurre *siempre* y *casi siempre* la relación. Hay una marcada tendencia a que la relación es favorable pero no se da una diferencia en el rendimiento en la prueba por regiones.

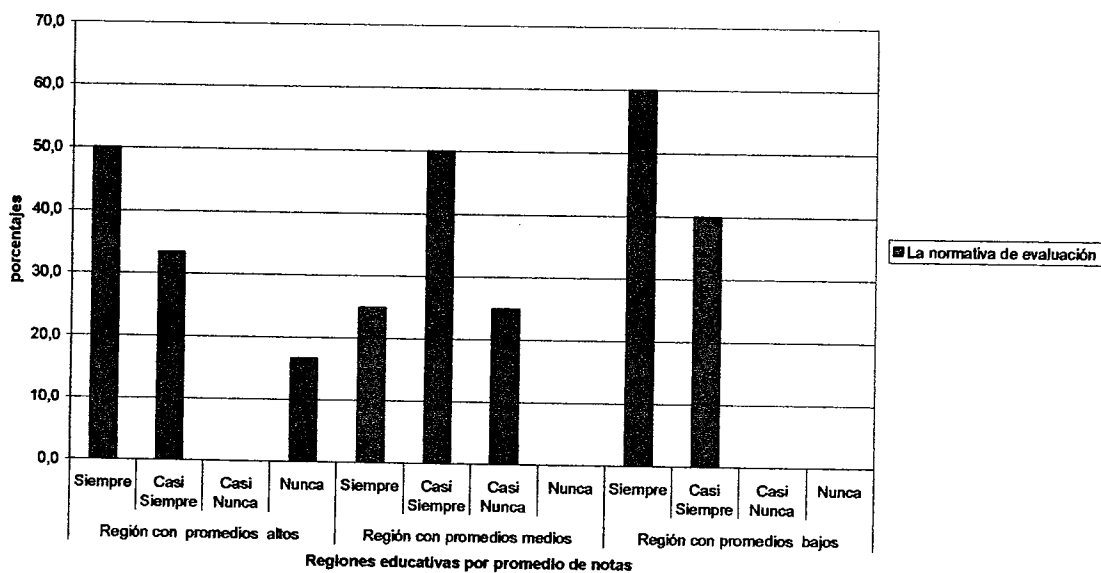
La escogencia de las opciones *siempre* y *casi siempre* para determinar la relación que le dan al rubro capacitación de los docentes, un 83.4% de los informantes de la región educativa de rendimiento hacen esa escogencia, mientras que los de rendimiento medio lo hacen el 87.5% de ellos, y el 60% corresponde a los informantes de la región de rendimiento alto. De nuevo no hay relación con el promedio en las notas de cada región y los rubros que se están analizando y si una tendencia de los tres hacia que existe una relación favorable a la relación. Los detalles se observan en la siguiente figura.



Fuente. Cuestionario aplicado al personal de las instituciones educativas seleccionadas, 2006

**Figura 15. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la relación entre la Prueba Nacional de Sexto y los procesos de evaluación en el aula en relación con la formación de los estudiantes y la capacidad de los docentes**

Al analizar el aspecto relacionado con las disposiciones oficiales en el rubro relacionado con la normativa de la evaluación, los porcentajes se distribuyeron de la siguiente manera 83,3%, 75% y 100% para la región de promedio alto, medio y bajo respectivamente, aquí se destaca el 100% a favor de la escogencia de *siempre* y *casi siempre* en la región educativa de rendimiento bajo, una muestra que no se vincula con el promedio de rendimiento. Sí es muy claro que para las tres regiones, la tendencia es favorable a la relación. La siguiente figura muestra los resultados antes planteados.



Fuente. Cuestionario aplicado al personal de las instituciones educativas seleccionadas, 2006

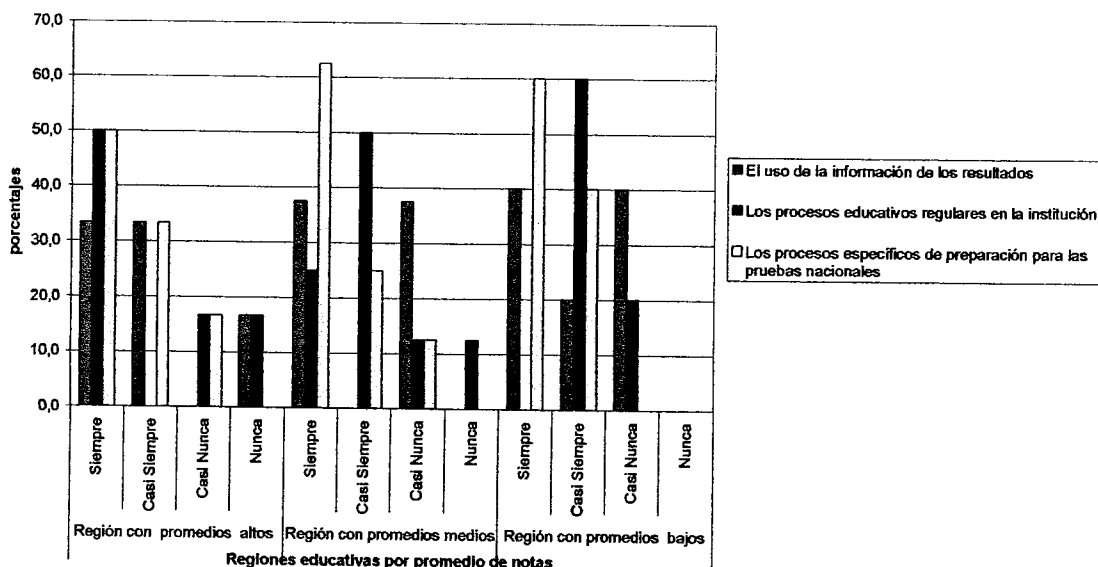
**Figura 16. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la relación entre la Prueba Nacional de Sexto y los procesos de evaluación en el aula con respecto a las disposiciones oficiales.**

En el aspecto relacionado con la gestión y administración curricular, en el rubro uso de la información de los resultados se destaca que el 63% de los informantes de la región de rendimiento alto consideran que existe relación *siempre* o *casi siempre*, para los informantes de la región de rendimiento medio alcanza a un 63.1 % favorables a esas opciones y los informantes de la región de rendimiento bajo, el 88.9% de ellos considera que existe esa relación. Los informantes de las regiones indican altos porcentajes de escogencia de las opciones *siempre* y *casi siempre*; los tres grupos manifiestan que sí hay una relación favorable; se debe destacar que la región de más bajo rendimiento tiene el más alto porcentaje hacia esas respuestas; este rubro parece no estar ligado al promedio de notas.

En los procesos educativos regulares en el aula, los informantes opinaron, en un 60%, 75% y 60%, a favor de la existencia de relación *siempre* y *casi siempre* para las regiones con rendimiento alto, medio y bajo respectivamente. Cabe destacar que en la región de rendimiento medio el 25% afirma que *nunca* y *casi nunca* se da esa relación y en la de rendimiento alto, el 33,4 % también lo considera así. Este es un rubro que tampoco se puede vincular con el promedio de notas en las regiones.

Finalmente, para los informantes de las instituciones con rendimiento alto, con respecto al rubro los procesos específicos de preparación de las pruebas nacionales, el 83.3 % de ellos considera que existe relación, para los informantes de la región de rendimiento medio, el 87,5% cree que hay relación, mientras que el 100% de los informantes de la consideran. Una vez más, los resultados no vinculan el rendimiento con el rubro, pues la región de más bajo rendimiento determina el más alto porcentaje a la escogencia de las opciones *siempre* y *casi siempre*.

Cabe destacar que, en los rubros analizados, la tendencia es favorable a que hay relación entre la Prueba de Sexto grado y los procesos de evaluación dentro del aula. Los detalles de esta información se encuentran en la siguiente figura.



Fuente: Cuestionario aplicado al personal de las instituciones

**Figura 17. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la relación entre la Prueba Nacional de Sexto y los procesos de evaluación en el aula con respecto a la administración curricular.**

En términos generales, para los encuestados de los tres niveles (Sexto grado, Noveno año y Bachillerato), en cada uno de las regiones en estudio, existe relación entre las Pruebas Nacionales y las pruebas de aula, dado que, los informantes en los diferentes rubros optaron, la mayoría de la veces, por opciones de *siempre* y *casi siempre* existe relación, eso destaca una tendencia favorable a la relación en todas las regiones sin distinción de su rendimiento.

Opciones *como nunca* o *casi nunca*, solamente alcanzaron porcentajes apreciables (mayores al 30%) en aspectos como **uso de la información de los resultados** a nivel de Sexto grado; así como aspectos relacionados con la gestión **administrativa curricular** a nivel de Noveno año y algunos aspectos de la **capacidad técnica de la prueba** y de las disposiciones oficiales a nivel de las pruebas de Bachillerato.

Adicionalmente, los informantes proporcionaron algunos criterios en las preguntas abiertas que se deben de tomar en consideración a la hora de analizar la relación entre las Pruebas Nacionales y la evaluación de los aprendizajes en el aula. Se pueden resaltar, la relación entre las pruebas y su diseño, donde se señalan problemas en el diseño de las pruebas, también la claridad de los ítems, algunos muestran problemas de redacción; también se pide adecuar el tiempo de las pruebas, en unas los estudiantes duran mucho y en otras no necesitan mucho tiempo. Se plantea que la prueba no mide estrategias para la vida, es exclusiva para el dominio de contenidos de la disciplina. Se pide rigurosidad ante el fraude dado que existen prácticas que lo evidencian; se deben hacer prácticas semejantes a las de las Pruebas Nacionales en las clases; indican que se debe fomentar otro tipo de pruebas no solo las academicistas; no se debe evaluar solo memoria; las Pruebas Nacionales difieren mucho con las pruebas que se deben hacer en aula, ya que presentan un solo un tipo de ítem (selección única); finalmente, indican que la prueba no toma en cuenta las diferencias regionales.

- **Los Criterios expresados por las autoridades de las direcciones regionales**

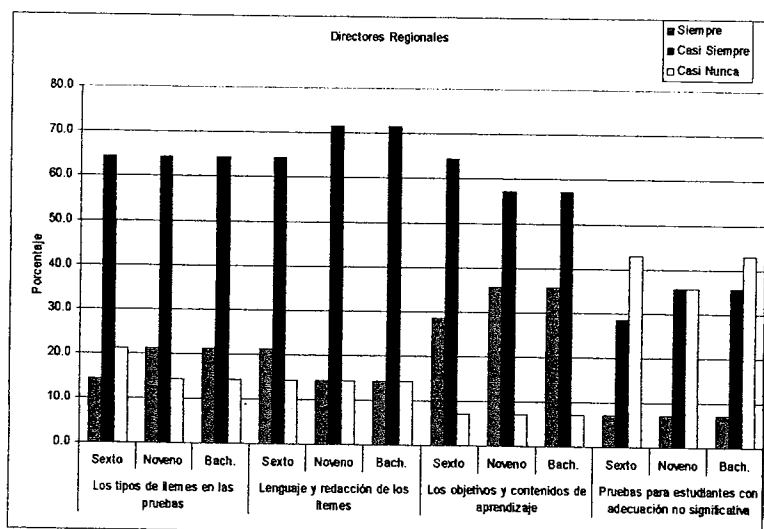
La percepción acerca de la relación entre las Pruebas Nacionales y los procesos de evaluación en el aula entre los directores regionales y los directores de desarrollo educativo varía en todos los rubros considerados.

Con respecto a la **calidad técnica de las pruebas (tipos de ítems, lenguaje y redacción de ítems, objetivos y contenidos de aprendizaje y pruebas para estudiantes con adecuación)**, si bien las opiniones tanto de los directores regionales como la de los directores de desarrollo educativo son favorables al afirmar que existe relación entre las Pruebas Nacionales y los procesos de evaluación en el aula, en el caso de los directores regionales, un porcentaje superior al 85% considera que esta relación se da *siempre* o *casi siempre*, comparada con un porcentaje menor de directores de desarrollo educativo que así lo consideran (75% o menos).

Por otra parte, el porcentaje de opinión de que estos aspectos *casi nunca* se relacionan es más alto en los directores de desarrollo educativo que en la de los directores regionales.

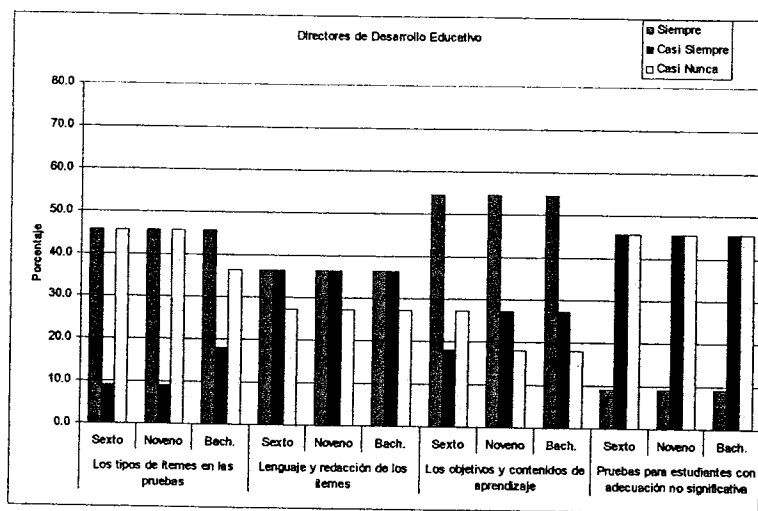
Cabe señalar que para los rubros **tipo de ítems en las pruebas y pruebas para estudiantes con adecuación no significativa**, los directores de desarrollo educativo presentan dos tendencias de opinión, la misma cantidad de informantes consideran que *siempre* o *casi siempre* existe relación, comparado con quienes consideran que *casi nunca* se da dicha relación.

Es necesario señalar que, en lo que atañe a calidad técnica, tanto la opinión de los directores regionales como la de los directores de desarrollo educativo presentan la misma tendencia de opinión para cada uno de los diferentes niveles de aplicación de las pruebas (Sexto, Noveno y Bachillerato), no percibiéndose ninguna diferencia entre ellas.



Fuente; Cuestionario aplicado a autoridades de las Direcciones Regionales

**Figura 18. Opinión de los Directores Regionales acerca de la relación entre las pruebas nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula.**

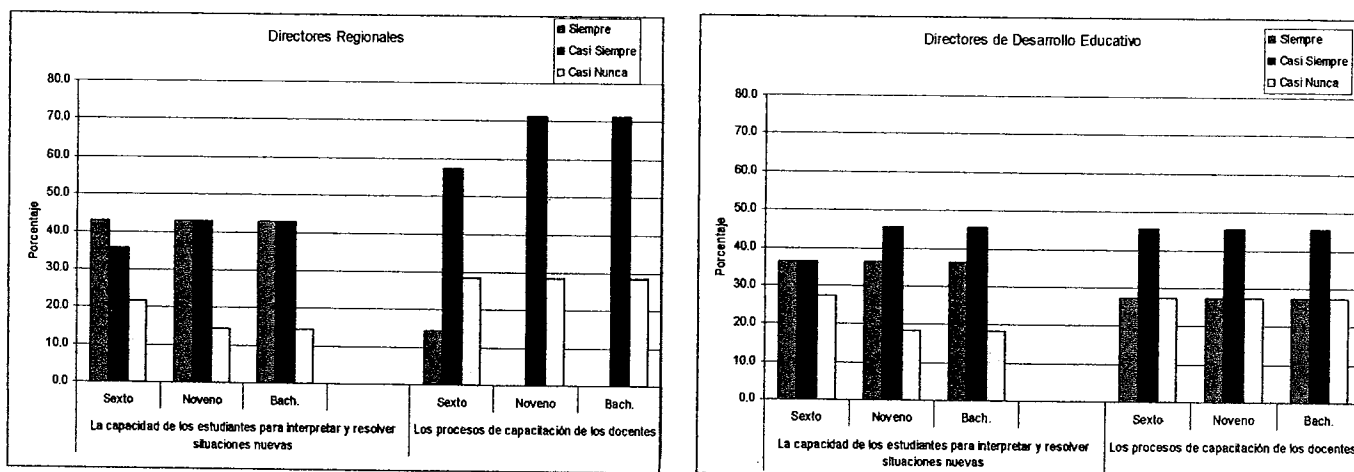


Fuente; Cuestionario aplicado a autoridades de las Direcciones Regionales

**Figura 19. Opinión de los Directores de Desarrollo Educativo acerca de la relación entre las pruebas nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula.**

Con respecto a la relación entre la capacidad de los estudiantes para interpretar y resolver problemas y los resultados en las Pruebas Nacionales, ambos grupos coinciden, con porcentajes de apreciación semejantes, en que *siempre* o *casi siempre* se relacionan, tanto en Sexto, Noveno, como en Bachillerato.

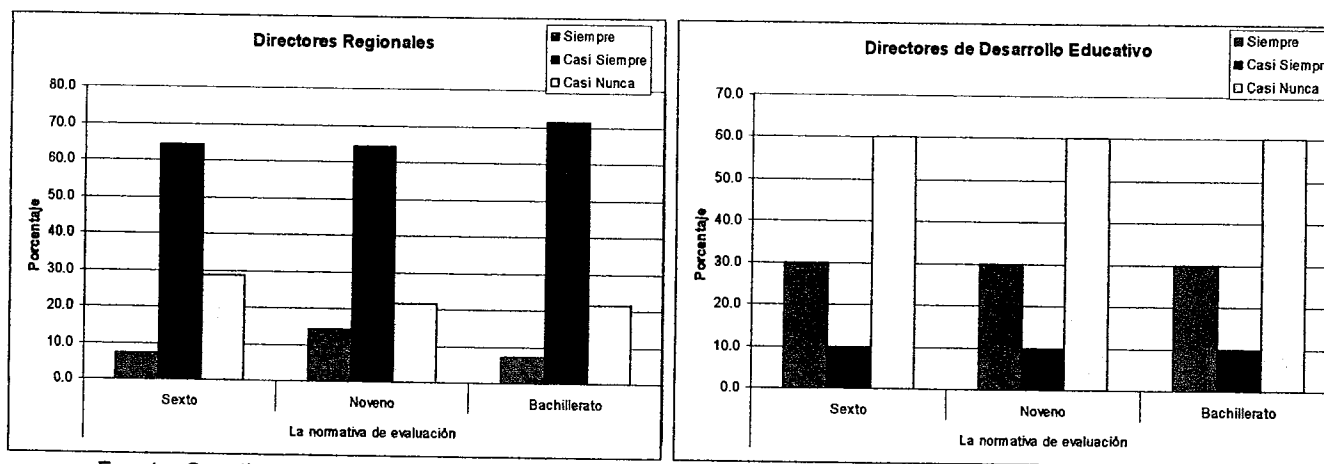
Con respecto a la relación entre los procesos de capacitación de los docentes y los resultados de las Pruebas Nacionales, se da una situación igual a la anterior: ambos grupos coinciden, con porcentajes de apreciación semejantes, en que *siempre* o *casi siempre* se relacionan, tanto en Sexto, Noveno, como en Bachillerato.



Fuente. Cuestionario aplicado a autoridades de las Direcciones Regionales.

Figura 20 y 21. Opiniones de los Directores Regionales y los Directores de Desarrollo Educativo acerca de la relación entre las pruebas nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula considerando los rubros de capacidad de interpretación de los estudiantes y capacitación de los docentes.

La normativa de evaluación en el aula y las Pruebas Nacionales también se comparó. Aquí, se manifiesta una importante diferencia de opiniones entre ambos grupos, en Sexto, Noveno y Bachillerato, entre un 53,3% y un 67% de los directores regionales respondieron que *siempre* o *casi siempre* se relacionan, mientras que el 54,5% de los directores de desarrollo educativo indican que *casi nunca* se da esta relación, como se muestra en los siguientes gráficos.



Fuente. Cuestionario aplicado a autoridades de las Direcciones Regionales

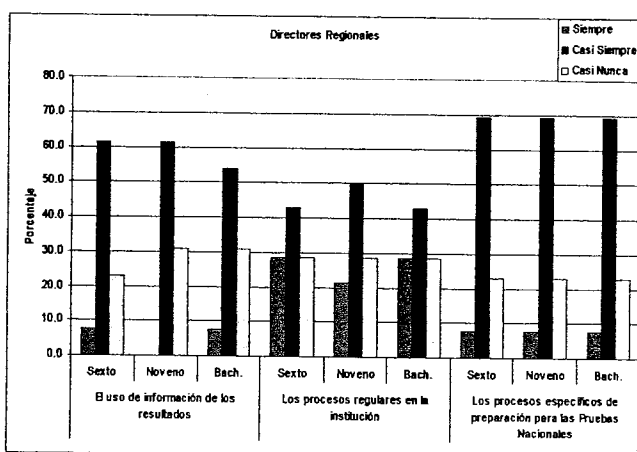
Figuras 22 y 23. Opinión de los Directores Regionales y Directores de Desarrollo Educativo acerca de la relación entre las pruebas nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula, considerando la normativa de evaluación.

Estas mismas diferencias se observan al considerar los aspectos relacionados con la gestión administrativa-curricular, en donde la opinión de los directores regionales contrasta considerablemente con la de los directores de desarrollo educativo, como se observa en la figura 21 y 22.

Tomando en consideración el rubro sobre “el uso de la información de los resultados” en los tres niveles de aplicación de las pruebas nacionales, casi la mitad de los directores de desarrollo educativo (45.5%) opina que la relación se da casi nunca, mientras que el 60% o más de los directores regionales considera que *siempre* o *casi siempre* se da esta relación.

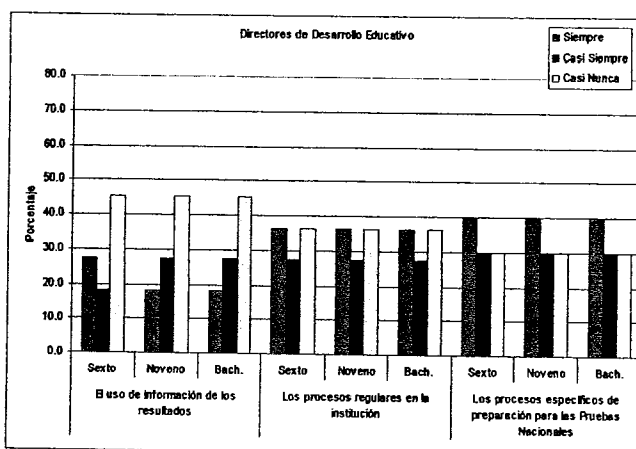
Con respecto a “los procesos educativos regulares en la institución” y su relación con las pruebas nacionales, entre un 40 y un 47% de los directores regionales opinan que la relación existe, tanto en los niveles de sexto, como noveno y bachillerato, un 36,4% de los directores de desarrollo educativo opinan de la misma manera, sin embargo otro 36,4% de dichos funcionarios opina que la relación casi nunca se da.

Al considerar la relación en cuanto a “los procesos específicos de preparación para las Pruebas Nacionales” y las Pruebas Nacionales propiamente dichas, vemos que aproximadamente el 70% tanto de los Directores Regionales como de los De Desarrollo Educativo encuestados, consideran que la relación se da *siempre* o *casi siempre*, mientras que el 23% y 30% respectivamente consideran que *casi nunca* ocurre.



Fuente. Cuestionario aplicado a autoridades de las Direcciones Regionales.

**Figura 24. Opinión de los Directores Regionales acerca de la relación entre las Pruebas Nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula, considerando la gestión administrativa-curricular.**



Fuente. Cuestionario aplicado a autoridades de las Direcciones Regionales

**Figura 25. Opinión de los Directores de Desarrollo Educativo acerca de la relación entre las Pruebas Nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula, considerando la gestión administrativa-curricular.**

En resumen, todos los informantes de las instituciones educativas, sin distinción de las regiones educativas seleccionadas: rendimiento promedio alto, medio y bajo, así como los funcionarios de las direcciones regionales,



opinan, para la mayoría de los aspectos encuestados, que *siempre* o *casi siempre* existe relación entre las Pruebas Nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula, aún cuando ambos procesos tienen propósitos diferentes dentro del sistema educativo.

- **Los criterios expresados por los asesores supervisores**

Los asesores supervisores expresaron su criterio en relación los elementos del contexto que influyen con mayor peso en los resultados de las Pruebas Nacionales, mediante una encuesta con preguntas abiertas de las cuales se rescatan como vinculantes con este apartado:

“consideran que debe existir relación entre las Pruebas Nacionales y las pruebas de aula en muchos de sus aspectos, por eso manifiestan la necesidad de prestar atención a la relación entre ambos. A la vez expresan su inconformidad con los resultados de las Pruebas Nacionales y su diferencia con la diferencia entre los instrumentos de evaluación de los aprendizajes y las Pruebas Nacionales. Asimismo enfatizan sobre las diferencias de condiciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las regiones educativas, situación que determina las marcadas diferencias entre la prueba nacional y las pruebas de aula que ejecutan los docentes”

Además, manifiestan su interés por lograr más claridad en relación con el objetivo de las Pruebas Nacionales ya que “no existe coordinación real entre las Pruebas Nacionales con lo que se hace en las aulas”. Por la forma como plantean su respuestas, se nota desconocimiento y confusión respecto al objetivo que tienen las Pruebas Nacionales y el vínculo que deben mantener con las pruebas de aula.

- **Los criterios expresados por los estudiantes**

El cuestionario se aplicó a los estudiantes quienes durante el periodo en estudio 1994- habían realizado alguna de las Pruebas Nacionales. Este instrumento arrojó la siguiente información:

El 82% de los estudiantes de Bachillerato, el 60% de Noveno año y el 65% de Sexto consideran que **las clases** recibidas durante el año inciden en los resultados de las Pruebas Nacionales.

Los **objetivos y la temática estudiados** son aspectos que destacan como importantes en los resultados de las Pruebas Nacionales. El 74% de las respuestas fueron afirmativas para estudiantes de Bachillerato y Noveno año mientras que para Sexto grado fue de un 55%.

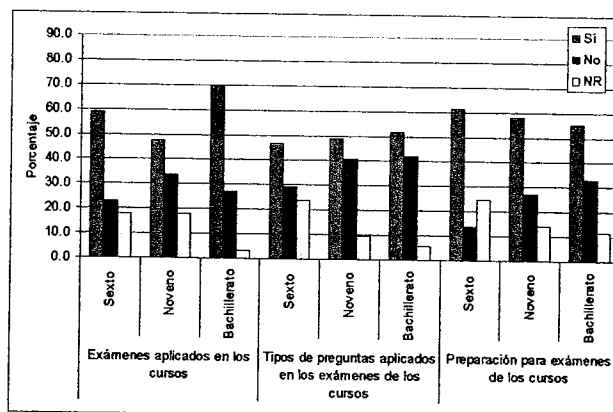
Los rubros que marcan relaciones más bajas con las Pruebas Nacionales son **la discusión de los resultados de las pruebas y el reglamento de evaluación**, con respuestas afirmativas del 40% o menos en cada uno de los niveles. Cabe preguntarse si la baja frecuencia obedece a que *nunca* o *casi nunca* se discuten estos aspectos en el aula, o si consideran que no es relevante para el éxito en la prueba.

Con base en las respuestas ofrecidas, la población de estudiantes encuestada deja ver que las actividades del proceso educativo están circunscritas a aquellas que estén directamente vinculadas con las que aseguren el éxito en los resultados de las Pruebas Nacionales, sin que se tomen en cuenta la riqueza del trabajo y la evaluación del aprendizaje en el aula.

Las preguntas abiertas contestadas por los estudiantes comprueban esa influencia, también se convierte en desmotivación para el alumno, al tener que girar su actividad estudiantil alrededor de la Pruebas Nacionales. Se entiende que en sus respuestas, en algunos casos, utilicen tonos despectivos y desmotivantes hacia dichas pruebas.

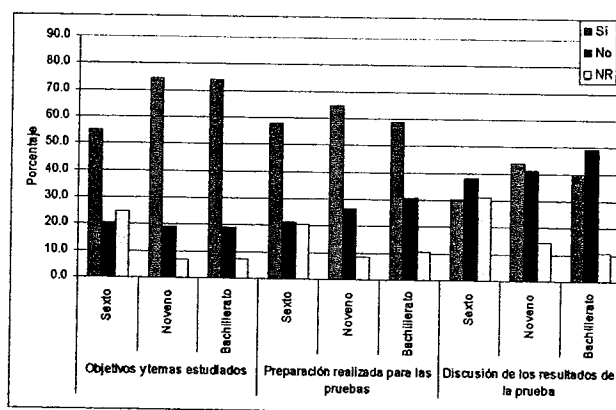
Cabe destacar que los estudiantes atribuyen el fracaso en los resultados de las pruebas a la falta de estudio, a fallas de los docentes en el dominio de los contenidos y a la falta de apoyo en el hogar.

En los gráficos siguientes se observa la relación entre las Pruebas Nacionales y otros aspectos que inciden en los resultados, expresada por los estudiantes encuestados.



Fuente: Resultados de la encuesta de percepción de los estudiantes

**Figura 26. Relación entre algunos aspectos de medición en el aula y los resultados de las Pruebas Nacionales.**



Fuente: Resultados de la encuesta de percepción de los estudiantes

**Figura 27. Relación entre la preparación para las pruebas y los resultados de las Pruebas Nacionales.**

▪ **Criterios externados por las autoridades superiores del Ministerio de Educación.**

En entrevistas realizadas a las autoridades superiores de las instancias centrales del Ministerio de educación, estas apuntan lo siguiente.

- La micro y la macro evaluación tienen diferencias significativas y tienen propósitos diferentes, sin embargo ambos son importantes para determinar la calidad de la educación, para retroalimentar el proceso, para poder ser la base de los cursos de capacitación, poder ser la base para la elaboración de documentos, en fin, para poder hacer las interpretaciones pedagógicas de lo que realmente sucede en el aula y poder de alguna manera ofrecer insumos para mejorar el currículo, para mejorar la contextualización curricular.
- Las Pruebas Nacionales se han certificado como calidad de la educación, pero es nada más un elemento que nos puede aportar alguna información importante, pero que no es el único. Hay un aspecto importante ético y social que no se ha revisado.

- A pesar de que están incluidos los objetivos de las Pruebas Nacionales en el Reglamento de evaluación de los aprendizajes, no hemos logrado, y ahí es culpa de todos, no hemos logrado todavía establecer las acciones de coordinación para poder trabajar y que las Pruebas Nacionales sirvan para realimentar de verdad el sistema educativo.
- Con respecto a las Pruebas Nacionales y las pruebas de la institución siempre ha existido una gran discusión entre los especialistas, ya que la evaluación del aprendizaje que el sistema utiliza a nivel de institución es muy diferente al sistema que se utilizan en las Pruebas Nacionales y no debería ser así, se debería de buscar un intermedio entre ambas, en todo caso, en algunas investigaciones que se han realizado en otros países, se ha demostrado que existe una gran diferencia entre una prueba nacional estandarizada y una prueba de aula.
- A nivel regional cada asesor trabaja con los profesores y definen la canalización apropiada de la información de las pruebas. No tengo el termómetro de la organización, no tengo línea de mando para determinar lo que sucede.

### **2.2.2. Consideración general**

Luego de presentar esas relaciones y la forma como son percibidas por los informantes, es importante destacar que la relación no debe ser biunívoca como es percibida por la mayoría de ellos, dado los propósitos que tiene la evaluación en cada caso. Es necesario e importante tomar en cuenta lo que afirma al respecto el Dr. Esquivel, académico con amplia experiencia y formación en éste campo. Podría pensarse que dicha percepción obedece a que el proceso de Pruebas Nacionales se encuentra asociado a la acreditación de los estudiantes; sin embargo, queda de manifiesto que tiende a producir información vinculada a una estrategia de mejora de los procesos de enseñanza y del aprendizaje.

“Los propósitos de la micro y macroevaluación son diferentes, los medios son diferentes, sobre todo los propósitos, lo que quiere el maestro en el aula, en el mejor sentido, es comprobar que los estudiantes aprendieron, no para poner nota, su función es que todos aprendan, el maestro está en el aula para que todos los estudiantes aprendan, en la realidad él aplica instrumentos muy parecidos a los de las Pruebas Nacionales, y a mí me parecen que no deben ser iguales, porque los propósitos son diferentes, los instrumentos deben ser diferentes... la evaluación en el aula es para mejorar sobre todo, como también para poner notas, pero debo usar la mayor de información posible y las técnicas más variadas... Mientras que las Pruebas Nacionales: las de bachillerato, las de sexto y las de noveno, son pruebas para medir una serie de conocimientos que el Consejo Superior de Educación ha dicho son los que se deben medir... como va a ser igual, ¿cómo vamos a poner concepto de los estudiantes de bachillerato?, ¿Cómo vamos a poner trabajo en el aula?, para eso hay un 40%, que toma en cuenta todo eso.... Eso no puede ser igual a la evaluación en el aula, nadie puede pedir que haya una relación biunívoca entre ambas, yo no podría eso verlo como posible, ni en instrumentos ni en medios, ni en la calidad de la información que se recoja, la calidad del instrumento, cada maestro va a tener calidades diferentes, depende de su formación y de su cuidado. Las pruebas de bachillerato tienen que ser de calidad internacional, tienen que cumplir con parámetros de la más alta calidad y ahí hay que trabajar, son incomparables, o sea no podemos nunca pretender que sean semejantes, me parece están separadas por un abismo de propósitos, y por un abismo de medios, y por un abismo de posibilidades”.

### **2.3 Proceso de retroalimentación al sistema educativo a partir de los resultados de las Pruebas Nacionales**

Este apartado responde al tercer objetivo de la evaluación, el cual está dirigido a describir el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales y el proceso de retroalimentación al sistema educativo.

#### **2.3.1. Uso de la información acerca del resultado de las pruebas y la retroalimentación al sistema educativo**

##### **2.3.1.1 Los informes acerca de los resultados de las Pruebas Nacionales**

A partir de 1996, se confeccionaron y remitieron los informes nacionales de los resultados de las Pruebas de Bachillerato de la educación formal a las instituciones y a las direcciones regionales.

A partir de 1997, también se confeccionaron y remitieron los informes nacionales de los resultados de las pruebas de tercer ciclo de la educación formal a las instituciones y a las direcciones regionales.

El Informe Nacional de Bachillerato de 1997 fue presentado por la directora del Centro Nacional de Evaluación para la Educación (CENE-EDU), el Consejo Superior de Educación y Ministerio de Educación Pública. Se incluyeron el marco de referencia, los lineamientos operativos, con una explicación acerca de los abordajes para pruebas de logro educativo. También fueron incluidos los cuadros resumen de promoción por modalidad, por región, materia y modalidad, por materia y región y cuadros comparativos de rendimiento por región, modalidad y asignaturas. Luego, se presentaron una serie de cuadros con los números de los objetivos medidos por asignatura y porcentaje de rendimiento mostrado en cada modalidad a nivel nacional. Al final del informe, se incluyó una discusión centrada en el rendimiento. Entre las recomendaciones están:

“... reflexionar sobre los resultados de los objetivos medidos según modalidad y asignatura, pues esta información indica en forma detallada el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Es a partir de este análisis que las autoridades políticas pueden dar directrices para que las instancias técnicas y docentes generen las estrategias de intervención pertinentes para aquellos aspectos en que se detectaron deficiencias”

“Es urgente analizar la situación de la Modalidad Nocturna y la técnica opción 2, cuestionarse sobre la relevancia del tipo de oferta educativa que se hace.”

“Sería recomendable poner en práctica una estrategia de capacitación sistemática para aquellos aspectos en que se han detectado como deficientes, tanto en el ámbito de los estudiantes como de los docentes involucrados en el proceso.”

Luego se presentaron los anexos donde se incluyeron los objetivos medidos en las pruebas de las diferentes asignaturas por modalidad y la bibliografía.

El Informe Nacional de Resultados de Bachillerato de 1998 y los informes siguientes, hasta la fecha, son presentados por el Director de la División de Control de Calidad y Macroevaluación, Departamento de Pruebas Nacionales.

En términos generales, los informes de 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003 y 2004 tienen el mismo esquema que el de 1997, los resultados y discusión se presentan de la misma manera que en el informe de 1997, así como las recomendaciones que van en el mismo sentido de dicho informe anterior, “la reflexión sobre los resultados..., la puesta en práctica de una estrategia de capacitación..., el análisis de la modalidad académica nocturna...” Se aclara que “dichas consideraciones tienen como único referente el rendimiento global de los estudiantes en las pruebas y en los temas medidos.”

A partir de 1999, se incluyeron cuadros adicionales con rendimiento por temas por modalidad, por región y asignatura por tema. El Informe Nacional de Resultados de Bachillerato de 2001 presentó una pequeña variación en las conclusiones y recomendaciones, en donde se comparó la promoción en el ámbito nacional con el año anterior, así como la promoción en matemática, asimismo se señaló cual región ocupa el primer lugar de promoción en las asignaturas. En el Informe Nacional de Resultados de Bachillerato de 2002, las conclusiones y recomendaciones se ampliaron, se compararon los porcentajes obtenidos en años anteriores en varias asignaturas y regiones, además, el promedio en el ámbito nacional. También, se incluyó la asignatura de Educación Cívica. En las recomendaciones de

este informe, además de ofrecer capacitación sistemática y de aclarar que el referente es el rendimiento, se señala "la importancia de realizar un análisis en conjunto de los resultados por parte de asesores regionales, docentes y autoridades involucradas en el proceso educativo."

A partir del 2005, el Informe Nacional de Resultados de las Pruebas Nacionales de Bachillerato, de Tercer Ciclo y de Segundo Ciclo, presentó modificaciones en la presentación y análisis con el fin de permitir un aprovechamiento más eficiente de la información de cada institución. Para el 2005, existieron dos formatos de informe: uno nacional en dos partes y otro institucional. En la primera parte del informe nacional, se presentaron los resultados con el rendimiento de los estudiantes expresado en promedios, en el nivel nacional por modalidad, por condición legal de la institución, por regiones educativas y por asignatura y modalidad. Esta información se presentó en cuadros con algunos pequeños comentarios, se hicieron comparaciones entre regiones y modalidades. Luego se presentó la información general de cada prueba por asignatura, básicamente datos estadísticos con algunos pequeños comentarios de comparación entre regiones y entre modalidades, así como un análisis de dificultad de los ítemes que la componen<sup>28</sup>.

Los Informes Nacionales del III Ciclo siguieron una estructura y evolución similar a los de Bachillerato. En la presentación de los informes se señaló que

"el uso adecuado de la información entregada cada año a las instituciones dependerá del interés y la responsabilidad que muestren los funcionarios de las regiones y las instituciones educativas"<sup>29</sup>.

El Informe Nacional del III Ciclo del 2005 se estructuró de manera similar al del Bachillerato del 2005: dos partes con la misma organización. El Informe Nacional del II Ciclo del 2005 se estructuró en un solo documento con el mismo esquema de los anteriores<sup>30</sup>.

**La forma en que se reportan los resultados de las pruebas nacionales debe ser coherente con los objetivos que se han planteado, considerando las características de los usuarios, de manera que la información sea comprensible y útil y les permita tomar las decisiones que corresponda para subsanar las deficiencias y transitar en el camino del mejoramiento de la calidad educativa (Rossi y Freeman 1993).**

**En relación con los informes, los actores involucrados en la evaluación, tanto las autoridades de las instancias centrales del MEP, como los de las regiones educativas y los de las instituciones educativas señalan que los informes son demasiados numéricos, con pocas recomendaciones, orientados a la evaluación sumativa, a la promoción de los estudiantes; no tienen apoyos o recomendaciones didácticas, curriculares o metodológicas que faciliten la interpretación, el uso pedagógico y la toma de decisiones para el mejoramiento del proceso educativo.**

### 2.3.1.2 La difusión y las audiencias de los informes de resultados de evaluación

**La difusión comprende al menos cuatro fases: la información previa al proceso evaluativo cuyo propósito es informar acerca de los objetivos, características y calendariación del proceso, así como sensibilizar a los afectados e involucrados en la evaluación; la información durante el proceso para llamar la atención de la opinión pública sobre el proceso que se está realizando; la información de los resultados dirigida en forma oportuna a las diferentes audiencias y la información sobre el seguimiento para difundir las acciones emprendidas por los diferentes actores para superar las deficiencias y monitorear el uso de los resultados. Estos factores pueden actuar en ambos sentidos, ya sea contribuyendo al desarrollo de la cultura evaluativa o inhibiéndola, todos son necesarios y es fundamental una estrategia de difusión, que permita ir educando y construyendo con los diferentes actores la cultura evaluativa. (Himmel, E. s.f.)**

<sup>28</sup> Barrantes, F. (2005) Introducción. Informe Nacional. Resultados de las Pruebas Nacionales de le Educación Formal. Bachillerato. Primera Parte.

<sup>29</sup> Barrantes, F. (2004) Introducción. Informe Nacional. Resultados de las Pruebas Nacionales de le Educación Formal. III Ciclo

<sup>30</sup> Barrantes, F. (2005) Presentación Informe Nacional. Resultados de las Pruebas Nacionales de le Educación Formal. Segundo Ciclo.

En la fase previa al proceso evaluativo, la difusión de los resultados ha sido muy escasa y orientada al uso de las pruebas para promoción. Asimismo, la información durante el proceso se orientó de igual manera al uso de las pruebas para promoción. De hecho no se incluye la difusión de la información en el calendario de actividades acerca de las Pruebas Nacionales, no existe un planteamiento en relación con la difusión de los resultados qué, a quién, cómo y cuándo, como parte de una estrategia.

De acuerdo con lo expuesto, los informes se dirigen básicamente a dos tipos de audiencia: un informe nacional para autoridades del Ministerio de Educación tanto a nivel central como regional y un informe institucional al personal de las instituciones educativas: director y docentes, este también se envía a las direcciones regionales. No se consideran las características de las audiencias y tampoco toma en cuenta todas las audiencias, puesto que no considera a los padres de familia, a los formadores de profesores en las instituciones de educación superior, al público en general, a profesionales de la educación.

A dichas audiencias debiera darse importancia por las implicaciones que tienen, para la formación de los hijos, para la formación de docentes, para la definición de acciones de investigación, capacitación, actualización, entre otros. Estas audiencias requieren información, clara, precisa, comprensible y oportuna.

Considerar a todas las audiencias relacionadas con la temática es una manera de sensibilizar a la comunidad nacional acerca de la problemática educativa, la importancia de la evaluación, de la toma de decisiones para el mejoramiento del sistema educativo, de la calidad educativa, así como de aportar elementos y criterios que hagan posible una discusión informada acerca de la evaluación que se realiza, los objetivos y los hallazgos.

En cuanto a la información acerca del seguimiento para difundir las acciones realizadas por los diferentes actores para superar las debilidades encontradas, se debe señalar que de acuerdo con la opinión de los entrevistados no existe, no se da un seguimiento a las instituciones para corroborar el tipo de análisis de la información en relación con el uso de los resultados, los planes de mejoramiento propuestos y las acciones de mejora en marcha.

**La evaluación es fundamental por su contribución al funcionamiento democrático de una sociedad, juega un papel clave en debates públicos, democráticos y pluralistas sustentados en resultados de la evaluación que generen acuerdos y toma de decisiones para el mejoramiento del sistema educativo. (Escudero 1995)**

**El principal medio a través del cual la evaluación ejerce su influencia ya no es simplemente la presentación de un informe a quienes deben tomar decisiones, incluye informes a profesionales, presentaciones en encuentros. (Shadish, Cook y Levington 1995)**

### 2.3.1.3 El uso de los resultados

En relación con los resultados de las encuestas realizadas en las instituciones educativas acerca de la discusión de los resultados de las Pruebas Nacionales y con quienes se realizaba, la discusión con los docentes a nivel de Bachillerato, en la región con promedio de notas alto un 80% indica que *siempre o casi siempre* discuten los resultados con los docentes, en la región con promedio de notas medio un 63% señala que *siempre y casi siempre* lo hacen, y en la región con promedio de notas bajo un 66.6% manifiesta que *siempre o casi siempre* discuten los resultados con el docente.

La discusión de resultados con los estudiantes en la región de promedio de notas alto, un 57.2% de los entrevistados señala que *siempre o casi siempre* los discute, en la región de promedio medio, un 60% los discute *siempre o casi siempre* y en la región de promedio bajo, un 75% de los entrevistados los discute *siempre* con los estudiantes.

En la región de promedio de notas alto, un 42.0% señala que discute *siempre o casi siempre* los resultados de Bachillerato con el comité de evaluación, en la región de promedio de notas medio, un 100% manifiesta que lo hace *siempre o casi siempre* y en la región de promedio bajo, un 50% indica que los discute *siempre o casi siempre* con dicho comité.

De igual manera, en la región de promedio alto, un 57% discute los resultados *siempre o casi siempre* con el director de la institución educativa y en la región de promedio bajo, un 85.7% lo discute *siempre o casi siempre*. Mientras que en la región de promedio medio, un 57.2% señala que *nunca o casi nunca* lo discute con el director de la institución educativa.

Asimismo, llama la atención que en las regiones con promedio alto y medio, un 57% señala que *nunca* discute los resultados de Bachillerato con el asesor supervisor y en la región con promedio bajo un 39% manifiesta que *casi nunca* y un 22.2% *nunca* lo hace. De manera similar, en las regiones de promedio alto y bajo, un 64.3% señala que *nunca* o *casi nunca* discuten los resultados con los asesores específicos y en la región de promedio medio, un 71.4% dice que *nunca* y *casi nunca* lo hace. De manera parecida, ocurre con los directores de desarrollo educativo y con el director regional en donde las respuestas de *nunca* y *casi nunca* se discuten los resultados, están alrededor entre un 57% y un 92%.

En las instituciones educativas, la percepción general es que la discusión de los resultados de las pruebas de Bachillerato, en las tres regiones educativas (promedio de notas alto, medio y bajo), se da entre los integrantes de la institución educativa, principalmente con los docentes, en segundo lugar con los estudiantes y el director de la institución educativa, en tercer lugar con el comité de evaluación; el resto de autoridades de las regiones educativas tiene una participación marginal, algunas veces nula en la discusión de los resultados de las Pruebas Nacionales con el personal y estudiantes de las instituciones educativas.

Una situación similar se da con la opinión de los entrevistados en las instituciones educativas en las tres regiones educativas con promedio de notas alto, medio y bajo, acerca de la discusión de resultados a nivel de Noveno año, con pequeñas variaciones en los porcentajes de respuesta, pero con la misma tendencia en relación con la discusión de resultados con los docentes, estudiantes y la ausencia o poca discusión con el director regional, el director de desarrollo educativo, el asesor supervisor y los asesores específicos.

Llama la atención que en la región de promedio de notas alto, un 61.6% manifiesta que discute los resultados de Noveno con el director de la institución educativa, mientras que en la región de promedio de notas medio, un 54.3% dice que *siempre* o *casi siempre* los discute con el director de la institución educativa mientras un 45.5% dice que *nunca* o *casi nunca* los discute. Situación similar se da en la región de promedio de notas bajo en donde un 42.9% señala que discute los resultados con el director de la institución educativa y un 42.9% afirma que *nunca* o *casi nunca* los discute.

Por otra parte, mientras en la región de promedio de notas alto, un 55% manifiesta que discute *siempre* o *casi siempre* los resultados con el comité de evaluación, en la región de promedio de notas medio un 60% señala que *nunca* o *casi nunca* discute los resultados con el comité de evaluación y en la región con promedio de notas bajo, un 66.7% señala que *nunca* o *casi nunca* lo hace.

De manera que el comportamiento de la región de promedio de notas alto en Noveno es similar al comportamiento de las tres regiones en Bachillerato, en cuanto a la discusión de resultados. No así las regiones con promedio de notas medio y bajo, en Noveno la discusión con el director de la institución educativa y con el comité de evaluación se da *casi nunca* o *nunca*, lo cual podría significar falta de interés en estas instancias acerca de los resultados de las pruebas de Noveno, no así con respecto a los de Bachillerato.

En cuanto a las pruebas de Sexto, las opiniones de los entrevistados varían de acuerdo con el promedio de notas de la región educativa. Así, en la región educativa con promedio de notas alto, un 100% señala que discute *siempre* o *casi siempre* los resultados con los docentes, en la región de promedio medio lo hace un 87.5% y en la región de promedio de notas bajo lo hace un 60%. En las regiones educativas con promedio de notas de alto y medio, un 100% manifiesta que *siempre* o *casi siempre* discute los resultados de Sexto con los estudiantes, mientras que en la región de promedio de notas bajo un 100% señala que *nunca* o *casi nunca* los discute con los estudiantes.

De manera similar al comportamiento en las pruebas de Bachillerato y Noveno, en la región con promedio de notas alto, un 66.7% dice que *casi nunca* discute los resultados con el director regional, en la región con promedio medio, un 50% señala que *nunca* o *casi nunca* lo hace y en la región con promedio bajo, un 100% dice que *nunca* lo hace. Llama la atención que en la región de promedio de notas medio, un 50% dice *no tener criterio* para responder esta pregunta o *no contestó*.

Es importante señalar que, en relación con las pruebas de Sexto, en las regiones con promedio de resultados alto y medio, un 100% y un 75% respectivamente señalan que *siempre* o *casi siempre* discuten los resultados de las pruebas de Sexto con el asesor supervisor, mientras que en la región con promedio de notas bajo, un 100% manifiesta que *nunca* o *casi nunca* lo hacen. Este comportamiento para las pruebas de Sexto contrasta con el que se da para las pruebas de Noveno y Bachillerato, en donde *prácticamente no hay discusión* de los resultados con el asesor supervisor.

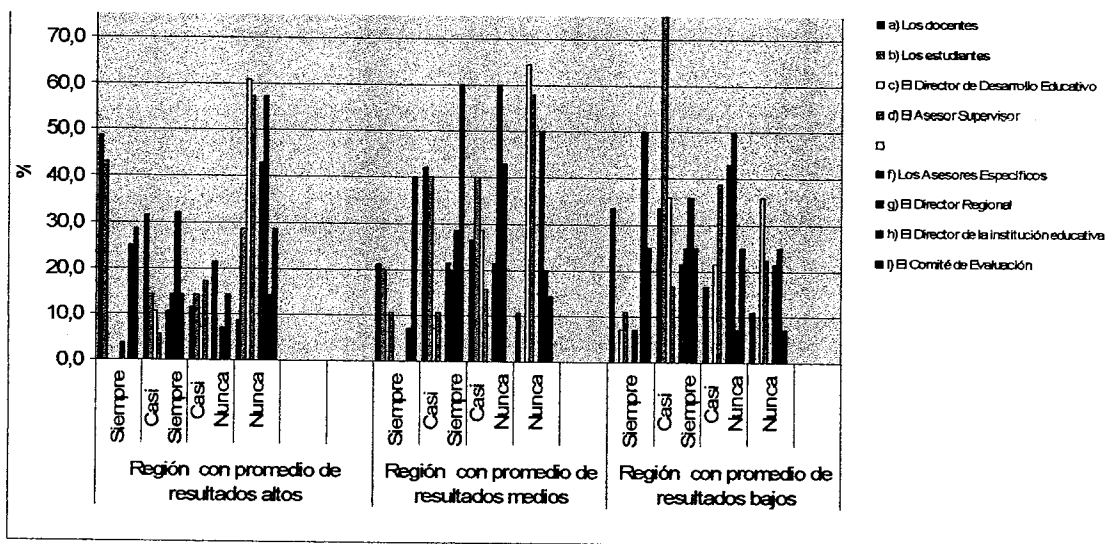
En cuanto a la discusión de resultados con asesores específicos, en la región con promedio alto, un 66% señala que *siempre* o *casi siempre* discute los resultados, mientras que en la región de promedio de notas medio, un 100% dice

que *nunca* o *casi nunca* discute los resultados con los asesores específicos y en la región con promedio notas bajo, un 50% señala que *siempre* lo hace y un 50% indica que *nunca*.

En general, en el nivel de Sexto grado, la discusión de los resultados se da no solo al interior de la institución educativa, principalmente con los docentes y el director de la institución educativa, para las tres regiones educativas con promedio alto, medio y bajo, y con los estudiantes en las regiones de promedio alto y medio, sino con el asesor supervisor en las regiones de promedio alto y medio.

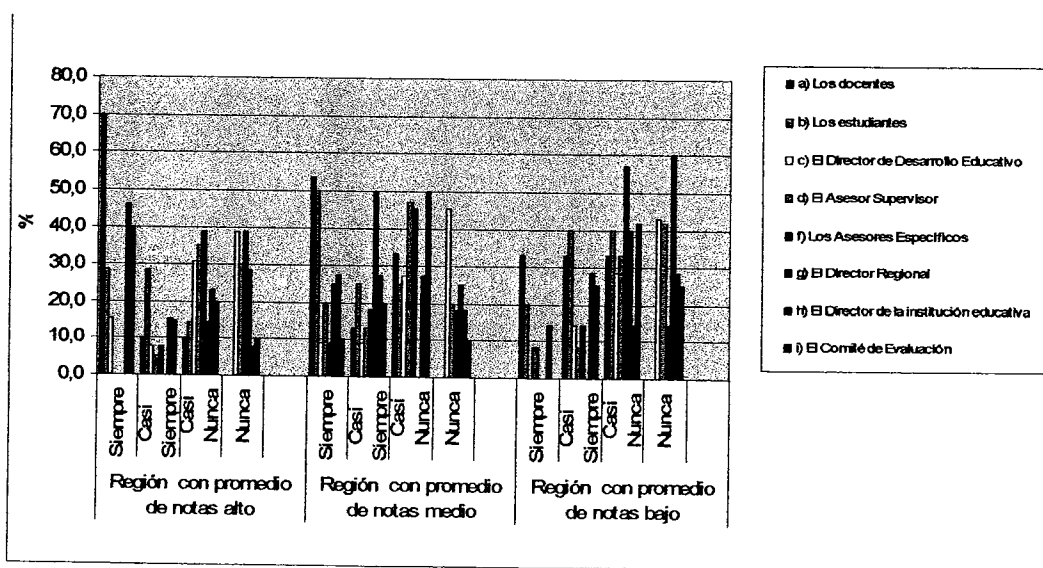
En el anexo No 5, se presentan los cuadros 26, 27 y 28 con los resultados de las opiniones de los actores de las instituciones educativas entrevistados en relación con el uso de los resultados de las pruebas.

En los gráficos siguientes, se pueden apreciar las respuestas de los entrevistados acerca de la discusión de los resultados de las Pruebas Nacionales, según el rendimiento alto, medio, bajo de las regiones educativas, en cada uno de los niveles: Bachillerato, Noveno y Sexto.



Fuente. Cuestionario aplicado al personal de las instituciones educativas seleccionadas, 2006

**Figura 28. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de con quien discuten los resultados de bachillerato por región educativa según promedio de notas.**



Fuente. Cuestionario aplicado al personal de las instituciones educativas seleccionadas, 2006

**Figura 29. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de con quien discuten los resultados de Sexto por región educativa según promedio de notas.**



En el caso de las direcciones regionales, el 100% de los directores regionales señala que *siempre* o *casi siempre* discute los resultados de las pruebas, en los tres niveles (Sexto, Noveno y Bachillerato) *siempre* con los directores de desarrollo educativo, el 92.3% indica que *discute siempre* o *casi siempre* con los asesores supervisores en los tres niveles.

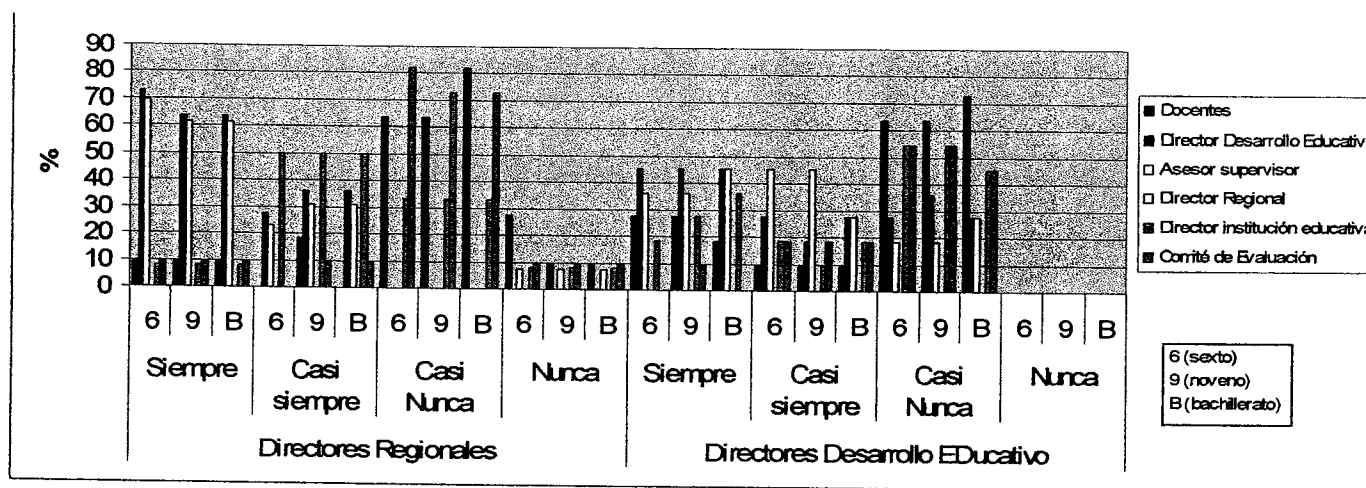
Un 58.3% de los directores regionales indica que *siempre* o *casi siempre* discute los resultados de los tres niveles (Sexto, Noveno y Bachillerato) con los directores de las instituciones educativas, mientras un 41.6% *nunca* o *casi nunca* con los directores de instituciones educativas.

Un 90.9% de los directores regionales señala que *nunca* o *casi nunca* discute los resultados de las pruebas de Bachillerato y de Sexto con los docentes, un 72.7% afirma que *nunca* o *casi nunca* discute los resultados de las pruebas de Noveno con los docentes. El 90% de los directores regionales señala que *nunca* o *casi nunca* discute los resultados de las pruebas de Sexto con los comités de evaluación y un 81.8% indica que *nunca* o *casi nunca* discute los resultados de Bachillerato y Noveno con el comité de evaluación.

Por otra parte, un 63.6% de los directores de desarrollo educativo manifiesta que *casi nunca* discute los resultados con los docentes, un 81.9% manifiesta que *siempre* o *casi siempre* discute los resultados de Sexto y Noveno con los asesores supervisores, un 72.8% señala que discute los resultados de Bachillerato con los asesores supervisores.

Asimismo, un 36.4% indica que discute los resultados de Sexto y Noveno con los directores de instituciones educativas y un 54.6% discute los resultados de Bachillerato con los directores de instituciones educativas. Mientras que un 54.6% de los directores de desarrollo educativo manifiestan que *casi nunca* discute los resultados de las pruebas de Bachillerato con el comité de evaluación y un 63.6% y un 72.3% indican que *casi nunca* discuten los resultados de Noveno y Sexto, respectivamente, con el comité de evaluación.

En el anexo No 5, se presenta el cuadro 29 con los resultados de las opiniones de los directores regionales y directores de desarrollo educativo acerca del uso y discusión de los resultados de las Pruebas Nacionales de Sexto, Noveno y Bachillerato.



Fuente. Cuestionario aplicado a las autoridades de las Direcciones Regionales, 2006

Figura 30. Opinión de los directores regionales y directores de desarrollo educativo acerca de con quien discuten los resultados de Sexto, Noveno y Bachillerato.

### 2.3.1.4 Las acciones de retroalimentación al sistema educativo a partir de los resultados

En relación con las pruebas de Bachillerato, en la región con promedio de notas alto, un 45.7% del personal entrevistado en las instituciones educativas señala que *siempre* o *casi siempre* realiza acciones de retroalimentación, mientras que un 51.4% indica que *nunca* o *casi nunca* lo hacen. En la región con promedio medio, un 63.1% afirma

que *siempre* o *casi siempre* realiza acciones de retroalimentación y en la región con promedio bajo, el 100% indica que *siempre* o *casi siempre* lo hacen.

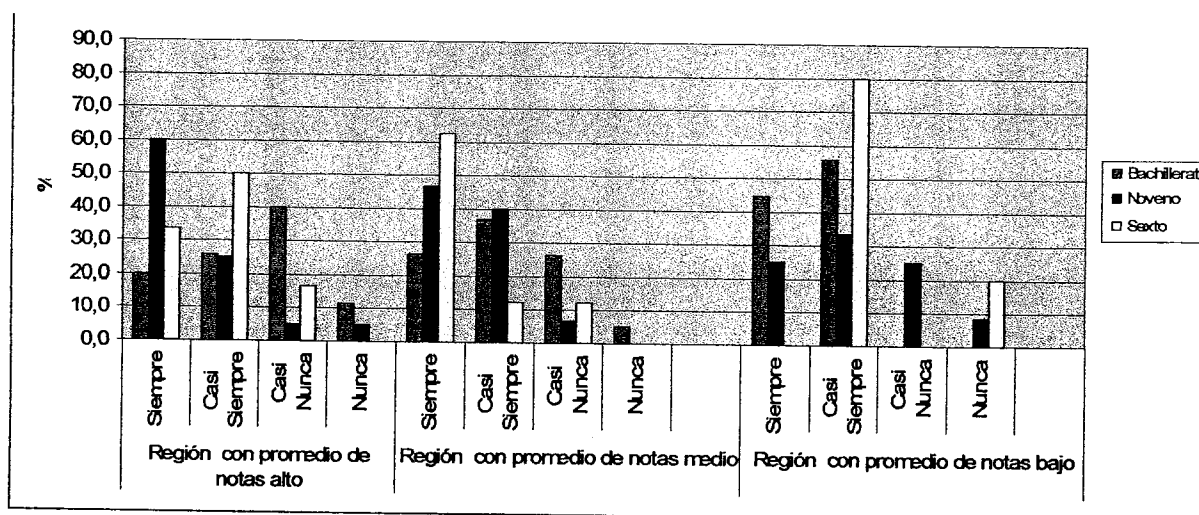
En relación con las pruebas de Noveno año, en la región con promedio de notas alto, un 85% manifiesta que *siempre* o *casi siempre* realiza acciones de retroalimentación, en la región con promedio medio, un 46.7% afirma que *siempre* o *casi siempre* lo hace; mientras que en la región con promedio bajo, un 58.3% señala que *siempre* o *casi siempre* realiza dichas acciones.

En relación con las pruebas de Sexto grado, en la región con promedio de notas alto, un 83.3% afirma que *siempre* o *casi siempre* realiza acciones de retroalimentación; en la región con promedio medio, un 75% señala que *siempre* o *casi siempre* las realiza y en la región con promedio de notas bajo, un 80% indica que *casi siempre* lo hace.

La mayor cantidad de respuestas afirmativas acerca de la realización de acciones de retroalimentación se da en Sexto grado seguida de Noveno año.

En el anexo No 5, se presentan los cuadros 26, 27 y 28 con los resultados de las opiniones de los actores de las instituciones educativas entrevistados en relación con las acciones de retroalimentación al sistema a partir de los resultados de las pruebas.

La percepción de las instituciones educativas, acerca de la realización de acciones de retroalimentación al sistema, por región educativa, según el promedio de notas alto, medio y bajo de la región, y por nivel se muestra en el siguiente gráfico.



Fuente. Cuestionario aplicado al personal de las instituciones educativas seleccionadas, 2006

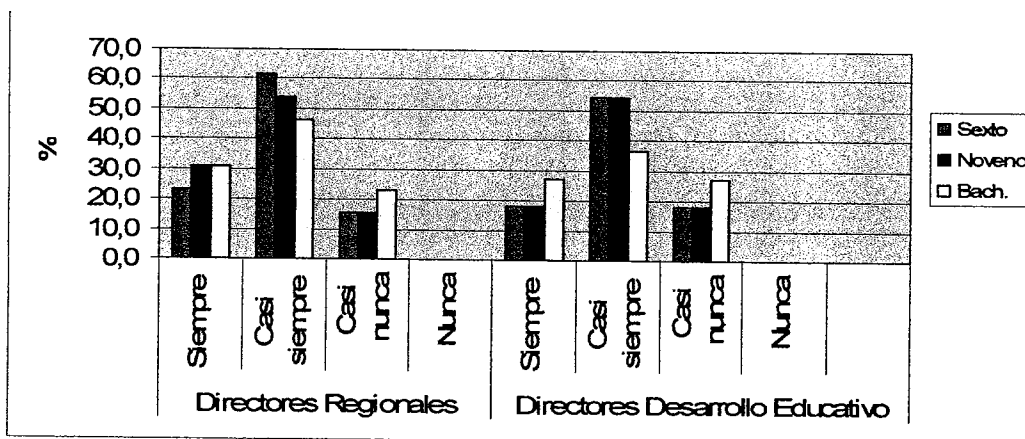
**Figura 31. Opinión de los participantes de las instituciones educativas acerca de la retroalimentación a partir de las pruebas de Sexto, Noveno y Bachillerato según el promedio de notas de la región educativa.**

En cuanto a las acciones de retroalimentación a partir de los resultados de las Pruebas Nacionales, planteadas en las respuestas a las preguntas abiertas, los docentes de los diferentes niveles (Bachillerato, Noveno año y Sexto grado), los miembros de comité de evaluación y los directores recomiendan retomar objetivos y temas no alcanzados de acuerdo con los resultados de la prueba, es decir que presentaron dificultad, así como desarrollar prácticas similares, recopilar información de años anteriores y divulgarla a los profesores y estudiantes, hacer grupos de estudio, terminar el temario completo antes del examen; son acciones cuya responsabilidad se deja al docente en el aula. Asimismo, recomiendan entregar los resultados en el primer período lectivo para análisis y retroalimentación y elaborar pruebas considerando las diferencias regionales, pruebas no unificadas; deben disminuirse los temarios y contenidos y dar capacitaciones a los docentes.

Por otra parte, un 84.6% de los directores regionales señala que *siempre* y *casi siempre* realizan acciones de retroalimentación a partir de los resultados de las pruebas de Sexto y de Noveno, y un 77% manifiesta que lo hace a partir de los resultados de Bachillerato.

Asimismo, un 72.7% de los directores de desarrollo educativo indica que realizan acciones de retroalimentación al sistema a partir de los resultados de Sexto y Noveno año y un 63.7% que lo hace a partir de los resultados de Bachillerato.

Desde la opinión de ambas autoridades, la mayor retroalimentación se da a partir de las pruebas de Sexto y Noveno año, como se aprecia en el siguiente gráfico.



Fuente. Cuestionario aplicado a las autoridades de las Direcciones Regionales, 2006

**Figura 32. Opinión de las autoridades de las direcciones regionales acerca de acciones de retroalimentación al sistema educativo a partir de los resultados de las Pruebas Nacionales.**

De acuerdo con las respuestas a las preguntas abiertas de directores regionales y de desarrollo educativo, la retroalimentación consiste en realizar reuniones con asesores, analizar los resultados, preparar y divulgar informes, identificar temas con bajo rendimiento, realizar capacitaciones con asesores y docentes.

Una respuesta común encontrada en esta evaluación, tanto de las autoridades de la sede central del MEP como de las regiones educativas, es considerar que trasladar los informes con los resultados a las dependencias a su cargo, en un efecto cascada es una acción de retroalimentación.

En el anexo No 5, se presenta el cuadro 29 con los resultados de las opiniones de los directores regionales y directores de desarrollo educativo acerca de las acciones de retroalimentación al sistema a partir de los resultados de las Pruebas Nacionales de Sexto, Noveno y Bachillerato.

Por otra parte, en el taller con los directores de desarrollo educativo y directores regionales se tienen las respuestas siguientes en relación con el uso de los resultados y la retroalimentación al sistema educativo:

- No hay planes remediales para contrarrestar las deficiencias encontradas en los resultados de las pruebas.
- Señalan la necesidad de que se supervise el establecimiento de planes y monitoreo de su avance y resultados obtenidos.
- Recomiendan que se incluyan los planes remediales dentro de los planes institucionales.
- Recomiendan que se promueva mayor cantidad de capacitaciones dirigido a los docentes de los diferentes centros educativos.
- Recomiendan que se utilicen trabajos o investigaciones realizadas por profesionales de las distintas áreas de los centros educativos de la región.
- Recomiendan que se elaboren propuestas o proyectos con respecto al mejoramiento de la calidad de la educación en secundaria, como por ejemplo Colegios innovadores de PROMECE, o el Convenio MEP-CRUSA.

- Señalan que debe haber coordinación entre la División de Desarrollo Curricular y la División de Control de Calidad y que se deben completar los asesores de evaluación y francés, asimismo fortalecer los asesores de matemática y e inglés.

En relación al planteamiento de decisiones de impacto que se han tomado a la luz del análisis de los resultados de las Pruebas Nacionales, el 52% de los asesores supervisados entrevistados manifiesta categóricamente que *ninguna*. El resto apunta acciones como profundización en temas de bajo rendimiento, haber bajado el nivel de exigencia, el cambio en la forma de redondeo, entre otras; sin embargo, ninguna de las respuestas puntualiza en el calificativo de decisiones de impacto, para los ejemplos mencionados.

Las autoridades superiores de las instancias centrales del Ministerio de educación señalan, en relación con la retroalimentación al sistema educativo:

- Los resultados de las Pruebas Nacionales tienen potencial para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, pues dan indicadores que se pueden analizar para determinar a cuales factores ponerles atención en relación con la formación de profesores, la capacitación, metodologías, evaluación de los aprendizajes, entre otros. Sin embargo el nivel de aprovechamiento de los resultados de las pruebas solo se ha dado para promoción de los estudiantes.
- Las Pruebas Nacionales se han justificado como calidad de la educación, pero se han vuelto un fin en sí mismas, solo cubren uno de los objetivos establecidos: la promoción de los estudiantes. Debe hacerse un estudio acerca de las implicaciones de esta decisión desde el punto de vista ético y social. No se cumple lo establecido en la Política Educativa.
- Los docentes no relacionan la capacitación con los resultados de las Pruebas Nacionales, tampoco piden capacitación para el uso eficiente de los resultados de las pruebas. Por el momento, no se han articulado la capacitación y actualización docentes con los resultados de las Pruebas Nacionales.
- No se ha logrado establecer coordinación para la toma de decisiones en relación con el uso de los resultados de las pruebas y la retroalimentación del sistema educativo. No hay una estructura en el Ministerio que atienda el análisis de los informes para la toma de decisiones. Los resultados de las Pruebas Nacionales no se toman en cuenta y si tienen potencial para la toma de decisiones para el mejoramiento.
- A partir de los resultados de las pruebas, se han emprendido muy pocas acciones, por ejemplo revisar los resultados por la dirección regional los resultados.
- Los informes llegan muy tarde agosto, setiembre. Los informes solo dan aspectos numéricos que dificultan la interpretación de los resultados.
- Existen experiencias de uso de los resultados y acciones de mejora a nivel regional, por iniciativa de la región.

En cuanto a las acciones para un mejor aprovechamiento de los resultados de las Pruebas Nacionales, sugieren:

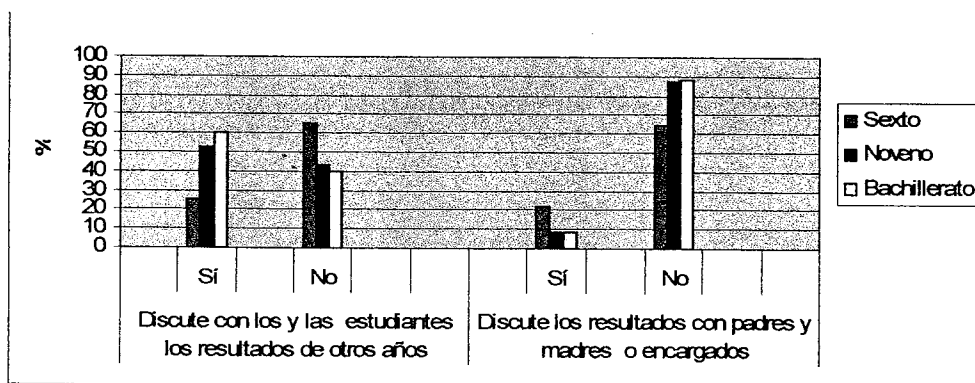
- Recibir y tener acceso rápido a los resultados.
- Realizar talleres de análisis y trabajo acerca de los resultados de las pruebas con las tres instancias del Ministerio de Educación: CENADI, Control de Calidad y Desarrollo Curricular,
- Establecer una plataforma de información, coordinación y vinculación con decisión política,
- Realizar procesos de concientización y análisis acerca del potencial del uso de los resultados de las Pruebas Nacionales,
- Analizar las implicaciones sociales y éticas de los resultados, realizar un estudio comparativo sobre el rendimiento escolar y las Pruebas Nacionales, realizar un estudio de campo,
- Desarrollar una cultura acerca de la interpretación pedagógica de los resultados de las pruebas.
- Hace falta una plataforma para investigar acerca de los factores asociados al proceso para poder interpretar los resultados, falta interpretación pedagógica.

Un 60% de los estudiantes afirma que los docentes discutieron los resultados de las pruebas de Bachillerato de otros años, un 52.9% de los estudiantes afirma que los docentes discutieron los resultados de las pruebas de Noveno de otros años. Lo anterior contrasta con la afirmación de un 65.6% que señalan que los docentes no discutieron los resultados de las pruebas de sexto de otros años.

En cuanto a la discusión de los resultados de las Pruebas Nacionales con los padres, madres o encargados, un 64.8% de los estudiantes señala que sí se discutieron los resultados de la prueba de Sexto, un 87.1% señala que se discutieron los resultados de Noveno y un 88.2% que se discutieron los resultados de Bachillerato. Una vez más resalta la atención que se da a las pruebas de Bachillerato.

En el anexo 5 se presentan los cuadros 30 y 31 con las opiniones de los estudiantes acerca del uso de los resultados de las pruebas nacionales por parte de los docentes, así como sobre la propuesta de actividades por parte del docente para superar preguntas con bajos resultados.

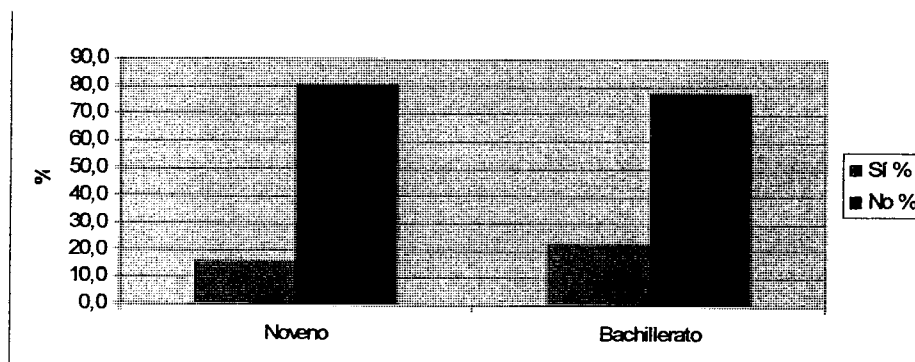
En el siguiente gráfico, se aprecian los resultados de la opinión de los estudiantes acerca de la discusión de resultados de las Pruebas Nacionales.



Fuente: Resultados de la encuesta de percepción de los estudiantes

**Figura 33. Opinión de los estudiantes de la discusión de los resultados de las Pruebas Nacionales por parte de los docentes, por nivel**

Asimismo, un 80.5% de los estudiantes señala que el docente no propone actividades para superar los resultados de las preguntas que obtuvieron bajos resultados en años anteriores en Noveno, un 77.6% lo afirma en relación con la prueba de Bachillerato.



Fuente: Resultados de la encuesta de percepción de los estudiantes

**Figura 34. Opinión de los estudiantes acerca de la propuesta de actividades del docente para superar preguntas con bajos resultados.**

**En síntesis, de acuerdo con las percepciones de los diferentes actores, si bien señalan que existe alguna discusión acerca de los resultados, principalmente a nivel interno de las instituciones educativas con docentes, estudiantes, director de la institución educativa y comité de evaluación, y en alguna mediada a nivel interno de las direcciones regionales entre los directores y los supervisores, el uso de los resultados de las pruebas es básicamente para promoción de los estudiantes.**

**Las acciones de retroalimentación se concentran en distribuir los informes, hacer reuniones en sus dependencias para discutir los resultados, revisar las preguntas en donde hubo problemas de logro. En muy pocos casos se utilizan los resultados para establecer planes de mejoramiento, y cuando estos existen responden a iniciativas personales de los profesores o a iniciativas de los directores en algunos casos; no hay seguimiento en relación con el diseño y ejecución de los mismos y, por lo tanto, tampoco existe información sistematizada al respecto para su divulgación.**

**De acuerdo con las percepciones de los diferentes actores involucrados, no existen directrices ni de las autoridades superiores del Ministerio de Educación Pública ni de las autoridades de las Direcciones Regionales y asesores supervisores, sobre el uso de los resultados de las pruebas, ni sobre el desarrollo de planes de mejoramiento, o la asignación de recursos adicionales para el desarrollo de los mismos en aquellas regiones o instituciones cuyas condiciones no contribuyen a un mejor rendimiento.**

**La percepción de las diferentes autoridades del Ministerio, tanto a nivel central como en las direcciones regionales, en relación con la influencia de los factores en el rendimiento de los estudiantes, no se refleja en el análisis de los resultados de las Pruebas Nacionales, ni en lineamientos que contribuyan a detectar y a mejorar las condiciones del contexto, del proceso educativo y de los recursos, variables que pueden ser modificadas.**

**Es decir, el análisis de las variables intrínsecas, como los procesos de la institución educativa (por ejemplo liderazgo pedagógico, coordinación pedagógica y curricular, implicación familiar en la escuela, clima escolar, formación y estabilidad del profesorado) los procesos de aula (tiempo dedicado a la enseñanza, organización adecuada y cognitivamente estimulante de las tareas de aprendizaje, oportunidad de aprender, expectativas de rendimiento por parte del docente, evaluación continua y control del progreso de los estudiantes, refuerzo positivo del aprendizaje, entre otras), o la incorporación de material didáctico y libros que optimicen el trabajo del aula.**

**Tampoco se refleja en políticas compensatorias de carácter focalizado que garanticen la equidad del sistema educativo, como por ejemplo las desarrolladas por Chile en el Programa de las 900s Escuelas o en Argentina con el Plan Social Educativo o la Escuela Nueva en Colombia.**

### **2.3.2. El uso de los resultados de las pruebas y las universidades**

De acuerdo con las respuestas recibidas, en las Facultades de Educación u otras Unidades Académicas que desarrollan las carreras de formación de docentes para primer y segundo ciclo, tercer ciclo o ciclo diversificado de las Universidades Estatales, no se reciben sistemáticamente los Informes de los Resultados de las Pruebas Nacionales. Los resultados se conocen a través de la prensa o porque algún director de colegio, asesor o supervisor les enseñan una copia. De las universidades privadas no se recibió respuesta. En la comisión de decanas de educación del CONARE, la oficina de control de Calidad presentó los resultados anuales de las Pruebas Nacionales en el 2004.

Acerca del uso de los resultados de las Pruebas Nacionales y las acciones de mejoramiento correspondientes, en el taller realizado con los profesores universitarios formadores de docentes, ante la pregunta ¿De qué forma se analiza el potencial que ofrecen los resultados de las Pruebas Nacionales para la organización y desarrollo de acciones de mejoramiento?, la respuesta fue:

**“No se analiza el potencial que ofrecen los resultados de las Pruebas Nacionales para el mejoramiento del sistema educativo. No tienen ninguna incidencia en la propuesta de acciones de mejoramiento**

puesto que se desconocen los datos. El MEP debe tener como política el envío de esta información a las universidades, y éstas deben también estar al tanto de solicitarlas”.

“No se conocen las pruebas ni sus resultados” “No se conocen los resultados para generar actividades correctivas”.

“Es necesario establecer espacios para la discusión entre el MEP y las universidades”.

“El papel de las universidades es mejorar el sistema educativo. “Se debe establecer una estrategia para que de forma sistemática, se analicen los resultados de las pruebas con miras a establecer las medidas correctivas necesarias. El análisis debe hacerse entre los profesores y los estudiantes. Discutir los comentarios y propuestas a nivel del MEP con presencia de representantes universitarios”.

Ante la pregunta: ¿Cómo se enfoca en la formación de docentes y administradores educativos, la relación entre los procesos de evaluación y toma de decisiones en un sistema educativo? La respuesta fue:

“No se trabaja la relación entre las evaluaciones y la toma de decisiones”

“No se realiza trabajo sobre los resultados de las Pruebas Nacionales ni se incide en toma de decisiones”.

A la pregunta sobre ¿Qué oportunidades de actualización ofrece la carrera a los graduados en los temas de: a. evaluación, b. resultados de las Pruebas Nacionales, c. toma de decisiones y planes de mejoramiento de la calidad del sistema educativo? Contestaron:

“No se les ofrecen muchas oportunidades y definitivamente no se trabajan los temas b y c.”

“El proceso de planificación y ejecución de tales capacitaciones es grande para la Escuela y la respuesta muy pobre de parte del profesorado ya que el mismo MEP (a través de supervisores y directores) no generan condiciones para que los docentes puedan capacitarse. Inciden otros factores como la carga laboral, tiempo, presiones del currículum y calendarización de pruebas”.

“Se actualiza a docentes en aspectos clave de contenido o aprendizaje” “Se da capacitación según soliciten los asesores nacionales o regionales”

“Se ha coordinado por medio del Decanato cursos de capacitación para los docentes en servicio, durante el período de vacaciones, en el caso particular de Evaluación se crean módulos para desarrollar con los participantes”

“El aspecto de evaluación se cubre en los cursos de capacitación para los profesores de inglés para I y II ciclo (PROCAPRI).”

“La Escuela de Literatura desde hace 20 años capacita y actualiza a los docentes de francés en todo el país, trabajando en equipo con la Asesoría Nacional de Francés y en ocasiones con personal de la Oficina Pedagógica de la Embajada de Francia, gracia a un convenio de cooperación que se firmó en 1989.”

En relación con la preparación de los docentes graduados de su programa para analizar y utilizar los resultados de las Pruebas Nacionales, señalan:

“Los graduados tienen formación para analizar los resultados”.

“No se les ha preparado para hacer un análisis. Pero con la capacidad crítica que desarrollan los estudiantes, si se les guía para que aprendan a analizar y utilizar los resultados de las Pruebas Nacionales, podrían llegar a tener aportes importantes para el mejoramiento del sistema educativo”.

“Los profesores se preparan para otra cosa de lo que pide el MEP. Por ejemplo, uno de los grandes obstáculos, el MEP pide que los docentes preparen a los jóvenes para aprobar el examen de Bachillerato y el de Noveno, y no a que desarrollen las cuatro competencias lingüísticas (comprensión y expresión oral y escrita). En nuestros cursos se les capacita para evaluar y hacer los cambios necesarios en la microevaluación de las cuatro competencias. Los docentes en III y IV ciclos están limitados por un Reglamento de Evaluación dado por el MEP, el cual NO considera la evaluación de las lenguas extranjeras como un campo específico. Solamente en la evaluación formativa diaria pueden ellos aplicar las estrategias y técnicas de evaluación que se desarrollan actualmente. Los docentes de francés muestran una fosilización de sus propias competencias, sobre todo en la expresión oral. Ellos dan las clases en español, se traduce, se escribe, se lee, etcétera, como si fuera una lengua

muerta. Los docentes entonces se dedican (porque el sistema los conduce o los limita a ello) a preparar a los muchacho para que aprueben los exámenes de Noveno y de Bachillerato.

**Los formadores de docentes son actores clave en la valoración de los resultados de las Pruebas Nacionales y la toma de decisiones para el mejoramiento del sistema educativo, puesto que son los responsables de la formación de maestros y profesores de enseñanza media. En este sentido deben ser considerados como una de las audiencias a las que debe dirigirse los Informes de resultados de las Pruebas Nacionales, deben constituirse en un interlocutor del Ministerio de Educación Pública y trabajar en conjunto no solo en el análisis y uso de los resultados, sino en la definición de acciones de mejoramiento en todos los aspectos que influyen en los resultados, es decir, en los logros del aprendizaje de los estudiantes.**

Por otra parte, el concepto de evaluación ha cambiado, la evaluación ha dejado de verse como control, para ser asumida como un proceso que permite conocer y aprender acerca de las acciones que se realizan, sus debilidades y fortalezas, los aciertos y desaciertos, con miras al mejoramiento. La definición, implementación, seguimiento y evaluación de los planes de mejoramiento para superar las deficiencias detectadas en la evaluación son el aspecto clave. Esta visión genera la necesidad de vincular evaluación, planificación, gestión, coordinación y seguimiento y de visualizar la toma de decisiones como un elemento fundamental sustentado en la información generada en la evaluación y el seguimiento. No basta con hacer un informe de evaluación con los resultados, hay que dar el paso siguiente.

Esta visión debe desarrollarse en el aula, los futuros profesionales deben formarse como gestores de su quehacer. Se debe empezar por la evaluación de los aprendizajes en el aula. Se deben analizar los resultados las pruebas u otras modalidades de evaluación con sus estudiantes, planificar las acciones de mejora, tomar las decisiones junto con ellos e implementar y evaluar dichos planes. Es necesario realizar el ejercicio de interpretar y discriminar información, de usar información confiable y oportuna para la toma de decisiones, de asumir las responsabilidades que corresponden a cada uno, de manera que se pueda ir desarrollando un nuevo estilo de gestión y conducción de los sistemas educativos.

**La conducción podría definirse como «la toma de decisiones al nivel macroscópico (es decir, de un sistema o subsistema educativo) o microscópico (es decir, de un establecimiento o incluso de un aula), sobre la base de constataciones tan objetivas como sea posible, relativas al estado, al funcionamiento o a los productos del sistema». En este nuevo modelo de gestión educativa, la evaluación desempeña una función fundamental como elemento de información valorativa sobre el estado de la educación. (De Landsheere 1994 )**

En este contexto, la reforma de la educación no puede reducirse, como ha sucedido, a la modificación de los planes y programas de estudio, sino que es necesario realizar una profunda reestructuración en los modelos de organización y conducción de los sistemas educativos, como condición para un proceso de mejoramiento continuo de la calidad. Y en este sentido las universidades juegan un papel fundamental en la formación y empoderamiento de los docentes y de los responsables de la administración de la docencia, se puede aportar una nueva visión de evaluación.

### **2.3.3. La interpretación de los resultados: Comparación en los informes de evaluación**

**La evaluación es un proceso que permite emitir juicios a partir de una información recogida y tratada de forma sistemática, e implica realizar una comparación con algún elemento de referencia, criterios o estándares previamente definidos, entendidos como una formulación explícita de los niveles que los alumnos deberían alcanzar en las diversas etapas de su proceso de aprendizaje y que sirven de referencia a la hora de la evaluación. De allí que, en última instancia, la evaluación implica la comparación.**

La evaluación normativa del aprendizaje es el modo de tratamiento y presentación de la información más frecuentemente utilizado en los estudios de evaluación del rendimiento educativo. Está basado en el otorgamiento de



calificaciones mediante la comparación del alumno con sus compañeros y la determinación del lugar que ocupa en su grupo de referencia. El ejemplo más característico son las tablas comparativas de resultados, semejantes a clasificaciones de instituciones, países o regiones, elaboradas a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas. Se utiliza cuando no se cuenta con unos criterios ampliamente aceptados con los que contrastar las características del objeto por evaluar. Se usa también en los estudios internacionales de rendimiento educativo, o para construir tablas de clasificación de instituciones educativas. Sin embargo, es el más criticado por los especialistas, por los riesgos que encierra y los posibles abusos que implica.

Este procedimiento plantea diversos inconvenientes y dificultades, por una parte, ante la dificultad de medir una realidad compleja la práctica consiste en seleccionar unos indicadores reducidos que suelen consistir en los resultados alcanzados por los alumnos, o por una muestra de ellos en diversas áreas escolares y luego los lectores e intérpretes suelen efectuar una inferencia mediante la cual tales indicadores parciales pasan a representar el grado absoluto de calidad educativa.

Así, la evaluación del rendimiento debe ser debidamente contextualizada, debe tener en cuenta factores que inciden en los resultados obtenidos por los alumnos e instituciones y que no tienen su origen en la simple diferencia de capacidades individuales. Variables como la extracción social de los alumnos, la actitud de las familias hacia la educación, el clima o ambiente escolar, la organización de la institución, el estilo pedagógico de los profesores o el funcionamiento de la dirección pueden contribuir a explicar buena parte de las diferencias registradas entre las instituciones educativas. Algunas de estas variables son producto de la actuación educativa de las familias, los profesores y las instituciones educativas, mientras que otros vienen determinados de antemano y no se puede influir en ellos fácilmente. Una institución puede mejorar su organización, reforzar la formación de sus profesores, crear un ambiente favorable al estudio o poner en marcha programas valiosos de intervención psicopedagógica, pero no puede modificar la extracción social o cultural de sus alumnos. Por ese motivo, la diferencia existente entre las diversas condiciones de partida debe ser tomada en cuenta a la hora de evaluar rendimientos. No sería justo ensalzar o denigrar una institución simplemente por el efecto de las condiciones iniciales de su alumnado.

La evaluación del rendimiento de los alumnos debe ser contextualizada, debe tener en cuenta factores que inciden en los resultados obtenidos por los alumnos e instituciones y que no tienen su origen en la simple diferencia de capacidades individuales. Variables como la extracción social de los alumnos, la actitud de las familias hacia la educación, el clima o ambiente escolar, la organización de la institución, el estilo pedagógico de los profesores o el funcionamiento de la dirección son importantes en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Algunos de esos aspectos pueden ser mejorados como la organización en la institución educativa, la formación de sus profesores, crear un ambiente favorable al estudio o poner en marcha programas de intervención psicopedagógica. (Schifelbein, Velez y Valenzuela 1994)

Cuando se habla de evaluar el rendimiento es necesario contextualizar la comparación, ya que este no se produce en el vacío, sino que se explica en buena medida por su contexto. De ahí deriva la necesidad de tener en cuenta lo que se ha dado en llamar el valor añadido por la institución educativa, efectuando lo que Goldstein (1996) prefiere denominar comparaciones ajustadas.

De acuerdo con House (1994), cualquier evaluador debe respetar como exigencia ineludible tres principios: veracidad, coherencia y justicia, en donde la aplicación efectiva del tercero cobra especial importancia cuando se realizan análisis comparativos, dadas las consecuencias fuertemente dañinas que la comparación injusta puede acarrear para las entidades evaluadas. El principio de justicia enunciado por House tiene que ver con la adecuada contextualización de la información recogida y presentada a los destinatarios de la evaluación, en especial en estudios de rendimiento de alumnos, instituciones o sistemas educativos.

En Costa Rica, de acuerdo con la percepción de los actores entrevistados, incluida en la discusión de resultados del objetivo 1, muchas de las variables citadas son percibidas como aspectos que influyen de manera importante en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, en los Informes acerca de los resultados de las Pruebas Nacionales, como se menciona en las páginas precedentes en relación con los informes, se utiliza la evaluación normativa, la comparación del estudiante con sus compañeros y la determinación del lugar que ocupa en su grupo de referencia. Asimismo, se hacen comparaciones a nivel regional, nacional, por modalidad y por asignatura, se obvia la contextualización, las diferencias existentes en las condiciones de partida, en las condiciones de los estudiantes y de los centros educativos.

Este procedimiento de evaluación y comparación utilizado es un aspecto por revisar, pues no se están realizando "comparaciones ajustadas", y los resultados de estas comparaciones tampoco aportan realmente al conocimiento acerca de la situación educativa y a su mejoramiento.

Asimismo, otro de los enfoques que se utiliza con frecuencia es la evaluación criterial del aprendizaje; esta consistente en el establecimiento de unos criterios precisos para determinar los niveles de rendimiento y su cumplimiento o no por parte de cada alumno. También se aplica un procedimiento semejante para llevar a cabo la acreditación de centros escolares, a partir del contraste de las características de la institución evaluada con un cierto número de requisitos previamente acordados. En estos casos, el mérito de lo que se valora se determina de acuerdo con el grado de cumplimiento de los criterios preestablecidos y no mediante la posición relativa ocupada por el alumno o el centro en el seno del grupo al que se encuentre adscrito.

El principal problema que plantea este procedimiento consiste precisamente en la dificultad de determinar los criterios que deben servir de referencia para la comparación. Hay que determinar cuáles son los niveles académicos realmente alcanzables o deseables en ese grado concreto, lo que supone tener en cuenta otras variables de carácter contextual, tales como el nivel educativo general y las demandas de la población, la formación de los profesores, la disponibilidad de recursos o los logros previamente conseguidos. Para tomar decisiones razonables en este campo se han de combinar adecuadamente el bagaje científico y técnico disponible con el conocimiento de la realidad educativa, la consideración de lo que es socialmente deseable, en un proceso, de carácter político y científico-técnico. Este sería el procedimiento deseable por emplear en Costa Rica, previa definición de los criterios de aprendizaje con base en los objetivos de la educación y la definición de las capacidades mínimas que un estudiante debe alcanzar para su desempeño como persona en la sociedad en el ámbito político, social, económico en cada uno de los niveles y ciclos del sistema educativo, producto de un proceso de construcción científico, técnico, político y social.

Acerca del uso e interpretación de los resultados, Esquivel<sup>31</sup> señala:

"Con respecto a la percepción de la interpretación de los resultados, se encontró que hay coincidencia entre la opinión de los y las actuales integrantes y exintegrantes del Consejo Superior de Educación y las y los miembros de las directivas de la APSE y el COLYPRO, al señalar que esta interpretación es inadecuada e insuficiente, tanto en el nivel de la División de Control de Calidad como en otros niveles. Expresaron que las condiciones en que se desarrolla el Bachillerato no permiten hacer comparaciones y que no se analizan los problemas que provocan los bajos resultados obtenidos y sus causas. Además, a los informes de la DCC no se les da la debida divulgación en el ámbito del propio sistema educativo. En cuanto a la percepción de la utilización de los resultados, los y los actuales integrantes y exintegrantes del Consejo Superior de Educación opinaron que no se orienta al mejoramiento de la calidad de la educación, ni del nivel de Secundaria, de manera específica. Se perciben problemas, pero no se toman decisiones al respecto por parte de las instancias correspondientes del MEP. Opinaron que los resultados se orientan casi de manera exclusiva a la evaluación sumativa y la promoción de los estudiantes. Reconocen que se presentan limitaciones para obtener un uso adecuado de estos resultados; no obstante, se han dado acciones esporádicas para atender algunos problemas que se identifican. En lo que atañe al Consejo Superior de Educación, las acciones se han encaminado al mejoramiento de los programas de estudio. Las limitaciones que ocurren, se refieren a los enfrentamientos que se dan entre las Divisiones de Desarrollo Curricular y de Control de Calidad y la manera aislada en que trabaja esta División".

Asimismo, Esquivel<sup>32</sup> señala:

"La mayoría de las y los funcionarios consultados consideró que las interpretaciones de los resultados de las pruebas de Bachillerato, hechas por la DCC y otras dependencias del MEP, son limitadas. Además, opinaron que estas interpretaciones y el uso de estos resultados no se canalizan al mejoramiento del sistema educativo y de la Educación Diversificada, de manera particular. En su mayoría, las personas consultadas manifestaron que no se logra la motivación y el compromiso de los y las docentes, ni de los padres y las madres de familia, ni de los y las estudiantes; tampoco se generan cambios significativos en aspectos pedagógicos y curriculares del sistema educativo. El uso más claro de las pruebas se relaciona con la evaluación sumativa y la promoción de los y las estudiantes".

<sup>31</sup> Esquivel, J.M.L et al (2006) Evaluación externa de las pruebas nacionales de bachillerato de la educación media. Facultad. Educación. SEP Universidad de Costa Rica

<sup>32</sup> Esquivel (2006) idem

Al respecto, Esquivel<sup>33</sup> plantea en las recomendaciones del informe:

“Elaborar informes de pruebas diferenciados por propósito y audiencias”.

“Acompañar los informes de los resultados de las pruebas y su divulgación a los profesores, con diversas opciones didácticas concretas, para superar las deficiencias encontradas por las Pruebas Nacionales. Ese acompañamiento deberá realizarlo un equipo de especialistas en la enseñanza de cada asignatura. La divulgación de los resultados y las acciones para desarrollar las propuestas didácticas de mejoramiento deben incluirse en el calendario escolar.”

Las percepciones citadas, encontradas en la investigación del Dr Esquivel<sup>34</sup> de hace un año, coinciden con lo opinado por los entrevistados en la presente evaluación, lo que nos lleva a plantear la necesidad de reflexionar y realizar foros de discusión en las instancias involucradas en la problemática. Se debe considerar el aporte de especialistas y autoridades en el campo de la educación que permita tomar decisiones al respecto.

#### 2.3.4. El uso de los resultados en relación con el propósito de las Pruebas Nacionales de Bachillerato, Noveno y Sexto grado

Tal como se señala en el apartado del contexto, el cuerpo normativo asigna a la evaluación una función de valoración y control de la calidad del sistema educativo; se plantea la evaluación con el fin de ofrecer información a las autoridades del Ministerio de Educación para la toma de decisiones y retroalimentación del sistema. Se destacan a continuación los principales aspectos de dicha normativa.

**La Política Educativa hacia el siglo XXI define la evaluación “como un proceso de naturaleza sistémica que coadyuve en la valoración de la calidad del sistema educativo y en la integración de éste es un todo coherente. Dicha tarea se lleva a cabo mediante tres funciones: diagnóstica, formativa y sumativa”.**

**El Marco de Referencia y Directrices y Técnicas para la Evaluación del Sistema Educativo señala: “La macroevaluación, involucra el control global que se hace en el ámbito nacional, para efectos del control de calidad y de acreditación de logros básicos, para cada una de las etapas definidas en el sistema educativo del país, y que han sido establecidos legalmente por las instancias competentes para tal efecto”. En el I y II ciclos para efectos de promoción y control de calidad se elaborarán y administrarán pruebas comprensivas a nivel de centro educativo. Con propósitos de diagnóstico y de función formativa, al igual que para control de calidad en el sistema educativo, se harán mediciones (muestrales) y evaluaciones a nivel regional y nacional. En el III ciclo y Educación Diversificada para propósitos de control de calidad del Sistema Educativo y de acreditación de dominio de los contenidos del Currículum Nacional establecido, se administrarán pruebas nacionales”.**

**La División de Control de Calidad y Macro-Evaluación del Sistema Educativo como “la dependencia encargada de realizar la supervisión del Sistema Educativo en el nivel nacional y las evaluaciones sistemáticas de los diversos componentes internos, con el objeto de ofrecer a los jefes y a las diferentes dependencias del Ministerio de Educación, elementos de juicio para la toma de decisiones generales y acciones concretas de retroalimentación”. (Decreto No. 23489)**

**Reglamento de evaluación del aprendizaje, entre los objetivos están:**  
**“b. Coadyuvar en la determinación de la promoción de los educandos.**  
**c. Incorporar con base en los resultados obtenidos por los estudiantes en las respectivas Pruebas Nacionales, en la medida que lo permite esta información, las medidas correctivas necesarias, conducentes al mejoramiento cualitativo de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje en aquellas áreas donde el Sistema Educativo lo requiera”.**

<sup>33</sup> Esquivel (2006) idem

<sup>34</sup> Esquivel (2006) idem

Al respecto, cabe señalar dos situaciones: en primer lugar, si bien en los Reglamentos de evaluación del aprendizaje<sup>35</sup> se plantean entre los nueve objetivos de las Pruebas Nacionales la función de contribuir al mejoramiento del sistema, estos reglamentos no recogen la visión integral de la evaluación del sistema educativo que se plantea en la política educativa y en el marco de referencia y las directrices técnicas que la complementan, así como en la organización administrativa prevista para su operacionalización. En estos reglamentos, se reduce la evaluación del sistema educativo a la macroevaluación centrada únicamente en las Pruebas Nacionales.

En segundo lugar, se asume el planteamiento de la macroevaluación únicamente en relación con las Pruebas Nacionales, tampoco se cumple a cabalidad el propósito de acuerdo con las opiniones de los actores involucrados en la evaluación recogidos en las páginas precedentes acerca del uso de los resultados de las pruebas y la retroalimentación al sistema educativo.

---

<sup>35</sup> (Decreto ejecutivo 31635MEP Reglamento de evaluación de los aprendizajes feb 2004, aprobado por el consejo superior de educación sesión 59-2003)

## **2.4 Coherencia entre el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales y la Política Educativa hacia el Siglo XXI**

Este apartado responde al cuarto objetivo de la investigación el cual está dirigido a "valorar el nivel de coherencia entre el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales y los propósitos de la Política Educativa hacia el Siglo XXI".

### **2.4.1 Percepción de los actores acerca de la coherencia entre el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales y la Política Educativa hacia el Siglo XXI**

#### **2.4.1.1 Percepción de los actores en las instituciones educativas**

Acerca del **Conocimiento en la institución de la Política Educativa en relación con la evaluación**, los entrevistados de las instituciones educativas que afirman estar al tanto, indican que tienen conocimiento por intermedio del comité de evaluación, quienes dan asesoramiento a los docentes. También expresan que conocen el Reglamento de Evaluación y el folleto de elaboración de pruebas; indican que, a nivel institucional, se acatan las disposiciones del MEP. Los entrevistados quienes declaran no conocerla con profundidad, señalan que esta no es clara y que no hay mucha información al respecto, solo conocen el Reglamento de evaluación de los aprendizajes. Finalmente, agregan que no hay espacios adecuados para la capacitación

Las personas, quienes declaran desconocimiento, señalan que *nunca* han tenido la visita de personal del MEP para capacitar en este tema; que no hay espacios adecuados para la capacitación y reclaman que no hay mucha información al respecto.

En cuanto a la **Relación entre la Política Educativa y Pruebas Nacionales**, una gran mayoría indica que no hay relación. Argumentan que no hay concordancia entre lo que se enseña y lo que se mide (valores-humanismo-formativo), que las pruebas se apegan más al enfoque academicista y no psicologista y dialéctico como persigue la política. Agregan que los resultados de las Pruebas Nacionales reflejan la desigualdad existente, que se forma de manera cualitativa y se evalúa de manera cuantitativa y que no se puede medir todo el conocimiento que tiene el estudiante en una sola prueba. Además, consideran que las Pruebas Nacionales están descontextualizadas.

De acuerdo con House (1994), cualquier empresa evaluadora debe respetar como exigencia ineludible tres principios: veracidad, coherencia y justicia, en donde la aplicación efectiva del tercero cobra especial importancia cuando se realizan análisis comparativos, dadas las consecuencias fuertemente dañinas que la comparación injusta puede acarrear para las entidades evaluadas.

El respeto al principio de justicia enunciado por House tiene mucho que ver con la adecuada contextualización de la información recogida y presentada a los destinatarios de la evaluación, en especial en estudios de rendimiento de alumnos, instituciones o sistemas educativos.

Los entrevistados quienes afirman que sí existe relación entre la Política Educativa y las Pruebas Nacionales argumentan que ambas pretenden mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, que se da una evaluación general de los temas vistos y que los objetivos estudiados están presentes.

Importante rescatar la importancia de contextualizar las Pruebas Nacionales, las cuales fueron concebidas como parte de un proceso de macroevaluación del sistema educativo y se visualizan solo como parte de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, con fines de promoción. Esta situación hace que los involucrados en el proceso den diferentes interpretaciones a los resultados y que buena parte de la población reclame un proceso injusto que no considera las diferencias de recursos y condiciones de las diferentes regiones educativas del país.

- **Orientaciones en el uso de los resultados de Pruebas Nacionales y su coherencia con propósitos de la Política Educativa**

En relación con la pregunta acerca de **Las orientaciones en el uso de los resultados de Pruebas Nacionales y su coherencia con propósitos de la Política Educativa**, se ha dividido en tres apartados, según la instancia que emana las orientaciones: oficinas centrales del MEP, la Dirección Regional, la Dirección de la Institución y el Comité de Evaluación.

Un 61.1% de los entrevistados, en la región con promedio de notas alto, señala que en el ámbito del MEP no hay coherencia entre las orientaciones del uso de los resultados de las Pruebas Nacionales de Bachillerato y los propósitos de la Política Educativa. Esta misma afirmación la hace el 42.1% en la región con promedio de notas medio y el 55.6% en la región con promedio de notas bajo. Una situación similar se presenta en relación con los resultados de las pruebas de Noveno y las de Sexto.

De la misma manera, un 52.8% de los participantes de la región con promedio de notas alto manifiesta que en el ámbito de la Dirección regional no hay coherencia entre las orientaciones del uso de los resultados de las Pruebas Nacionales de bachillerato y los propósitos de la Política Educativa. El 31.6% de los entrevistados de la región con promedio de notas medio hace la misma afirmación, así como el 50% de los entrevistados de la región con promedio de notas bajo. Se señala que no se apoya a las instituciones y no se dan directrices para las correcciones; se hacen reclamos por falta espacios para integrar acciones. Además, se considera que las pruebas se ven como paso a un nivel superior y que no se dan orientaciones para el uso de los resultados. El interés gira alrededor de superar la promoción del año anterior. Los resultados se entregan con poco tiempo y no permite iniciar un proceso. Se necesita más apoyo del Director Regional.

De esta manera, los encuestados reflejan en su percepción incongruencias en el ámbito del MEP, entre las orientaciones para el uso resultados de Pruebas Nacionales y lo establecido en la Política Educativa.

En el ámbito de la dirección de las instituciones educativas, quienes opinan en forma positiva en relación con la coherencia entre las orientaciones del uso de los resultados de las Pruebas Nacionales y los propósitos de la Política Educativa señalan que se trabaja con los estudiantes para que corrijan los errores, se trata de beneficiar a los estudiantes y por lo tanto se dan los resultados y se toman las medidas del caso. Las respuestas siempre son en relación con el resultado de las pruebas y la promoción de los estudiantes, es decir se considera solo uno de los propósitos de la Política Educativa. Sin embargo es importante destacar que el 38.9% de los entrevistados en la región con promedio notas alto señalan que no existe coherencia entre las orientaciones para el uso de los resultados de las pruebas de bachillerato y los propósitos de la Política Educativa en el ámbito de las direcciones de las instituciones educativas, lo mismo que el 52.6% de los entrevistados afirman en la región con promedio de notas medio. Llama la atención que en la región con promedio de notas bajo mientras un 38.9% dice que si hay coherencia, un 33.3% que no la hay, un 16.6% señala que no tiene criterio al respecto y un 11.1% no responde.

En relación con las pruebas de noveno año, en la región de promedio alto el 45% de los entrevistados de las instituciones educativas afirman que si hay coherencia entre las orientaciones para el uso de los resultados de las pruebas de noveno y los propósitos de la Política Educativa, mientras un 30% señala que no existe esa coherencia y un 25% dice no tener criterio al respecto. En la región con promedio de notas medio el 40% señala no tener criterio al respecto y en la región con promedio de notas bajo un 41.7% también afirma no tener criterio.

Un comportamiento similar se puede observar en relación con las pruebas de sexto.

Los entrevistados que indican que no se usan los resultados aportan una serie diversa de opiniones. Algunas de ellas en relación con las pruebas. Las opiniones oscilan desde que la información no se da tiempo hasta que las pruebas no son acordes con la formación de personas críticas: se opina que las pruebas no son integrales; se dejan de lado los aspectos sociales también se dice que los exámenes son generales y no se toma en cuenta las diferencias regionales. En relación con los resultados de las pruebas, se dice que no se da mucha información al respecto, no se recibe asesoramiento de cómo utilizarlos y por lo tanto no se hace nada con los resultados, no se dan cambios, en fin no se orienta a los docentes para el uso de los resultados. La información no llega a tiempo para analizarla. Se dan números y no se analiza el por qué. Solo se centra en los resultados, Los resultados no reflejan el trabajo que se hace en las instituciones. Se recalca solo lo negativo. En relación con los estudiantes, indican que las pruebas no están de acuerdo con sus necesidades e intereses. Finalmente, no hay claridad en las políticas, menos

en las pruebas. No se cambian las políticas de evaluación y los resultados no se utilizan para transformar la Política Educativa. Los resultados no promueven cambios, ni retroalimentación a la Política Educativa.

• **En relación con el ámbito de Comités de Evaluación**

En la región con promedio de notas alto, un 47.2% manifiesta no hay coherencia entre las orientaciones para el uso de los resultados de las pruebas de bachillerato y los propósitos de la Política Educativa en el ámbito de los comités de evaluación; un 19.4% señala que si existe tal coherencia, un 25% dice no tener criterio y un 8.3% no responde. Un comportamiento similar se da en la región con promedio de notas medio y en la región con promedio de notas bajo.

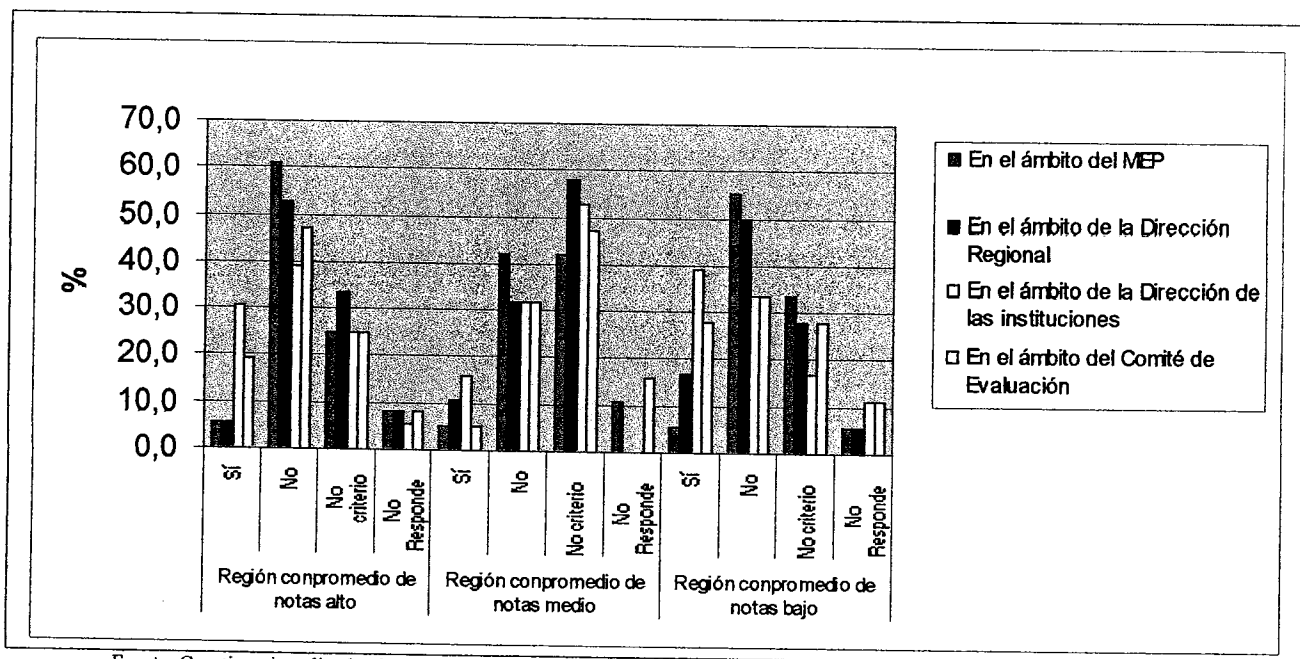
En cuanto a la coherencia entre las orientaciones para el uso de los resultados de las pruebas de noveno y los propósitos de la Política Educativa, en el ámbito de los comités de evaluación, en la región con promedio de notas alto, un 40% señala que si existe dicha coherencia, un 25% manifiesta que no y un 35% dice que no tiene criterio. En la región de promedio de notas medio, el 33.3% indica que no existe tal coherencia y un 40% señala que no tiene criterio al respecto. En la región de promedio de notas bajo se eleva a 58.3% los entrevistados que manifiestan no tener criterio en relación con la coherencia entre las orientaciones para el uso de los resultados de las pruebas de noveno y los propósitos de la Política Educativa, en el ámbito de los comités de evaluación.

A nivel de sexto, la situación muestra una tendencia similar.

Los entrevistados que opinan en forma positiva señalan que se trabaja en conjunto con el comité y se trata de hacer ajustes.

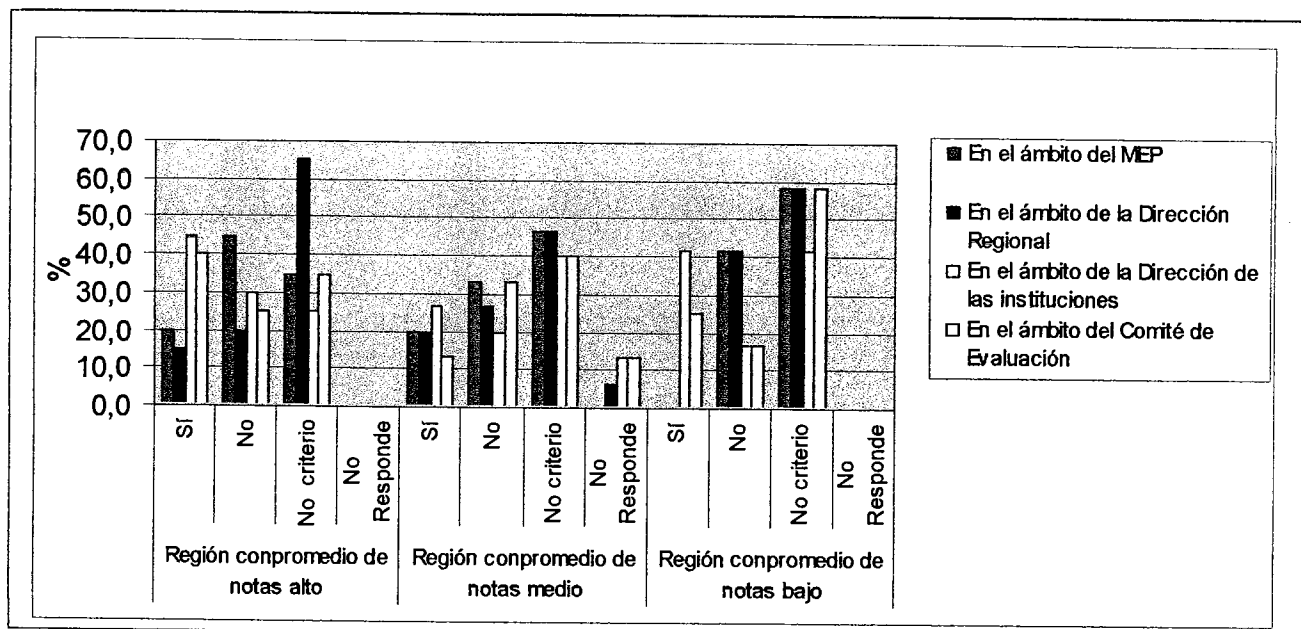
En el anexo 5 se encuentra el cuadro No 33 con la información de las respuestas obtenidas en las encuestas de los actores de las instituciones educativas en relación con la coherencia entre los propósitos de la política educativa y los resultados de las pruebas nacionales.

En las figuras siguientes se muestran las respuestas de los entrevistados de las instituciones educativas acerca de la coherencia entre las orientaciones den el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales y los propósitos de la Política Educativa, en los diferentes niveles: bachillerato, noveno y sexto.



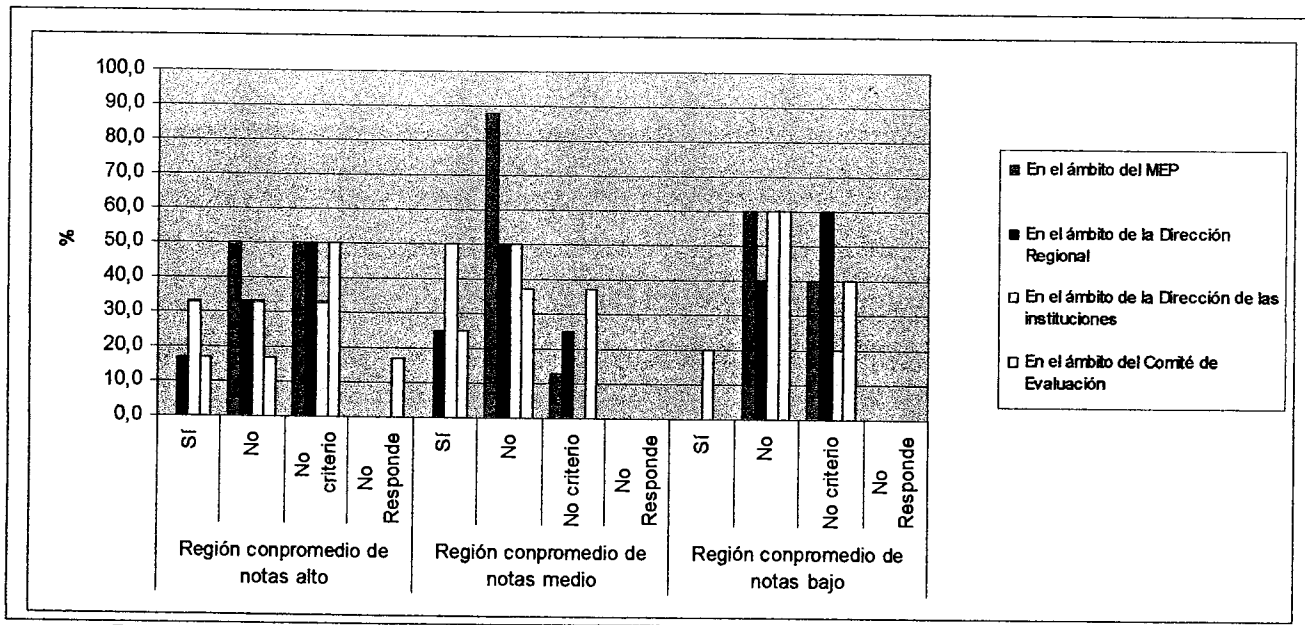
Fuente. Cuestionario aplicado al personal de las instituciones educativas seleccionadas, 2006

**Figura 35. Opinión de los entrevistados de las instituciones educativas, expresadas en porcentaje, acerca de la coherencia entre las orientaciones en el uso de los resultados de las pruebas de Bachillerato y los propósitos de la Política Educativa.**



Fuente. Cuestionario aplicado al personal de las instituciones educativas seleccionadas, 2006

**Figura No 36. Opinión de los entrevistados de las instituciones educativas, expresadas en porcentaje, acerca de la coherencia entre las orientaciones en el uso de los resultados de las pruebas de Noveno y los propósitos de la Política Educativa.**



Fuente. Cuestionario aplicado al personal de las instituciones educativas seleccionadas, 2006

**Figura 37. Opinión de los entrevistados de las instituciones educativas, expresadas en porcentaje, acerca de la coherencia entre las orientaciones en el uso de los resultados de las pruebas de Sexto y los propósitos de la Política Educativa.**

En conclusión, las respuestas dadas por lo actores entrevistados a nivel de las instituciones educativas, a saber, director, comité de evaluación, orientadores y docentes en relación con la coherencia entre el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales y la Política Educativa, muestran una gran variación en su tendencia. Se observa una aceptación con respecto al conocimiento de los planteamientos, de la Política Educativa hacia el XXI, en relación con la evaluación. Sin embargo las opiniones acerca de la relación de las Pruebas Nacionales con esta orientación de la política en su mayoría son negativas. Cabe indicar que la mayor parte de las respuestas se concentran en la



categoría de "No tengo criterio", lo que parece ser contradictorio con la respuesta inicial. 2.4.1.2 Percepción de las autoridades de las Regiones Educativas

A la consulta del **conocimiento que se tiene en la Dirección Regional respecto de lo que plantea la Política Educativa en relación con la evaluación**, los Directores Regionales responden que *se conoce con poca profundidad y que sí se conoce*, no plantean justificación ni amplían su respuesta que permita deducir sobre el nivel de dominio que tengan de la Política Educativa hacia el Siglo XXI

En cuanto a la **relación entre la Política Educativa hacia el Siglo XXI y las Pruebas Nacionales** hay quienes aseguran que existe relación y razonan que se "Busca una formación integral" y "Tiene relación en cuanto objetivos". Quienes responden que existe poca relación o que no existe relación argumentan que "Se conoce poco o nada", "La política plantea una evaluación cualitativa no cuantitativa". agregan además que se deben contextualizar ya que las pruebas se contradicen en la parte de evaluación, "la política tienen una visión más integral", contempla solo lo sumativo y que "las pruebas son medición y no evaluación"

En términos de la **Coherencia de los propósitos de la Política Educativa y los resultados de las Pruebas Nacionales** un 78.6% de los Directores Regionales y entre un 54.5% y un 63.6% de los Directores de Desarrollo Educativo manifiestan *Sí conocer* la Política Educativa en relación con la evaluación, igual comportamiento se observan en las opiniones de los Directores Regionales Educativas en el caso de la relación entre las Pruebas Nacionales y la Política Educativa hacia el siglo XXI. Empero los Directores de Desarrollo presentan dos grupos de respuestas: entre el 36,4% y el 45,5% responden que sí hay relación en los tres niveles, mientras que un 36,4% opina lo contrario para las pruebas de sexto y noveno.

Con respecto a la coherencia entre las orientaciones para el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales con los propósitos de la Política Educativa hacia el Siglo XXI, el 61.5% de los Directores Regionales opinan que no existe coherencia *en el ámbito del MEP* entre las orientaciones para el uso de los resultados de las pruebas bachillerato y los propósitos de la Política Educativa; un 53.8% lo afirma en relación con las pruebas de noveno y de sexto. Mientras un 36,4% de los directores de desarrollo educativo indican para las pruebas de los tres niveles que no existe tal coherencia y un 36.4% manifiesta que si existe dicha coherencia para los niveles de bachillerato y de noveno.

Asimismo, *en el ámbito de la Direcciones Institucionales* entre un 38:5 y un 41.7%% de los Directores Regionales manifiestan que no tienen criterio en relación con la coherencia entre las orientaciones para el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales y los propósitos de la Política Educativa, para ninguno de los tres niveles, mientras que el 36.4% de los directores de desarrollo educativo señalan que si existe dicha coherencia en relación con las pruebas de los tres niveles.

Al referirse a las **orientaciones que se dan desde las oficinas centrales del MEP para el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales y la coherencia de ésta con la Política Educativa hacia el Siglo XXI**; los Directores Regionales que responden afirmativamente manifiestan que se "pretende cerrar la brechas y elevar la competitividad en campo Nacional e internacional y establecer mejoras". Mientras tanto quienes responden que "poco" o que "no se utilizan" argumentan que "Es poco el uso que se la ha dado para ajustar las pruebas a la política vigente", "las pruebas se han convertido en un fin en sí mismas" "solo se limitan a dar los resultados", "solo son para medir", "no se hace un análisis de los resultados", "No hay concordancia".

Considerando el rol de las Regiones Educativas, se consultó a los Directores Regionales sobre la **coherencia entre la Política Educativa hacia el Siglo XXI y las orientaciones que ellos dan para el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales**. Al respecto quienes consideran que sí hay coherencia, manifiestan que: "Se hace un esfuerzo, pero nos absorben los lineamientos nacionales", "Se toman como indicadores para dar seguimiento". "Se pretende elevar la calidad". "Se analizan para implementar medidas". El resto de los encuestados expresan que no hay coherencias indicando que: "Se exponen al supervisor y directores" (refiriéndose a los resultados). "Solo es para medir". "Se da muy poco tiempo para elaborar planes".

Los Directores Regionales al referirse a **las orientaciones que dan a nivel de las Direcciones de las Instituciones para el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales** consideran que se hacen esfuerzos, que existen directrices claras de la política que se deben cumplir y que la política es un referente para el accionar de la institución.

Sin embargo los directores que consideran que no hay coherencia entre la Política Educativa hacia el Siglo XXI y las orientaciones que se dan para el uso de los resultados, a nivel de las Direcciones de las Instituciones, consideran que se desconoce el vínculo y que las pruebas se ven solo para medir, para la promoción de los estudiantes

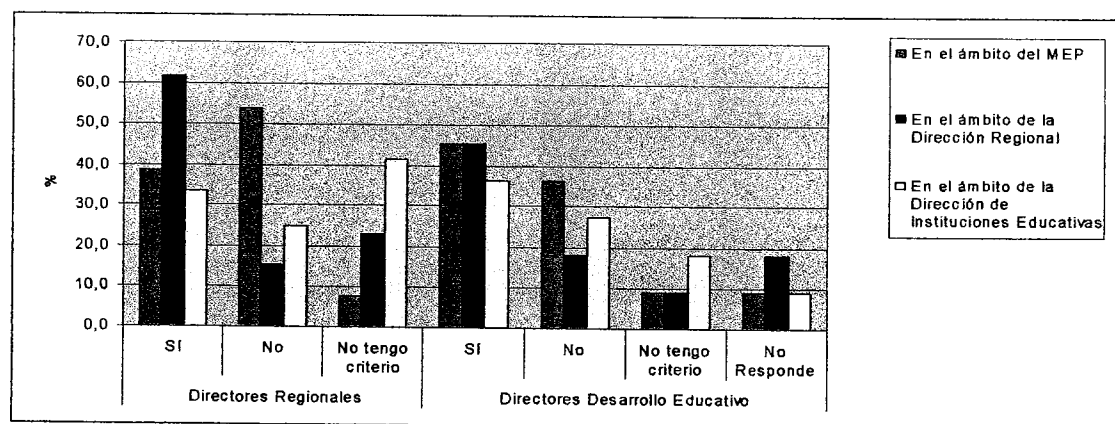
La debilidad manifiesta en la información refleja la ausencia de estrategias para el uso de la información que generan los procesos de evaluación en el sistema educativo, al respecto unas frases de Joan Mestres<sup>36</sup> que sitúan esta cuestión en su justo lugar:

*"La negociación es una dimensión inherente a todo proceso de evaluación de cualquier tipo y modelo en sus distintos momentos: concepción previa, establecimiento de una política de evaluación, recogida de datos, tratamiento e interpretación de los mismos, elaboración de informes, divulgación y atención a las repercusiones y efectos del proceso evaluador [...] la meta de la negociación en evaluación estriba en conseguir el punto de equilibrio a través del diálogo, normalmente sin intermediarios, sino directamente entre las partes, mostrando sus intereses y valoraciones personales, es decir, que predomina el estilo de negociación orientada a la mutua satisfacción" (Mestres, 1995:37-40).*

Así, en todo proyecto debe preocuparse de cómo utilizar la información suministrada por la evaluación, sentando explícitamente las bases de su correcto tratamiento y uso. Ello quiere decir que los evaluadores no deben esperar simplemente a que se produzca de manera espontánea algún tipo de uso de la información obtenida, sino que deben formularse las cuestiones adecuadas y prever las mejores estrategias para conseguirlo

En el anexo 5 se encuentra el cuadro No 34 con la información de las respuestas obtenidas en las encuestas de las autoridades de las direcciones regionales en relación con la coherencia entre los propósitos de la política educativa y los resultados de las pruebas nacionales.

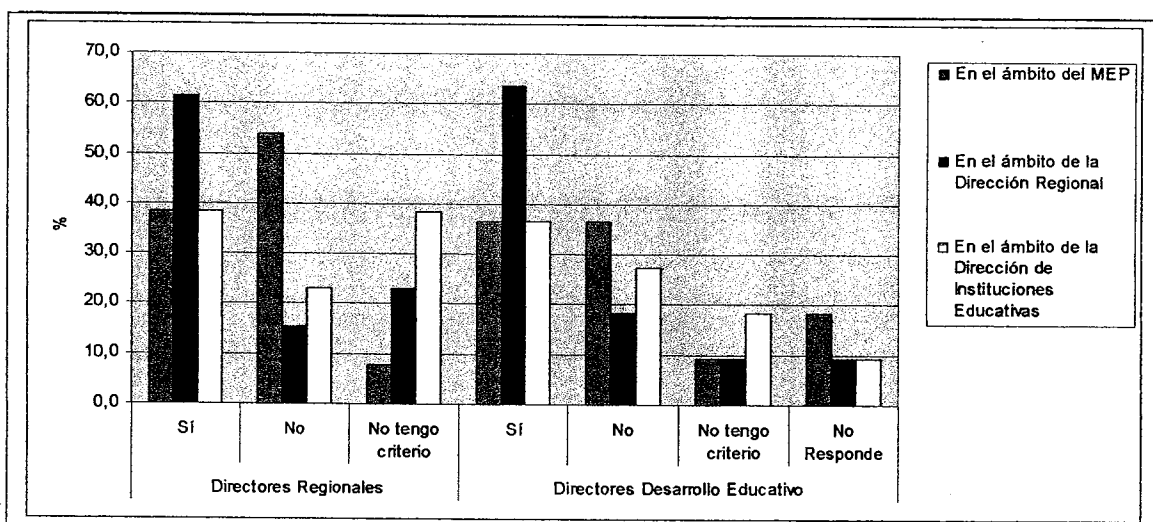
En las figuras siguientes se aprecian las respuestas de las autoridades de las direcciones regionales en relación con la coherencia entre las orientaciones en el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales en los tres niveles: bachillerato, noveno y sexto con los propósitos de la Política Educativa, en los ámbitos del MEP, de la Dirección Regional y de la Dirección de Instituciones Educativas.



Fuente. Cuestionario aplicado a las autoridades de las Direcciones Regionales, 2006

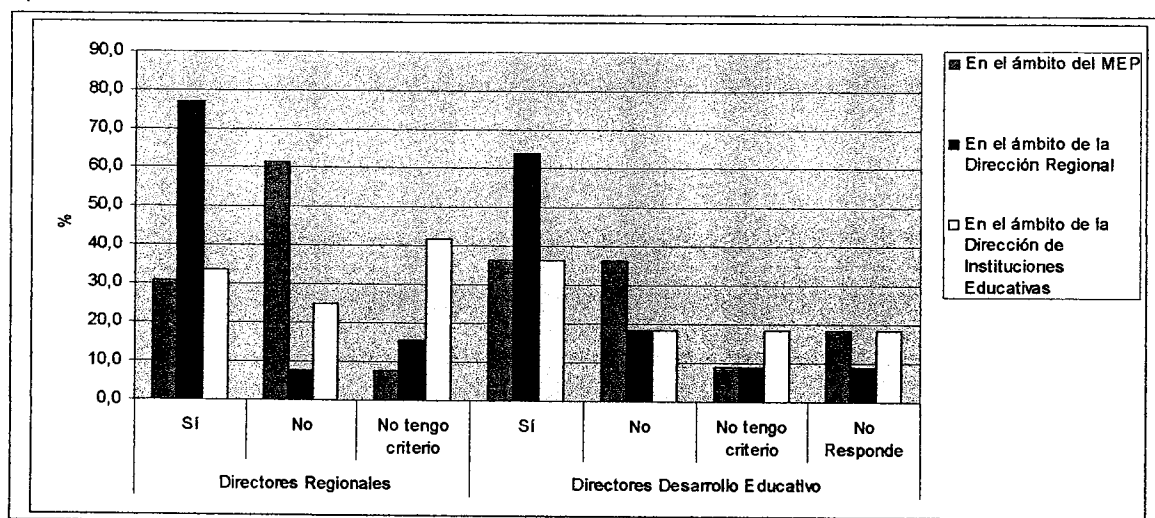
**Figura 38. Opinión de los directores regionales y de los directores de desarrollo educativo, expresadas en porcentaje, acerca de la coherencia entre las orientaciones en el uso de los resultados de las pruebas de bachillerato y los propósitos de la Política Educativa**

<sup>36</sup> Mestres, J. "Reflexiones sobre las negociaciones en evaluación", en Sáez Brezmes, M.J., ed.: *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares: ICE de la Universidad de Alcalá.



Fuente. Cuestionario aplicado a las autoridades de las Direcciones Regionales, 2006

**Figura 39. Opinión de los directores regionales y de los directores de desarrollo educativo, expresadas en porcentaje, acerca de la coherencia entre las orientaciones en el uso de los resultados de las pruebas de noveno y los propósitos de la Política Educativa**



Fuente. Cuestionario aplicado a las autoridades de las Direcciones Regionales, 2006

**Figura 40. Opinión de los directores regionales y de los directores de desarrollo educativo, expresadas en porcentaje, acerca de la coherencia entre las orientaciones en el uso de los resultados de las pruebas de sexto y los propósitos de la Política Educativa**

En los anexos se encuentra el detalle completo de las respuestas de los directores regionales y de los directores de desarrollo educativo acerca de la coherencia de los propósitos de la Política Educativa y los resultados de las Pruebas Nacionales de bachillerato, noveno y sexto.

#### 2.4.1.2. Percepción de los Asesores Supervisores a nivel de las Regiones Educativas

Los Asesores Supervisores respondieron, en su mayoría, a preguntas abiertas. A continuación se refieren algunos aspectos que, aunque no son explícitos sobre la coherencia entre las Pruebas Nacionales y la Política Educativa hacia el Siglo XXI, dan elementos que permiten visualizar la concepción que manejan así como la relación entre ambas.

En relación con el manejo de los aspectos que afectan el rendimiento, el análisis de resultados se reduce a transmisión de información y a la motivación para que se generen estrategias para corregir los errores en el próximo año, en los diferentes niveles de responsabilidad. Sin embargo no se hace referencia al seguimiento para asegurar que se estén realizando acciones que favorezcan un mejor rendimiento el año siguiente. Se plantean observaciones sobre acciones tomadas a nivel institucional y a nivel de aula, pero no se hace referencia a resultados o a la evaluación de las acciones realizadas.

Los Asesores Supervisores plantean recomendaciones en relación con la disparidad de condiciones entre las regiones educativas. Consideran este hecho una limitación para enfrentar una prueba de carácter nacional. A esta observación se agrega los inconvenientes del peso que tienen las pruebas en la promoción individual de los estudiantes, de los diferentes niveles, convirtiéndose en un fin en sí mismas y en cuello de botella para concluir los estudios.

Otro aspecto señalado con insistencia es la necesidad de la capacitación de docentes así como la conveniencia de un "Proceso de inducción a docentes de VI, IX y bachillerato para mayor compromiso pedagógico", así como la promoción de espacios de reflexión sobre los resultados obtenidos, concretando estrategias y seguimiento que favorezca una mayor promoción.

En relación con las recomendaciones en lo correspondiente al artículo 92 del Reglamento de Evaluación, éstas se enfocan a la defensa del estudiante en el sentido de realizar proyectos piloto, intercambios para retroalimentación con profesores exitosos, como esfuerzos con el objetivo de no "abortar a los estudiantes; si no más bien brindarles un nuevo proceso que les ayude hasta lograr el objetivo". En este aspecto se insiste en las diferencias entre regiones, así como en la responsabilidad de las autoridades regionales de promover la dirección de actividades.

Atendiendo el rol que tienen los Asesores Supervisores de acercar el MEP a las instituciones, así como el conocimiento de la realidad que se vive en las regiones, las instituciones y las aulas se solicitó **recomendaciones para lograr operacionalizar la concepción de evaluación establecida en la Política Educativa hacia el Siglo XXI.**

En este aspecto los Asesores Supervisores se refieren aspectos en relación con el proceso de enseñanza - aprendizaje tales como: "La Metodología de enseñanza debe estar ligada con el tipo de evaluación que se practica. Debe servir para medir al profesor y al estudiante y no solo para sacrificar y excluir al joven", Dar más énfasis en una educación más cualitativa y menos en lo cuantitativo. Otra perspectiva desde donde se hacen recomendaciones está en relación con el rol de los docentes, en ese sentido se plantea: "Hacer un análisis de resultados en un consejo de profesores, del mismo, saldrían las acciones que se deben tomar para las medidas oportunas". "Capacitar al docente en evaluación", "Primero que docentes y administrativos conozcan la definición y criterios de calidad establecidos, que ni siquiera se conocen y luego con base en eso se puede convertir en un proceso de evaluación de calidad que sea cualitativa además de cuantitativa" y "Establecer estímulos para docentes que una promoción superior a 90% en esta prueba"

Los Asesores Supervisores también plantean que "Debe haber participación y comunicación de todos los involucrados"

La definición de las pruebas también es objeto de recomendaciones, proponiendo que: "Pudiera ser que se haga pruebas anuales de nivel a partir de séptimo año" y "Que las Pruebas Nacionales sean elaboradas y ejecutadas por cada región, solo así sería coherente este artículo. Además incluir preguntas de desarrollo, ya que se está limitando al estudiante".

#### **2.4.1.3. Percepción de los estudiantes**

Si bien los estudiantes no fueron cuestionados explícitamente sobre la coherencia entre la Política Educativa hacia el Siglo XXI y las Pruebas Nacionales si se puede rescatar de sus percepciones aspectos que enriquecen la opinión dada por los informantes a nivel profesional. Al respecto vale la pena señalar que entre el 72% y el 84.7% de los estudiantes encuestados, así como los estudiantes que participaron en el buzón coinciden en que, de alguna forma, los docentes o la institución realizó actividades específicas para prepararlos para las pruebas, incluso refieren que en algunas de estas actividades se hace referencia a los contenidos que tuvieron menor rendimiento en años anteriores. Sin embargo, es importante hacer notar que también manifiestan que posterior a las pruebas no se realizan actividades de análisis de resultados.

Importante resaltar que los estudiantes al plantear otros aspectos que inciden en los resultados de las Pruebas Nacionales señalan con mayor frecuencia "las clases durante todo el año", "preparación para exámenes de los

cursos” y los “exámenes aplicados en los cursos”; esto en relación con los estudiantes de octavo y noveno año refiriéndose a las pruebas de sexto en 65%, 61% y 59% respectivamente.

Los estudiantes de décimo y undécimo al referirse a las pruebas de noveno consideran como otros aspectos que inciden en los resultados de las Pruebas Nacionales los “objetivos y temas estudiados”, “preparación realizada para las pruebas” y “las clases durante el año” en un 74%, 65% y 60% respectivamente. (Anexo 8)

De igual forma los estudiantes universitarios que se refirieron a las pruebas de bachillerato refieren “las clases durante el año”, los “objetivos y temas estudiados” y los “exámenes aplicados en los cursos” en un 82%, 74% y 69% respectivamente como los otros aspectos que inciden en los resultados de las Pruebas Nacionales. (Anexo 8)

Interesa resaltar en este apartado la consistencia que hay entre la concepción de la evaluación dada en la Política Educativa hacia el Siglo XXI y la percepción de los estudiantes que, en su mayoría, señalan al proceso (lecciones y microevaluación) como aspectos que inciden en los resultados de las Pruebas Nacionales.

En relación con la discusión de los resultados un 49.2 % de los estudiantes manifiesta que el docente **discute** con los y las estudiantes los resultados de otros años; asimismo, solo un 10% manifiesta que los resultados son discutidos con los padres y encargados. Este aspecto obliga a revisar la opinión en relación con el uso de los resultados pues no coincide con el propósito de la Política Educativa hacia el Siglo XXI al establecer que:

*“para que tanto educadores y administradores como estudiantes, padres y la comunidad (local y nacional) valoren la calidad de los logros del sistema educativo en términos de conocimientos, procesos cognitivos y valores.”*

Las opiniones de los actores de los diferentes niveles del sistema educativo evidencian que se desaprovecha la oportunidad de retroalimentar el sistema educativo tal y como se plantea en la Política Educativa, coincidiendo con Tiana<sup>37</sup> en que la evaluación no tendría como función única o principal la de ofrecer elementos para la toma de decisiones, una función instrumental, sino que también cumpliría un papel importante contribuyendo a mejorar el conocimiento de los procesos educativos y arrojando luz sobre los mismos, una función conceptual o iluminativa. Su función sería, pues, la de iluminar la concepción que una determinada comunidad tiene de una cierta parcela de la realidad (educativa, en este caso), aportando información relevante y elementos de reflexión acerca de la misma.

De acuerdo con esta concepción la evaluación puede hacer varios aportes importantes:

- permite sensibilizar a una comunidad acerca de la existencia de determinados problemas o de las características que los mismos presentan en un momento dado.
- contribuye a movilizar la conciencia social en torno a ciertos asuntos de interés general.
- pone de manifiesto la ineficacia de ciertas prácticas o enfoques, por más extendidas y arraigadas que se encuentren.
- permite arrojar luz acerca del impacto real de determinadas actuaciones o políticas, más allá de la propaganda difundida sobre las mismas<sup>38</sup>.

En relación con “las actividades propuestas por el o la docente para superar las preguntas donde hubo bajo resultado” los estudiantes de noveno en un 80,53% y los de undécimo en un 77.65% manifiestan que no se dieron.

Estos dos aspectos evidencian un vacío en la concepción de la evaluación como proceso ya que la discusión de resultados y superación de errores no se asume como insumo para el mejoramiento de la calidad.

#### **2.4.2 Impactos no deseados de las pruebas**

Una evaluación puede producir efectos que sobrepasan su utilización directa en términos de toma de decisiones. De acuerdo con Tiana<sup>39</sup> dicho planeamiento permite distinguir entre los efectos esperados, deseados y voluntarios de una actividad evaluadora de los inesperados, no deseados e involuntarios.

<sup>37</sup> Tiana, A. (1997) Tratamiento y Usos de la Información en Evaluación. OEI. Programas- Calidad y Equidad- Sala de Lectura

<sup>38</sup> Rossi y Freeman, 1993. Evaluation. A Systemic Approach. Newbury Park, London & New Delhi: Sage, 5ª ed.

<sup>39</sup> Tiana. (1997) Tratamiento y usos de la Información en Evaluación. OEI. Programas Calidad y Equidad. Sala de Lectura.

Entre los efectos no deseados de la aplicación de Pruebas Nacionales en Costa Rica y de acuerdo con la percepción de los actores involucrados están:

- Enseñar para la prueba
- Fraude en la conducta de algunos docentes y estudiantes en la aplicación de las Pruebas Nacionales

En relación con la consulta sobre ¿qué dilemas deben enfrentarse ante situaciones de fraude en la aplicación de las Pruebas Nacionales?, los Asesores Supervisores presentan diversas opiniones. Hay quienes expresan que en casos de fraude debe anularse las pruebas y sancionar a los involucrados, de acuerdo a la normativa vigente, mientras que otros opinan que debe "primero verificar si tal hecho es verídico, realizar una labor de convencimiento para la ética. Si fuera posible determinar responsables, seguir los procesos legales establecidos" y que se debe "Prever que los estudiantes estén bien ubicados. Espacio adecuado entre unos y otros preverse los fraudes"

Es importante resaltar percepciones en el sentido de la necesidad de "Hacer un llamado a la conciencia y compromiso, no para un sistema educativo, sino un compromiso propio. También ir preparando a los directores para que no "inflen" o "alteren" los resultados porque con ello no se estarían cumpliendo los fines de la Educación Costarricense" o bien "Nombrar docentes que tengan una excelente reputación"

Otras opiniones en relación al mismo tema de los fraudes en la aplicación (cuidado de grupos y calificación) son: "es como un mecanismo de defensa ante la amenaza de fracaso que representan las pruebas. Por supuesto que no está bien" y en relación con la responsabilidad de llamar la atención "Es al delegado de las pruebas a quien le corresponde tomar estas decisiones y no al director de la institución".

Considerando la cercanía entre Asesores Supervisores y las instituciones educativas de su ámbito de acción y por lo tanto el amplio conocimiento de la forma de trabajo; se solicitó recomendaciones para que en el proceso de aplicación de las Pruebas Nacionales se promuevan y verifiquen principios de honestidad en todos los actores involucrados.

Al respecto las respuestas también son variadas y desde diferentes perspectivas; se transcriben algunas de estas:

- "Si los funcionarios tienen compromiso, mística, ética, se puede lograr personas honestas en el desarrollo de las pruebas, así mismo se transmitirá a los estudiantes ese valor y otros participantes en las pruebas".
- "Se supone que el sistema tiene sus fallas, esto se corrigen con la retroalimentación, debe fomentarse la confianza, la responsabilidad, el respeto y la integridad en el proceso. Los corruptos son los menos".
- "No podemos partir de que todos los funcionarios son deshonestos. Promover charlas y talleres para hacer conciencia de la importancia de las pruebas. Por lo tanto debe verse como un medio para crecer y no para sancionar".
- "Habría que comenzar por las altas autoridades ya que muchas veces estas propician hechos indebidos con el fin de que en la región a su cargo los resultados le sean favorables. En el sistema educativo actual las personas honestas y con principios sólidos son perseguidas y mal vistas".

Al respecto los directores de desarrollo educativo señalan que es necesario: "Incentivar económicamente de todos los actores de proceso, aplicar sanciones correspondientes a los actos ilícitos detectados. Indican además que le corresponde a los directores institucionales emprender las acciones legales que corresponda en contra de los infractores; desde nuestra perspectiva no nos compete tal acción (Director de Desarrollo Educativo)".

En resumen es necesario rescatar la función formativa de las pruebas, esto aunado a una campaña de sensibilización y formación sobre la importancia de la evaluación, los beneficios que tiene para la comunidad nacional y conocer cuales son las debilidades y fortalezas para tomar las decisiones que permitan su mejoramiento, asumiendo la educación como una responsabilidad de todos, es posible corregir estos efectos no deseados. Aunado esto a una campaña de valores.

Al respecto Esquivel<sup>40</sup> señala en las recomendaciones

<sup>40</sup> Esquivel (2006) idem

“Combatir, en forma directa, la corrupción que significa el fraude en las Pruebas de Bachillerato, mediante: una campaña de concientización, una mejor selección de los Delegados Generales, aumentando los controles ejercidos desde la DCC, aplicando, las sanciones disciplinarias a aquellos funcionarios que participen en casos de fraude, entre otras medidas.”

### **2.4.3 La Política Educativa y la coherencia con la evaluación d el sistema educativo**

La Política Educativa hacia el Siglo XXI en su apartado D “En cuanto a la coherencia” establece las tres dimensiones desde las cuales debe darse la coherencia en la educación, en particular:

*“... 1.3 Los planes y programas de estudio; los textos y otros recursos didácticos, los procesos de evaluación; la mediación del docente (didáctica) y la formación, capacitación y educación continua de educadores debe mostrar coherencia y coordinación entre sí”*

Asimismo, en este apartado la Política Educativa hacia el Siglo XXI, establece la evaluación

*“como un proceso de naturaleza sistémica que coadyuve en la valoración de la calidad del sistema educativo y en la integración de éste en un todo coherente” y concluye este apartado con “para que tanto educadores y administradores como estudiantes, padres y la comunidad ( local y nacional) valoren la calidad de los logros del sistema educativo en términos de conocimientos, procesos cognitivos y valores.”*

De los textos referidos, se deducen los fines de diagnóstico, información pública y de mejoramiento del sistema que conceptualiza la Política Educativa hacia el Siglo XXI para la evaluación de los aprendizajes y la evaluación del sistema educativo. Las Pruebas Nacionales constituyen una parte del sistema de evaluación de la educación.

A nivel internacional se han sido utilizado Pruebas Nacionales, desde diferentes perspectivas; aplicándose a poblaciones completas de un determinado nivel o bien a muestras representativas de estudiantes, en la mayor parte de los casos como diagnóstico para decisiones de mejoramiento del sistema educativo.

En Costa Rica el objetivo de control por parte del estado sobre la enseñanza impartida, que privó al inicio de la aplicación de las Pruebas Nacionales, así como la discusión de 1985 sobre la necesidad de establecer un control del currículum de la enseñanza media, que motivó el restablecimiento de las Pruebas Nacionales a partir de 1988, quedaron relegados cuando, por la vía de las modificaciones al Reglamentos de Evaluación, se dio a la nota de las Pruebas Nacionales participación para la promoción de los estudiantes en los respectivos niveles.

El concepto de evaluación establecido en Política Educativa hacia el Siglo XXI mantuvo la aplicación de Pruebas Nacionales; las cuales han sufrido cambios en relación a la normativa que las rige en el Reglamento de Evaluación. Sólo en la década 1994 – 2004 hubo tres versiones.

La construcción de las Pruebas Nacionales gira en torno a la referencia teórica para la elaboración de las pruebas, iniciando con referencia a normas; posteriormente de 1995 a 1998 la elaboración con referencia a objetivos; y de nuevo, a partir de 1999, con referencia a normas.

Las modificaciones del Reglamento de Evaluación que involucran a las Pruebas Nacionales se refieren además al peso que se da a la nota de la prueba para la promoción del estudiante, pasando de ser una prueba de diagnóstico donde la nota obtenida no incidía en la nota de promoción; constituyéndose después en un 25% de la nota final(hasta 1999 en la prueba del II ciclo); hasta llegar a ser un 60% de la nota que define la promoción del alumno, modificación que rige desde el 2001 para las Pruebas Nacionales de los tres niveles.

Si bien las modificaciones han respondido a diferentes objetivos o visiones respecto de las Pruebas Nacionales, los mismos no han sido suficientemente difundidos ni analizados con los involucrados; quienes concentran la importancia de las mismas en la promoción de los estudiantes, recayendo entonces toda la responsabilidad en los estudiantes y docentes.

Las referencias de las Pruebas Nacionales en los Reglamentos de Evaluación conllevan cambios en la conceptualización, para la elaboración de las pruebas y el peso como nota de para la promoción. La aplicación de las mismas, la inducción de docentes y demás autoridades del MEP y seguimiento de estrategias para el uso de los resultados se mantuvo sin mayores variaciones.

Las instancias del MEP encargadas de la evaluación del sistema, la definición curricular y la capacitación y actualización de docentes no han coordinado estrategias para definición de acciones de mejoramiento a la luz de los informes sobre los resultados de las Pruebas Nacionales. Esta realidad ha sido declarada por jercas y ex-jercas de estas dependencias, en las entrevistas realizadas. Incluso se afirma que los informes remitidos por División de Control de Calidad eran automáticamente remitidos a las dependencias asignadas.

En una breve revisión de los reglamentos vigentes en el período de estudio permite ver la concepción de la evaluación como un proceso que responde a lo planteado en la Política Educativa hacia el Siglo XXI; así:

En el Reglamento de evaluación vigente de 1995 hasta 2001, en cuanto a la **naturaleza técnica de la evaluación** se establece que la evaluación es un proceso de naturaleza sistemática, que utiliza la medición como un mecanismo para recopilar información.

Se puede decir que más adelante el concepto se amplía al explicar que:

A su vez la evaluación, es un proceso que coadyuva a la valoración de la calidad del sistema educativo y en la integración de este en un todo coherente. Dicha tarea se lleva a cabo mediante tres funciones: diagnóstica, formativa y sumativa. La función diagnóstica permite caracterizar un programa o proceso y determinar su estado actual; la función formativa permite la toma de decisiones para ajustar áreas problemáticas del programa o del proceso. La función sumativa permite valorar el producto final de un programa o proceso. Tales funciones utilizan una variedad de instrumentos para que tanto educadores, administradores como estudiantes, padres y la comunidad (local y nacional). Valoren la calidad de los logros del sistema educativo en términos de conocimientos, procesos cognitivos y valores.

Este reglamento fue elaborado atendiendo la Política Educativa hacia el Siglo XXI, esta versión del reglamento es la primera que le da al docente libertad para su valoración en la evaluación del rendimiento del estudiantes, con él se entregaron instructivos guía para el docente.

En el Reglamento de evaluación vigente de febrero 2001 hasta abril 2004 se refiere el concepto de evaluación de los aprendizajes como:

“La evaluación de los aprendizajes es un proceso de emisión de juicios de valor que realiza el docente, con base en mediciones y descripciones cualitativas, para calificar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes”

Es en esta versión donde se incorpora de manera explícita el examen de bachillerato, Pruebas Nacionales además se reglamenta para las diferentes modalidades en el sistema educativo.

Reglamento de evaluación vigente a partir del 2004 amplía la concepción de evaluación existente, planteando:

“La evaluación de los aprendizajes es un proceso de emisión de juicios de valor que realiza el docente, con base en mediciones y descripciones cualitativas y cuantitativas, para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y adjudicar las calificaciones de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes”

en este se plantean como fines de la valoración que hace el docente, la mejora del proceso y la calificación de los estudiantes

No se puede negar los esfuerzos realizados por establecer normativa que respondiera a la Política Educativa hacia el Siglo XXI. Sin embargo, estos esfuerzos se concretaron a nivel de normativa aplicada sólo para la calificación de los estudiantes, dejando en el olvido la definición de estrategias, la capacitación, el seguimiento y control de acciones de aprovechamiento de los resultados de las Pruebas Nacionales para el mejoramiento del proceso educativo. Ejemplo de ello es la percepción que reflejan los mandos medios del Ministerio de Educación Pública, respecto de los fines de las Pruebas Nacionales, en el sentido de la poca claridad sobre la ubicación de las Pruebas Nacionales en el contexto de la Política Educativa hacia el Siglo XXI.

Asimismo, una debilidad del programa de Pruebas Nacionales es que no se definen las instancias de coordinación para el uso de la información de los resultados insumo para la toma de decisiones. También es de rescatar que ante la ausencia de otros procesos de evaluación del sistema se ha identificado al Programa de las Pruebas Nacionales con la macroevaluación del sistema educativo, identificando la evaluación del sistema educativo con las acciones de la División de Control de Calidad

Esta misma debilidad es compartida por responsables de programas de formación de docentes, quienes declaran que los resultados de las Pruebas Nacionales son un potencial que no se analiza y explota como referencia para



propuesta de acciones de mejoramiento pues las universidades desconocen los datos. Se reclama el no envío de esta información a la vez que se confiesa no haberla solicitado en forma sistemática. Los programas de formación de docentes demanda una estrategia para que de forma sistemática, se analicen los resultados de las Pruebas Nacionales, con miras a establecer las medidas correctivas necesarias en el proceso enseñanza aprendizaje así como en la formación, capacitación y actualización de docentes que dé respaldo para el cumplimiento de lo establecido en el artículo 92 del Reglamento de Evaluación vigente, el cual establece:

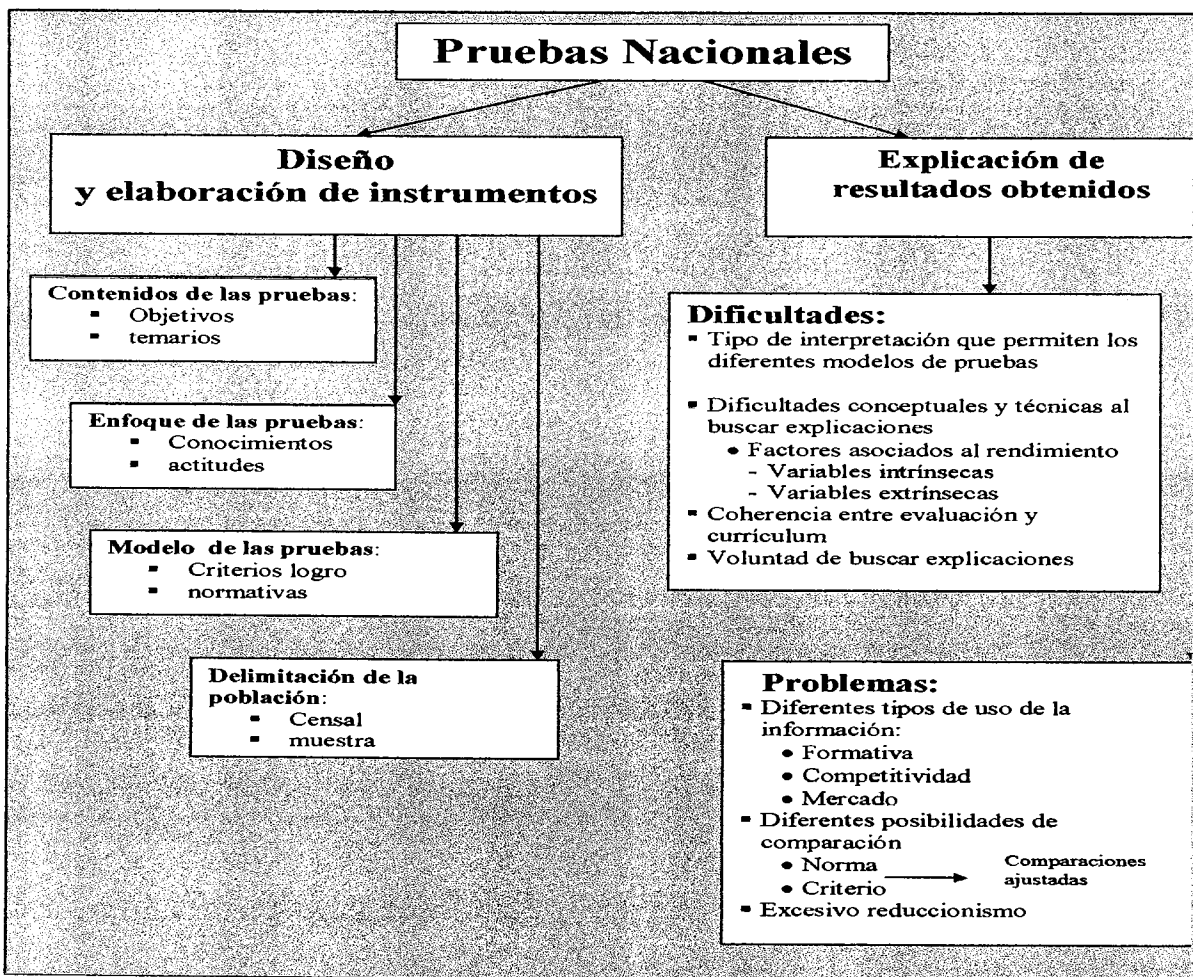
“Incorporar con base en los resultados obtenidos por los estudiantes en las respectivas Pruebas Nacionales, en la medida que lo permita esta información, las medidas correctivas necesarias, conducentes al mejoramiento cualitativo de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje en aquellas áreas donde el Sistema Educativo lo requiera”.

### III. CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES

#### 3.1 Consideraciones finales acerca de las Pruebas Nacionales y el sistema de evaluación de la calidad

##### 3.1.1 Las Pruebas Nacionales

Desde los años noventa, los sistemas nacionales de evaluación de los países latinoamericanos vienen prestando una atención especial a la medición de los logros conseguidos por los alumnos. Los instrumentos que se aplican con esa finalidad son las genéricamente denominadas Pruebas Nacionales. El siguiente esquema resume los diferentes aspectos en cuanto al diseño de los instrumentos de evaluación y la explicación de los resultados obtenidos con los mismos.



## ▪ El contenido de las Pruebas Nacionales

En relación con el contenido de las Pruebas Nacionales en Costa Rica, en el artículo 94<sup>41</sup> del reglamento de evaluación de los aprendizajes sobre los temarios para las Pruebas Nacionales, se señala:

“El Consejo Superior de Educación aprobará, por propuesta del Ministerio de Educación Pública, para cada caso y en cada asignatura que se examine en las pruebas nacionales, el temario respectivo con indicación de los objetivos instruccionales y los contenidos que se evaluarán en cada tema. Estos temarios delimitarán el ámbito para la elaboración de las pruebas nacionales y deberán divulgarse entre los estudiantes, los docentes y los padres de familia a más tardar en el segundo mes después de iniciado el curso lectivo y servirán como guía para los profesionales de la docencia y para los estudiantes, en función de las pruebas nacionales.”

Al respecto, el Lic Barrantes manifestó<sup>42</sup>:

“la División de Control de Calidad le envía al Consejo Superior de Educación, todos los años, el temario para evaluar cada asignatura”

Los actores entrevistados para esta evaluación, en los diferentes niveles, señalan que reciben la información del temario muy tarde, en el mes de agosto, cuando las pruebas son en octubre y noviembre. Asimismo, se señala que se enseña y se prepara a los estudiantes para la prueba, con base en el temario y revisando las preguntas y los ítems de la prueba nacional en las que se falló el año anterior. También, algunos de ellos afirman que no se correlaciona el plan de estudios, el perfil de salida de los estudiantes y las Pruebas Nacionales.

Si entre los objetivos de la educación está desarrollar unos conocimientos, habilidades y valores y una cultura en los jóvenes, así como prepararlos para su inserción profesional, para lo cual requieren competencias profesionales básicas y específicas, es necesario establecer claramente cuáles deben ser los resultados esperados en cuanto a los logros de aprendizaje más relevantes, los estándares educativos mínimos que deben ser alcanzados por los alumnos a lo largo de las diferentes etapas y ciclos del sistema educativo.

**Es deseable que las pruebas estén referidas a los objetivos establecidos en el sistema educativo, de manera que permitan valorar el grado en que se alcanzan las metas previstas.**

**Se presentan dificultades cuando no existen objetivos explícitos, cuando los objetivos de cada curso o etapa se formulan de manera poco concreta. Cuando no se pueden determinar los objetivos de forma precisa, resulta sin duda más difícil elaborar las pruebas (Tiana<sup>43</sup>)**

**De acuerdo con Ferrer<sup>44</sup> (2006) “casi siempre la matriz curricular para el desarrollo de los instrumentos de evaluación, se realiza mediante el diseño de una tabla de contenidos, que permite construir los ítems de las pruebas cubriendo un número determinado de objetivos prioritarios, aunque estos no representen la totalidad o complejidad del currículo oficial” El problema se da a la hora de interpretar los resultados obtenidos, puesto que no refleja un consenso nacional profesional y social sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con sus conocimientos, con el agravante de que a veces se priorizan los contenidos que pueden ser medidos con facilidad y no son tal vez los más importantes, de acuerdo con la percepción de los actores del sistema.**

<sup>41</sup> Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2004). Decreto ejecutivo 31635MEP. Aprobado por el Consejo Superior de Educación Sesión 59-2003.

<sup>42</sup> Barrantes, Félix. (2006)Entrevista. Oficinas de Control de Calidad del ministerio. 12 de setiembre.

<sup>43</sup> Tiana, A. (1996) La evaluación de los sistemas educativos. Revista Iberoamericana de Educación. Número 10-Evaluación de la Calidad de la Educación. OEI Disponible en red : <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10.htm>

<sup>44</sup> Ferrer, G. (2006) Sistema de evaluación de aprendizajes en América latina. Balance y Desafíos. PREALC.

Este aspecto ya fue abordado en la investigación de Esquivel,<sup>45</sup> presentada en marzo del 2006. Consideramos que es necesario tomar las decisiones que correspondan y así superar la etapa de diagnóstico y pasar a la definición y puesta en marcha de acciones de mejoramiento. Al respecto, Esquivel señala:

“Una prueba elaborada para medir conocimientos debe tener un marco de referencia en el que se definan los conocimientos por medir. En el caso de las Pruebas Nacionales de Bachillerato, ese referente ha sido el temario elaborado por la División de Control de Calidad y aprobado por el Consejo Superior de Educación. Sin embargo, el Consejo Superior de Educación decidió que los programas de estudio de las asignaturas serían a partir del 2006 el marco de referencia de las pruebas. Basándose en que estos representan el elemento curricular que operacionaliza los aprendizajes a lograr por los estudiantes en los campos cognoscitivo, afectivo y psicomotor y que **el temario presenta una reducción de los aprendizajes cognoscitivos con respecto a aquellos del programa**. La División de Control de Calidad ha solicitado al Consejo Superior de Educación revertir esta decisión, exponiendo diversos argumentos, centrados principalmente en que el temario es una guía que operacionaliza más claramente los contenidos por medir y que por lo tanto, representa una ayuda para estudiantes, profesores y constructores de la prueba”.

“Otro elemento que entra en juego en esta discusión es la existencia de un Currículo Nacional Básico (CNB) y su relación con los temarios. Se declara, en el Marco de Referencia de las pruebas, que los contenidos básicos derivados del Currículo Nacional Básico, están explícitos en los temarios unificados de las pruebas nacionales. Sin embargo, de las entrevistas hechas a miembros y exmiembros del Consejo Superior de Educación se puede concluir que: 1. existe una confusión sobre el significado de Currículo Nacional Básico, 2. el Currículo Nacional Básico no se ha explicitado en ningún documento oficial del MEP. 3. **no esta clara la relación entre el Currículo Nacional Básico, los programas de estudio de las diversas asignaturas y los temarios de las pruebas nacionales**”.

“De los análisis realizados durante la investigación (que se pueden leer en el anexo Q del Informe Final de Esquivel) se hacen las siguientes generalizaciones: en todas las asignaturas el temario presenta menos contenidos por medir que el programa aunque la mayoría de los especialistas establecen que los temarios tienen un mayor número de objetivos que los programas, estos objetivos de los temarios son más desagregados y explícitos y orientan mejor la medición”.

Esquivel<sup>46</sup> también plantea recomendaciones:

“Para el curso lectivo del 2008, se definiría que los estándares nacionales de la Educación Secundaria Académica, en cada una de las asignaturas de Bachillerato, sean el referente de las Pruebas Nacionales de esa modalidad”.

**La evaluación** tiene dos funciones; por una parte ofrece elementos para sustentar la toma de decisiones y, por otra, contribuye a mejorar el conocimiento de los procesos educativos, aporta información relevante y objetiva que permita la reflexión acerca de los mismos, de sus debilidades, para establecer los planes de mejoramiento que corresponda. De allí la importancia de definir cuáles son los logros de aprendizaje esperados a nivel nacional, los estándares educativos, de acuerdo con un proceso que considere elementos técnicos, socioeconómicos y políticos. Posteriormente, mediante la macroevaluación, se pueden determinar los logros de aprendizaje alcanzados en relación con los esperados.

Colombia, Chile y Uruguay han avanzado en la definición de estándares de contenido del desempeño académico, reto que Costa Rica deberá asumir eventualmente, de modo que las pruebas puedan reportar resultados referidos a logros de aprendizaje esperados, establecidos claramente, por consenso, con la suficiente antelación para ser considerados en el proceso de enseñanza y en la aplicación de la prueba.

**El establecimiento de objetivos y estándares educativos y la verificación de su cumplimiento, se consideran prerequisites para elevar los niveles de rendimiento, y están firmemente establecidos en la mayoría de los países que obtuvieron buenos resultados en PISA.<sup>47</sup>**

<sup>45</sup> Esquivel (2006) idem

<sup>46</sup> Esquivel (2006) idem

▪ **El carácter de las Pruebas Nacionales**

Las pruebas pueden elaborarse referidas a criterios de logro (criteriales) o pruebas de tipo normativo adaptadas a una distribución de resultados estadísticamente normal (normativas). La selección de uno u otro tipo debe realizarse de acuerdo con los fines y usos que se pretenden dar.

**Las pruebas de tipo criterial proporcionan una base sólida para valorar la suficiencia de los logros conseguidos, ya que se apoyan en una definición operativa de los objetivos que deben alcanzarse.**

**Las pruebas referidas a normas buscan comparar los logros entre diferentes grupos de estudiantes, sin pretender un análisis del tipo y profundidad del conocimiento adquirido por los estudiantes.**

**Las pruebas referidas a criterios suponen el establecimiento de acuerdos sobre cuales competencias, capacidades académicas o estándares de rendimiento, entendidos como los niveles que debieran lograr todos los estudiantes en las diversas etapas de su proceso de aprendizaje y que sirven de referencia a la hora de la evaluación. (Tiana 1997).**

**Los sistemas nacionales que aplican pruebas referidas a criterios ofrecen, en general, fundamentaciones conceptuales y descripciones operacionales más sólidas sobre los aprendizajes y niveles de desempeño esperados. Las pruebas referidas a normas no reflejan necesariamente la relevancia de los contenidos evaluados ni asegura que estos representen el universo curricular de referencia.**

En el caso de Costa Rica, de acuerdo con Barrantes,<sup>48</sup> de 1995 a 1998 se elaboraron pruebas con referencia a "objetivos". De acuerdo con Ferrer,<sup>49</sup> en este tipo de pruebas, el modelo de medición es normativo, pero se establecen criterios y líneas de corte para el reporte con la intención de informar mejor a los usuarios. Asimismo, Barrantes señala que a partir de 1999 se regresa en Costa Rica a las pruebas con referencia a normas; se utilizan como referencia los objetivos del temario y no los contenidos como se hacía antes de 1995.

En relación con esta temática, Esquivel también hace planteamientos que es necesario retomar y que coinciden con nuestros hallazgos, por ejemplo señala<sup>50</sup>:

"A pesar de que en diversos documentos, incluidos los informes nacionales, se infiere que el modelo con referencia a normas es el que se usa para la construcción y validación de las Pruebas Nacionales, de acuerdo con los propósitos de las pruebas, establecidos en los objetivos de las Pruebas Nacionales, es evidente que el **modelo de normas, por sí solo, no es suficiente en términos de dar un marco de referencia apropiado para el proceso de construcción, validación, calificación e interpretación de resultados.** Por ejemplo, en un modelo de normas, adoptado en su forma pura, se renunciaría por completo a la intención de comparar sustantivamente en términos de logros específicos de aprendizaje, ni permitiría asignar calificaciones en la escala de 100 puntos que se emplea en el Sistema Educativo. El modelo de normas solamente permitiría la comparación del desempeño relativo de un individuo con respecto al resto de su grupo".

Asimismo, Esquivel manifiesta:

"El programa de pruebas nacionales funcionó en Costa Rica del 86 al 89 y si mal no recuerdo, se retomó del 94 al 97. Desde la perspectiva teórica, todas las pruebas nacionales tienen algo en común, todas son

<sup>47</sup> Políticas Educativas de Éxito: Análisis a partir de los Informes PISA. XX Semana Monográfica de la Educación. Fundación Santillana. España. 2006.

<sup>48</sup> Barrantes, F. (2005) Informe Nacional de las Pruebas Nacionales de la Educación Formal. Bachillerato I parte.

<sup>49</sup> Ferrer (2006) idem

<sup>50</sup> Esquivel J. Ml. (2006) Informe Final Evaluación externa de las pruebas nacionales de bachillerato de la educación media. Facultad de Educación SEP. Universidad de Costa Rica

pruebas referidas a criterios en el más estricto sentido teórico. ¿Qué se pretendía con ellas? Saber qué conocimientos básicos dominaba una población; población que podía ser la población de una escuela, de un distrito escolar, de una región o del país. Se hablaba del mínimo de conocimientos específicos y las pruebas para eso se hicieron, esto es muy importante de entender.”

“paralelamente se siguió el programa de pruebas que se le llama nacionales porque creo que heredaron el nombre, pero que en realidad son las pruebas sumativas, de altas consecuencias para decidir la promoción del estudiante: se implementó bachillerato en el 88, pruebas de sexto grado en el 89 y más adelante en el 95 o 96 pruebas de noveno<sup>51</sup>”.

**En el marco de un sistema de evaluación del sistema educativo y de acuerdo con lo expuesto anteriormente, es obligada la reflexión sobre la conveniencia de que Costa Rica empiece a diseñar pruebas con referencia a criterios, con base en las capacidades esenciales que deben lograr todos los estudiantes, que se establezcan en un currículum nacional, de acuerdo con los planteamientos del apartado anterior. Esto permitiría valorar de mejor manera la suficiencia de los logros alcanzados.**

Al respecto, cabe mencionar que Colombia y Uruguay utilizan pruebas con referencia a criterios, Argentina está diseñando un modelo con referencia a criterios (a aplicarse en el 2006), lo mismo que Chile.

#### ▪ El enfoque de las Pruebas Nacionales

Las pruebas pueden estar centradas en los conocimientos adquiridos por los alumnos o abarcar también el desarrollo de actitudes. Las pruebas que miden unos y otras son diferentes y no plantean las mismas exigencias técnicas, lo que obliga a decidir su enfoque. En el caso de Costa Rica, las pruebas son de conocimientos.

En el caso de Costa Rica, la opción de aplicar pruebas complementarias se podría considerar en una segunda etapa, puesto que requiere conocimientos especializados y es mejor en esta etapa concentrarse en otros aspectos más urgentes. Sin embargo, sería conveniente recabar información del contexto, de las condiciones de la institución de las características de la población meta atendida en cada institución, que permita tener información para investigar acerca de los aspectos que influyen en el aprendizaje, en el resultado de las Pruebas Nacionales.

En Chile<sup>52</sup> y en Argentina,<sup>53</sup> se han desarrollado, paralelamente a las pruebas, instrumentos para el área afectiva que complementan la información aportada por las pruebas de conocimientos, así como otros instrumentos dirigidos a los directores de las instituciones para recopilar la información del contexto.

#### ▪ La delimitación de la población sujeta a evaluación de las Pruebas Nacionales

Las pruebas pueden ser de aplicación censal, es decir dirigidas a toda la población estudiantil de un determinado grado o edad, o de tipo muestral dirigidas a muestras representativas de población. En el caso de Costa Rica, la aplicación es censal por cuanto inciden en la promoción del estudiante.

En muchos países, se utilizan las evaluaciones fundamentalmente para garantizar que los alumnos disfrutaran de las mismas oportunidades educativas, con independencia del entorno a que pertenezcan, para asegurar que los estudiantes rinden según el nivel esperado.

A la luz de los procedimientos existentes y a las dificultades para garantizar una aplicación y corrección transparente de las pruebas de Sexto grado y de Noveno año en todo el país, y retomando la discusión acerca de los objetivos de las Pruebas Nacionales, sería deseable reflexionar sobre la posibilidad de aplicar en estos dos casos, pruebas muestrales tipo diagnóstico; de esta manera se elimina la implicación sobre la promoción de los estudiantes, como se plantea en el siguiente apartado.

<sup>51</sup> Esquivel J. Ml, Especialista en evaluación. (2006) Entrevista.

<sup>52</sup> Olivares, J. Sistema de medición de la calidad de la educación de Chile: SIMCE, algunos problemas de la medición. Ministerio de Educación de Chile.

<sup>53</sup> Instituto de Fomento de Investigación Educativa.(2000) Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa. Muestra de Países de América Latina y del Mundo Desarrollado. Recopilación.

En el caso de las pruebas de Bachillerato, si se retoman algunas de las sugerencias de los actores entrevistados, podrían diversificarse las pruebas y elaborar pruebas para educación académica, educación técnica, entre otros. Para las universidades, las pruebas podrían servir como criterio de selección al igual que opera en otros países como Colombia.

### **3.1.2 La implicancia de los resultados de las pruebas en el rendimiento de los estudiantes**

En Costa Rica, tal como lo señalan los diversos actores involucrados citados en los párrafos precedentes, los resultados de las pruebas han tenido escaso impacto en las decisiones sobre política educativa a nivel nacional, "las pruebas se han convertido en un fin en sí mismas". Los datos recogidos señalan que no han sido utilizados para la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, dejándose de lado los aspectos formativos de la evaluación, restringiéndose casi exclusivamente a las decisiones sobre promoción de los estudiantes. El uso que se le ha dado a los resultados de las pruebas en más de 10 años de aplicarlas, no es acorde con el propósito de la evaluación planteado en la Política Educativa y en el Marco de Referencia y Directrices Técnicas para la Evaluación en el Sistema de Educación Formal sobre la valoración de la calidad, el uso para la toma de decisiones y la retroalimentación al sistema educativo.

**El enfoque, la metodología, los instrumentos, el impacto de las evaluaciones deben establecerse en función de los propósitos definidos y del uso de los resultados para lograrlos. Los sistemas de evaluación solo se consolidarán en la medida en que los actores involucrados perciban la evaluación como una herramienta para el mejoramiento de la calidad, no como un ejercicio de diagnóstico sin consecuencias en la toma de decisiones o como algo punitivo. (Ferrer)**

De acuerdo con la revisión de literatura, la mayor parte de los países propone utilizar los resultados de las pruebas para determinar el logro de los aprendizajes y tomar decisiones para el mejoramiento de la calidad, es decir tienen un uso pedagógico, curricular o de compensación económica para los más necesitados. En algunos casos, los resultados se utilizan como criterio de selección para el ingreso a la educación superior universitaria, es el caso de Colombia, El Salvador, Brazil o como indicadores complementarios para la asignación de incentivos docentes, es el caso de Chile y de México, o para la adjudicación de recursos financieros extraordinarios o para otorgar becas en el caso de Chile. En algunos países como República Dominicana y Costa Rica, se utilizan los resultados de las pruebas con fines de promoción y acreditación de los estudiantes.

Por otra parte, según Tiana y Santángelo,<sup>54</sup> en la evaluación de los sistemas educativos, "en ningún caso los resultados de la evaluación de los alumnos debe influir en el expediente académico de los alumnos, puesto que ese no es su objetivo", se trata de evaluar el sistema educativo y establecer las acciones de mejoramiento.

En la normativa costarricense se plantea la utilización de los resultados de las Pruebas Nacionales para la acreditación de los estudiantes. Sin embargo, entre los procesos de acreditación documentados y aceptados a nivel internacional y de acuerdo con la revisión de literatura, hay experiencia y reportes sobre la acreditación de instituciones y de programas educativos. Se da un proceso de autoevaluación y un proceso de evaluación externa; se consideran los diferentes criterios que intervienen en la calidad de la institución o del programa; se involucran los diversos actores y se utilizan varios instrumentos que permiten recabar información con el fin de aportar una visión integral del proceso. Muchos países en Latinoamérica realizan procesos de acreditación de Programas educativos a nivel universitario, Costa Rica entre ellos. En México se realizan procesos de autoevaluación de escuelas, en el programa de Escuelas de Calidad.

Existe experiencia y reportes sobre la acreditación del desempeño docente. Es un proceso que certifica el desarrollo de competencias del docente, con base en una definición previa de las competencias deseables tanto en la disciplina como en los aspectos pedagógicos, a partir de la evaluación de varios factores, con diversos actores e instrumentos, incluyendo una autoevaluación. Países que han avanzado en esta temática son México, Chile y España.

Si pensamos en la acreditación de los estudiantes, habría que hacerlo de manera similar, considerando los factores que intervienen y los instrumentos pertinentes. En este contexto cabe la duda de si es pertinente tomar decisiones

<sup>54</sup> Tiana, A. y Santángelo, H. (1994) Evaluación de la calidad. Documento base en la VII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la OEI, Buenos Aires.

sobre la promoción de un estudiante, con base solamente en una prueba de conocimientos que no considera los factores que inciden en su aprendizaje, que no toman en cuenta si el estudiante contó con todos los profesores de las asignaturas en las que se aplican Pruebas Nacionales durante todo el ciclo lectivo, si el profesor tenía la formación y actualización requeridas tanto pedagógica como en la disciplina requeridas, si la institución educativa contaba con los recursos de infraestructura y materiales necesarios, entre otros aspectos.

En este sentido es importante mencionar algunos de los hallazgos de la evaluación. Por ejemplo al obtener el promedio de las notas de las Pruebas Nacionales en las diferentes instituciones en el período comprendido entre 1994 y el 2004, con base en la información brindada por la División de Control de Calidad del MEP, como un insumo para seleccionar la muestra, se puede apreciar que la institución con el promedio de notas más alto en esos diez años es el colegio científico. Asimismo, si se ordenan las instituciones por orden decreciente de promedio de notas, en el primer tercio con las notas más altas se ubican las instituciones educativas privadas, en el segundo tercio las instituciones de educación públicas y en el tercer tercio los colegios nocturnos.

Si analizamos la situación del colegio científico encontramos que los estudiantes son seleccionados para su ingreso, que los profesores además de estar contratados de manera oportuna y durante todo el ciclo lectivo, son seleccionados no solo por su formación y conocimientos en la disciplina, sino por sus competencias pedagógicas; en donde la directora del colegio puede solicitar el cambio de un profesor porque aunque posee un excelente conocimiento de la disciplina carece de las competencias pedagógicas, como ya lo hizo en una oportunidad. Por otra parte los estudiantes poseen un interés y una gran motivación por aprender y altas expectativas en cuanto a sus logros de aprendizaje. Además el colegio trabaja con base en unos logros de aprendizaje esperados que van más allá de los conocimientos establecidos no solo en el temario sino en los programas del MEP. El colegio cuenta con una infraestructura adecuada, con equipo de computación, con ambiente agradable que permite la recreación del estudiante. Utilizan la prueba de noveno para realizar un diagnóstico de los conocimientos de los estudiantes al ingresar a décimo año, con base en el cual la directora con los profesores definen las acciones para superar las deficiencias encontradas. En síntesis, se trata de una educación de calidad, que ofrece los medios y los procesos adecuados para el desarrollo de la experiencia educativa de los alumnos, un adecuado contexto físico, un cuerpo docente preparado, unas estrategias didácticas adecuadas, para lograr que el estudiante aprenda lo que tiene que aprender, lo que está establecido en los programas. Es una educación que va más allá de trabajar con el objetivo de preparar a los estudiantes para aprobar las Pruebas Nacionales.

Por su parte, de acuerdo con las entrevistas a colegios privados de la muestra, estos cuentan con estudiantes seleccionados, con motivación y altas expectativas en general, con profesores nombrados todo el año, en donde se considera su desempeño profesional y la gestión curricular administrativa pasa por la coordinación, la revisión de planes de trabajo y de exámenes. El colegio cuenta con una infraestructura adecuada, con equipo de cómputo, biblioteca, libros de texto. El estudiante está expuesto a gran cantidad de información por medio de Internet, programas de televisión, exposiciones, giras de campo, entre otros y una cultura familiar que promueve el aprendizaje.

**Los estudios de PISA demuestran que estudiantes y los centros educativos rinden mejor en un clima caracterizado por altas expectativas, la predisposición al esfuerzo, el disfrute con el aprendizaje, un clima de fuerte disciplina y unas buenas relaciones entre alumnos y profesores<sup>55</sup>.**

Por otra parte, en algunas de las escuelas de la muestra, de acuerdo con las entrevistas, los niños van a la escuela a comer, más que a estudiar; la directora debe preocuparse por buscar la manera y los fondos para ofrecer desayuno y almuerzo a esos niños, los padres no se interesan por la educación de sus hijos, la escuela es una especie de guardería donde los dejan mientras los padres y madres van a trabajar; las aspiraciones, expectativas y prácticas culturales familiares no promueven la educación, la infraestructura y equipamiento no es la deseable.

**Los retos más complicados para elevar los niveles de rendimiento consisten en facilitar la información a quienes están encargados de proporcionar los servicios educativos: profesores, y directores de instituciones educativas, así como en establecer las recompensas, los sistemas de**

<sup>55</sup> Políticas Educativas de Éxito: Análisis a partir de los Informes PISA. XX Semana Monográfica de la Educación. Fundación Santillana. España. 2006

PISA: Programa para la evaluación internacional de alumnos, de la OCDE.



#### **ayuda y las consecuencias que se derivan del rendimiento**

**La mejora de los niveles de rendimiento radica principalmente en la eficacia de los sistemas de apoyo, tanto al interior de la institución educativa, como en otras instituciones que proporcionan orientación profesional y asistencia a los profesores y a la dirección de la institución educativa, tanto desde las necesidades del estudiante como del profesor y del director, así como en combinar una estructura de gobierno en la que se delega la responsabilidad en la primera línea de actuación educativa con una distribución equitativa de las oportunidades de aprendizaje<sup>56</sup>.**

En este contexto, y después de más de diez años de realizar las Pruebas Nacionales, en que ya se sabe cuales son los problemas de rendimiento, pero no se han analizado las causas de ese bajo rendimiento, no se ha investigado sobre los factores que intervienen en los resultados del aprendizaje y que explican esos resultados, en donde no se han tomado decisiones para asegurar la equidad educativa, sería deseable que las Pruebas Nacionales se hicieran aunadas a otros elementos de evaluación como por ejemplo encuestas y estudios para recabar datos sociodemográficos de las instituciones y su entorno, datos escolares y extraescolares, caracterización profesional de directores y docentes, caracterización de las prácticas educativas en el aula, caracterización de la gestión institucional, entre otros.

Al respecto Esquivel<sup>57</sup> plantea en las recomendaciones:

“Realizar estudios acerca de la relación entre oportunidades de aprendizaje y el rendimiento en las pruebas, para identificar factores críticos que deben ser objeto de política y acción educativa, con el propósito de que las pruebas no contribuyan a agrandar las brechas de equidad entre distintos grupos de estudiantes.”

Asimismo, en un proceso de mejoramiento de la calidad, sería deseable promover y facilitar en las instituciones la realización de procesos de autoevaluación para diagnosticar sus fortalezas y debilidades con base en criterios establecidos y definir y poner en ejecución sus planes de mejoramiento. De esta manera, sí se estarían considerando los diferentes enfoques y dimensiones de la calidad de la educación.

#### **Una Educación de Calidad:**

- **es aquella educación que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender, lo que está establecido en los planes y programas curriculares. Calidad de la educación como eficacia**
- **es aquella educación cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad. Es la calidad de la educación referida a qué es lo que se aprende en el sistema y a su relevancia en términos individuales y sociales.**
- **es aquella educación que ofrece a niños y adolescentes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. La calidad de los «procesos» y «medios» que el sistema educativo brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa: (Toranzos)**

Y así, después de asegurar que se ofrece una educación de calidad, sí cabría la consideración de usar las Pruebas Nacionales para acreditar el desempeño de un estudiante, considerando elementos y criterios adicionales a las pruebas de conocimientos.

<sup>56</sup> Políticas Educativas de Éxito: Análisis a partir de los Informes PISA. XX Semana Monográfica de la Educación. Fundación Santillana. España. 2006

<sup>57</sup> Esquivel (2006)

**Mientras tanto, habría que reflexionar y discutir si las pruebas deberían tener solo una función de diagnóstico del sistema educativo, y aportar elementos para tomar decisiones en torno al mejoramiento de la calidad y dejar para otro momento, cuando se brinden las condiciones de éxito, la implicancia tan alta de las Pruebas Nacionales en la promoción de un estudiante y en su vida.**

### 3.1.3 El Sistema de Evaluación de la Calidad

Al analizar la Política Educativa podemos encontrar referencias a un marco conceptual de evaluación, que la plantea como un proceso de naturaleza sistémica que coadyuve en la validación de la calidad del sistema educativo.

Por otra parte el Marco de Referencia y Directrices y Técnicas para la Evaluación del Sistema Educativo<sup>58</sup> complementa la Política Educativa y señala

“la macroevaluación, involucra el control global que se hace en el ámbito nacional, para efectos de el control de calidad y de acreditación de logros básicos, para cada una de las etapas definidas en el sistema educativo del país, y que han sido establecidos legalmente por las instancias competentes para tal efecto”.

Asimismo, señala en cuanto a la Evaluación y Calidad de la Educación:

“1. La evaluación sirve como un medio para establecer, readecuar y valorar los criterios que determina la calidad de la educación, dentro de un sistema educativo particular. 2. Los criterios de calidad de la educación son de naturaleza dinámica y con base en una evaluación continua y sistémica, deben ajustarse periódicamente.

En las directrices técnicas indica:

- a. en relación con la macroevaluación:
- b.

“La macroevaluación corresponde al Ministerio de Educación Pública (instancia central) según las directrices del Consejo Superior de Educación. La macroevaluación se hará tomando en cuenta, los indicadores con sus respectivos criterios de evaluación y calidad designados.”

- c. en relación con la evaluación y la calidad de la educación:

“El concepto de calidad de la educación está definido operacionalmente por la Política Educativa vigente. Los indicadores y criterios de evaluación allí señalados son los siguientes:

1.1 Dominio de los conocimientos y nivel de procesos cognitivos por ciclo:

En el I y II ciclos para efectos de promoción y control de calidad se elaborarán y administrarán pruebas comprensivas a nivel de centro educativo. Con propósitos de diagnóstico y de función formativa, al igual que para control de calidad en el sistema educativo, se harán mediciones (muestrales) y evaluaciones a nivel regional y nacional

En el III ciclo y Educación Diversificada para propósitos de control de calidad del Sistema Educativo y de acreditación de dominio de los contenidos del Currículum Nacional establecido, se administrarán Pruebas Nacionales.

1.2 Para efectos de diagnóstico se considerará evaluar el nivel de entrada de los educandos en cualquier ciclo o año del proceso educativo.

<sup>58</sup> Ministerio de Educación Pública. (1995) Marco de Referencia y Directrices y Técnicas para la Evaluación del Sistema Educativo. Normas básicas reguladoras del proceso educativo. Aprobado Consejo Superior de Educación sesión 13-95 del 16 febrero de 1995.

1.3 Pertinencia de planes y programas de estudio: la estructura, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación, deben evaluarse periódicamente, para valorar su funcionamiento, de acuerdo con las circunstancias de tiempo y recursos, al igual que su actualización.

1.4 Eficiencia y eficacia de los recursos didácticos: se evaluará la funcionalidad, la accesibilidad y el uso de los recursos didácticos, por parte de los docentes y la población estudiantil.

1.5 El nivel de desarrollo afectivo de los estudiantes: se evaluará el nivel alcanzado por la población estudiantil, en cuanto a su autoconcepto y actitud hacia el aprendizaje y hacia la institución educativa, al final de cada ciclo lectivo.

1.6 Para efectos de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida y a la sostenibilidad del recurso humano se evaluará la aptitud física, los hábitos de alimentación y de ejercicio de la población estudiantil de cada ciclo de la educación general básica

1.7 Calidad de la formación, capacitación y actualización de los docentes: se evaluará la actitud hacia la enseñanza de los docentes, el autoconcepto de los docentes y el dominio de contenidos y de estrategias de medición.”

Se esboza en este marco una visión de la calidad y evaluación de la educación considerando además de la evaluación de los conocimientos de los estudiantes, otros elementos como la evaluación de los planes de estudio, de los recursos didácticos y del profesor, así como del desarrollo afectivo de los estudiantes.

Sin embargo esta visión de evaluación no se ha implementado, la evaluación de la educación se ha quedado en la evaluación del rendimiento de los estudiantes por medio de las Pruebas Nacionales, en la implicancia en la promoción de los estudiantes. La consideración de un Sistema de Evaluación del Sistema educativo esbozada en la política no se ha concretado. Sería importante retomar esta visión y estructurar un Sistema de evaluación de la Calidad del Sistema Educativo a la luz de los avances en esta temática en estos 11 años, tomando en cuenta algunos de los factores citados para el éxito de la puesta en práctica de los sistemas de evaluación, con base en la experiencia acumulada, entre los que están: independencia, científicidad, transparencia, pluralidad, participación.

Al respecto es importante rescatar lo que plantea Esquivel<sup>59</sup> en las recomendaciones:

“Las pruebas nacionales constituyen casi el único mecanismo importante de control de la calidad y de rendición de cuentas del sistema educativo. Debería establecerse un Sistema Nacional de Evaluación, en el que se evalué a los docentes, directores, supervisores y demás personal técnico de las regiones y de las oficinas centrales y las instituciones educativas. De esta manera la evaluación tendría un impacto más profundo en el mejoramiento de la calidad educativa”

**Un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación como dispositivo administrativo para la conducción del sistema educativo, tiene la función de ofrecer información sobre los resultados de la educación, el funcionamiento de distintos niveles del sistema, las condiciones que afectan los procesos en las distintas instancias y el aporte de distintos actores, con el propósito de definir las políticas educativas, orientar el desarrollo de planes de mejoramiento y rendir cuentas sobre la respuesta del sistema a las demandas de la sociedad (Tiana y Santángelo)**

De acuerdo con Tiana y Santángelo<sup>60</sup> cualquier sistema de evaluación de los sistemas educativos debería contemplar el empleo de tipos distintos de enfoques o líneas: estudios estadísticos relacionados con el sistema educativo sistematizados y disponibles para todos los usuarios, evaluación de los estudiantes de ámbito nacional o muestral

<sup>59</sup> Esquivel (2006)idem

<sup>60</sup> Tiana A. y Santángelo H. (1994) Evaluación de la Calidad. Documento base en la VII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la OEI, Buenos Aires, octubre de 1994. Universidad Nacional

con fines de diagnóstico y mejoramiento pedagógico, evaluación de los recursos, evaluación de las innovaciones, evaluación de los centros de enseñanza, y evaluación del sistema.

También, señala Toranzos<sup>61</sup> "un sistema nacional de evaluación que proporciona en forma periódica información comparable sobre los aprendizajes alcanzados por los educandos en todo el país, pero no sólo sobre los aprendizajes sino, además, acerca de las características socioculturales de la población atendida y acerca del contexto institucional en el que se desarrolla su escolarización es estratégico".

El diseño de un sistema nacional de evaluación implica la consideración y definición de los ejes centrales del mismo. Tres aspectos determinantes en la conformación de un sistema nacional de evaluación<sup>62</sup>: los objetivos y metas del sistema, las estrategias de instalación de un sistema nacional de evaluación considerando la viabilidad, política, orgánico institucional y técnica, la capacitación de los diferentes actores del sistema educativo: docentes, directores, supervisores, asesores, personal técnico administrativo.

**Costa Rica debe repensar el sistema de evaluación de la educación, a la luz de los hallazgos, planteamientos y recomendaciones de esta evaluación, de los avances y experiencias que existen a nivel internacional en este campo, considerando la capacidad instalada en las universidades, los aportes que se pueden dar desde el CONARE, los recursos humanos capacitados existentes en el país, en donde el principal esfuerzo y los recursos deben centrarse en los apoyos que requieren los centros educativos, los directores, los docentes, los estudiantes.**

#### 3.1.4 Gestión de la información

Es importante mencionar la dificultad para acceder la información para esta evaluación. No fue posible obtener del Departamento de Estadísticas del MEP la información sobre las Pruebas Nacionales, no cuentan por ejemplo con la información de los resultados de las pruebas de sexto grado, dichos resultados en principio están archivados en las direcciones regionales, pero no es información fácilmente asequible, no está sistematizada ni digitalizada. La información de los resultados de las pruebas de noveno año y bachillerato están en la base de datos de la División de Control de Calidad.

No existe un sistema de información nacional sobre el desempeño del sistema educativo costarricense, las diferentes instancias no cuentan con bases de datos actualizadas y relacionables que permitan alimentar en forma oportuna y confiable un sistema de información nacional sobre la educación.

**La información es uno de los principales recursos de poder en las sociedades contemporáneas, la producción y difusión de información relevante sobre el desempeño del sistema educativo es una manera de apostar a la participación y compromiso con la educación del conjunto de los actores involucrados en ella. Implica incrementar la capacidad de aprendizaje del propio sistema en todos sus niveles: capacidad para saber qué está sucediendo, para innovar y desarrollar estrategias alternativas, y para evaluar sistemáticamente sus resultados<sup>63</sup>**

Asimismo, para generar información para la toma de decisiones en forma oportuna y relevante se deben poner en funcionamiento tres áreas de producción sustantivas: la estadística educativa, la evaluación de resultados y el seguimiento de acciones, así como las bases de documentación e investigación educativa. Además si pensamos en la evaluación como uno de los elementos que sustenta la toma de decisiones que se espera se reviertan en planes de mejoramiento de la calidad educativa, debe existir articulación y coordinación con el programa de planeamiento educativo.

La construcción de un Sistema Nacional de Evaluación constituye un instrumento central para habilitar una estrategia de mejora de la gestión y la calidad educativas y un componente central de dicho sistema es un Sistema de Información sobre la educación, que promueva la articulación de los programas de información estadística, de

<sup>61</sup> Toranzos, L.(1996) Evaluación y Calidad. Revista Iberoamericana de Educación. Número 10-Evaluación de la calidad de la educación

<sup>62</sup> Toranzos, L.(1998) El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. Programa de la Evaluación de la calidad de la educación. Documento 2. Ministerio de Cultura y educación de Argentina.

<sup>63</sup> Tiana, A (1997) Tratamiento y usos de la información en evaluación. OEI. Programa Calidad y equidad. Sala de lectura.

planificación y prospectiva, de investigación educativa y de realización de estudios, y que sustente los procesos de toma de decisión con información permanente y pertinente.

**Es necesario revisar en el Ministerio de Educación Pública la Gestión de la Información que permita contar con información confiable, relevante y oportuna para la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad educativa.**

### 3.1.5. Cultura de evaluación

**Según Himmel<sup>64</sup> existen cuatro factores que facilitan o inhiben el desarrollo de una cultura evaluativa: la tradición en evaluación del país mediante acciones llevadas a cabo por profesionales competentes y con credibilidad para la opinión pública, las políticas educacionales, la legislación y las estrategias y formas de difusión de los resultados**

En Costa Rica existe una Política Educativa que enfatiza la evaluación, su papel formativo, su propósito para toma de decisiones y aporte a la calidad y un reglamento de evaluación de los aprendizajes que norma las Pruebas Nacionales. Es decir existe la tradición, la política y la legislación.

En cuanto a las estrategias y formas de difusión de los resultados es un factor decisivo sobre la formación de la cultura evaluativa. La información previa al proceso de evaluación, durante el desarrollo del mismo, así como la difusión de los resultados y su uso pueden actuar contribuyendo al desarrollo de una cultura de evaluación o inhibiéndola y es fundamental una estrategia de difusión, que permita ir educando y construyendo con los diferentes actores la cultura evaluativa.

Sin embargo como se señala en los párrafos previos sobre los informes y la difusión, la difusión de los resultados ha sido muy escasa en la fase previa al proceso y tanto en esta fase como durante el desarrollo de la evaluación la información está orientada al uso de las pruebas para promoción. La información sobre los resultados se dirige básicamente a autoridades del Ministerio de Educación tanto a nivel central como regional y al personal de las instituciones educativas y la estructura del informe enfocada en datos numéricos sobre rendimiento académico y promoción, no contribuye al desarrollo de una cultura de evaluación y al enfoque de la evaluación formativa para la toma de decisiones para el mejoramiento del sistema educativo. La orientación del uso de los resultados de las pruebas básicamente para promoción de los estudiantes y no con fines de diagnóstico y mejora del sistema educativo tampoco contribuye a la creación de una cultura evaluativa.

**De allí que, de acuerdo con la percepción de los diferentes actores participantes en la investigación, en Costa Rica no existe una cultura de evaluación, aunque durante más de 10 años se hayan estado aplicando Pruebas Nacionales, quizá porque no se ha logrado tener la credibilidad de la opinión pública respecto de los fines y eficacia de dichas evaluaciones, y de que además se perciben efectos no deseados como el enseñar para la prueba y el fraude solapado de diferentes actores en la aplicación de las pruebas.**

**Aunque exista una política educativa que enfatiza la evaluación, su papel formativo, su propósito para toma de decisiones y aporte a la calidad, quizá porque se considera que el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales no es coherente con dicha política.**

**Aunque exista un reglamento de evaluación de los aprendizajes que norma las Pruebas Nacionales, quizá porque en la práctica los resultados de las pruebas básicamente se enfocan a la promoción de los estudiantes.**

<sup>64</sup> Himmel, E; Olivares M.A; Zabala J. (1999). "Hacia una evaluación educativa". Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

**Aunque si bien existe difusión de los resultados, los informes no están orientados a todas las audiencias, y es necesario que se retome su formato para que sean más comprensibles, que involucren otros elementos curriculares y pedagógicos para que sean más útiles a docentes, asesores y autoridades y no se percibe el uso de los resultados de las pruebas para el mejoramiento de la calidad de la educación.**

## **3.2 Conclusiones**

### **3.2.1 En relación con los Aspectos del sistema educativo que influyen en los resultados de Pruebas Nacionales**

- Los informantes coinciden en que existen diversos factores que influyen en los resultados de las pruebas nacionales, tales como las características de la institución, personal administrativo-docente, gestión pedagógica, administración curricular y el estudiante. Asimismo, manifiestan una tendencia a concentrar las respuestas en el grado de influencia del papel del docente y del estudiante. Es importante destacar que estos factores son considerados en forma general por todos los encuestados, y no están vinculados con el rendimiento en las pruebas por región (alto, medio y bajo) ni con el puesto docente o administrativo que ocupan los actores participantes en la evaluación.
- Es importante anotar que si bien quienes concretan el acto educativo son docentes y estudiantes, ellos forman parte de un complejo en el que participan administradores educativos y asesores técnicos de distintos niveles, cuyas funciones no se distinguen con el mismo valor que las del docente y del estudiante. Prácticas como la administración del currículo, supervisión de las labores educativas, coordinación de actividades de mejoramiento y transformación educativa, entre otras, no son vistas como parte de la dinámica de la macroevaluación del sistema, con lo cual reducen este proceso al detalle del rendimiento de las pruebas como el resultado de la acción del docente y el estudiante y no como la confluencia de las acciones de muchos participantes, cada uno con un rol que permite el desarrollo del Sistema Educativo Nacional. Si bien, los administradores y asesores técnicos no trabajan directamente en el aula escolar, sus acciones podrían facilitar una gestión pedagógica pertinente con las intenciones educativas mostradas en el ámbito de la Política Educativa hacia el Siglo XXI. Cabe reconocer que, a partir de las respuestas brindadas, esta situación se distingue tanto en la opinión de los administradores como de los docentes consultados.
- Tal y como se indicó al inicio, no se aprecian diferencias en las respuestas en las tres regiones según promedio de notas obtenido en las Pruebas Nacionales durante el período de estudio. Esta situación podría indicar que no existe una atención sistemática a los grados de presencia y de influencia de estos aspectos en los resultados de las Pruebas Nacionales en los niveles institucional y regional. Este escenario favorece la idea de la necesidad de profundizar en estudios en relación con el impacto de estos factores que tomen en cuenta las particulares situaciones de cada región y cada institución para reconocer el impacto auténtico de los aspectos.
- Las representaciones de quienes trabajan en el sistema educativo, acerca de los factores que influyen en los resultados de las pruebas para la macroevaluación, se ven alimentadas por una serie de situaciones: discursos oficiales, académicos, entre otros, a partir de las cuales, se conforman ideas acerca de las causas de rendimiento académico que no necesariamente consideran el estudio de la realidad y sus condiciones particulares. De ahí que, el grado de actuación de estos factores se asume de forma automática sin tomar en cuenta cómo operan en condiciones particulares: tipo de institución (pública o privada), horarios (diurnas, vespertinas o nocturnas) y otros. De hecho, los factores que fueron sometidos al escrutinio de los sujetos participantes de este estudio, tienen, en su mayoría y según la clasificación de Schifelbein, Vélez y Valenzuela (1994), naturaleza alterable, por ello, el valor de que sean considerados como parte integrante de los procesos de análisis de la macroevaluación se reconoce como un paso fundamental junto con el uso pertinente de los informes de resultados de Pruebas Nacionales.
- La opinión acerca de factores como el equipamiento de computadores e Internet en la institución, o bien, el acceso del estudiante a estas mismas condiciones y a espacios externos al aula que promuevan aprendizajes requiere ser profundizada sobretodo por el papel que se les otorga en la actualidad no sólo en el ámbito pedagógico sino en términos que las oportunidades que brinda en el desarrollo humano.

### 3.2.2 En relación con la Relación entre las Pruebas Nacionales y los Procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula

- De acuerdo con el criterio de los diferentes informantes, existe relación entre los procesos evaluativos dentro del aula y las Pruebas Nacionales en relación con la estructura técnica (tipo de ítemes, lenguaje y redacción de ítemes, objetivos y contenidos) y la capacidad de los estudiantes para interpretar y resolver situaciones, la normativa principalmente.
- Los informantes no tienen claros los objetivos y funciones de la macro y la micro evaluación, no perciben que son procesos totalmente diferentes en sus objetivos, procedimientos y funciones. Además, consideran que la macro evaluación se circunscribe a las Pruebas Nacionales.
- En sus respuestas señalan que *siempre* y *casi siempre* existe relación entre las Pruebas Nacionales y los procesos evaluativos dentro del aula, lo que contribuye a visualizar la prueba nacional como el fin del proceso educativo, es decir, enseñar para la prueba. Las pruebas a nivel de la microevaluación se desarrollan como un "entrenamiento" para responder la prueba nacional. Al respecto, los estudiantes señalan que el máximo esfuerzo se hace a nivel de Undécimo año, en forma menos intensa a nivel de las Pruebas de Noveno y el menor esfuerzo se destaca en las Pruebas de Sexto. Asimismo, la rigurosidad y el control en la aplicación de las pruebas desde la División de Control de Calidad del MEP no es la misma para los diferentes niveles.
- De acuerdo con la percepción de los actores, el temario no refleja un consenso nacional profesional y social en relación con los logros de aprendizaje mínimos, sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con sus conocimientos, con el agravante de que a veces se priorizan los contenidos que pueden ser medidos con los instrumentos previstos y, tal vez, no son los más importantes.
- De acuerdo con las respuestas de los informantes, el temario de las diferentes asignaturas que incluye los objetivos y contenidos que se van a evaluar en la prueba nacional, es el referente que se toma en cuenta para la preparación para las Pruebas Nacionales, dicho temario se convierte en el fin último del proceso educativo dentro del aula en los niveles que se aplica la prueba nacional. Esta visión reduce el proceso educativo y hace que no se cumplan a cabalidad los programas establecidos para los cursos y se pierda la riqueza de los mismos y la formación integral del estudiante.
- En las tres regiones clasificadas según promedio de notas alto, medio y bajo, las respuestas son similares en cuanto a su tendencia favorable a que existe relación entre la prueba nacional y las pruebas de evaluación dentro del aula, sin distinción del rendimiento en cada región educativa, dado que las opiniones no reflejan las diferencias de rendimiento.
- Los reglamentos que estuvieron vigentes en el periodo en estudio, en general prestan más atención a los procesos sumativos de la evaluación que a los aspectos formativos, lo que incide en que solo se atienda lo relativo a la promoción de los estudiantes y se deja de lado el análisis de resultados para mejorar el sistema educativo.
- Los estudiantes entrevistados señalan que existe entrenamiento para responder las Pruebas Nacionales, consiste en prepararlos para responderlas, acciones que califican como adecuadas para lograr su promoción. En ningún momento hacen referencia a que la formación recibida a lo largo de todos los años les permite aprobar las Pruebas Nacionales.



### **3.2.3 En relación con el Proceso de retroalimentación al sistema educativo a partir de los resultados de las Pruebas Nacionales**

- Los informes que reportan los resultados de las Pruebas Nacionales se limitan a los datos estadísticos, con pocas recomendaciones, orientados a la medición, a la promoción de los estudiantes; no tienen apoyos o recomendaciones didácticas, curriculares o metodológicas que faciliten la interpretación, el uso pedagógico y la toma de decisiones para el mejoramiento del proceso educativo. La forma en que se reportan los resultados de las Pruebas Nacionales no es coherente con los objetivos que se han planteado en la política educativa, no considera las características de los usuarios, de manera que la información sea comprensible y útil y les permita tomar las decisiones que corresponda para subsanar las deficiencias y transitar en el camino del mejoramiento de la calidad del sistema educativo.
- La difusión de los resultados ha sido muy escasa en la fase previa al proceso y orientada al uso de las pruebas para promoción, lo mismo sucede con la información durante el proceso. De hecho, no se incluye la difusión de la información en el calendario de actividades de las Pruebas Nacionales que elabora la División de Control de Calidad; no existe un planteamiento para la difusión de los resultados: qué, a quién, cómo y cuándo, como parte de la estrategia.
- La información con los resultados de las pruebas se dirige a autoridades del Ministerio de Educación tanto a nivel central como regional y al personal de las instituciones educativas. No se consideran las características de las audiencias y tampoco toma en cuenta todas las audiencias, puesto que no considera a los padres de familia, a los formadores de profesores en las instituciones de educación superior, al público en general, a profesionales de la educación.
- La información sobre el seguimiento para difundir las acciones realizadas por los diferentes actores para superar las debilidades encontradas no existe; no se da un seguimiento a las instituciones para examinar el tipo de análisis de la información acerca del uso de los resultados, los planes de mejoramiento propuestos, las acciones de mejora en marcha.
- De acuerdo con la percepción de los actores entrevistados, incluida en la discusión de resultados del objetivo uno, la mayoría de las variables citadas son percibidas como aspectos que influyen de manera importante en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, en los Informes acerca de los resultados de las Pruebas Nacionales, se utiliza la evaluación normativa, la comparación del estudiante con sus compañeros y la determinación del lugar que ocupa en su grupo de referencia. Asimismo, se hacen comparaciones a nivel regional, nacional, por modalidad y por asignatura; se obvia la contextualización, las diferencias existentes en las condiciones de partida, en las de los estudiantes y en la de los centros educativos.
- El enfoque utilizado para la evaluación del rendimiento no contextualiza los resultados obtenidos, debe tenerse presente que estos no se produce en el vacío, sino que se explican, en buena medida, por su contexto. De ahí deriva la necesidad de tener en cuenta lo que se ha dado en llamar el valor añadido por la institución educativa, deben llevar a cabo lo que Goldstein prefiere denominar comparaciones ajustadas. La evaluación del rendimiento debe ser debidamente contextualizada, tener en cuenta factores que inciden en los resultados obtenidos por los alumnos e instituciones y que no tienen su origen en la simple diferencia de capacidades individuales. Por lo tanto, el procedimiento de evaluación y comparación utilizado en los informes sobre los resultados de las pruebas es un aspecto que se debe revisar, no se están realizando "comparaciones ajustadas"; los resultados de las comparaciones hechas tampoco aportan al conocimiento sobre la situación educativa y a su mejoramiento.
- Los informantes señalan que la discusión acerca de los resultados se da en unas pocas instancias y no sigue procedimientos sistemáticos; se usa básicamente para la promoción de los estudiantes, en muy pocos casos se utilizan para establecer planes de mejoramiento. La discusión de resultados gira alrededor de la prueba nacional relacionada con la promoción del estudiante, en qué preguntas falló, los ítemes en que no se evidencia aprendizaje; se centra en la dimensión técnica, en entrenar para la prueba con el fin de mejorar la

promoción, no en como mejorar los logros de aprendizaje y el sistema educativo. Se dejan de lado los otros propósitos señalados en la política educativa, en el marco de referencia y las directrices técnicas. Las acciones de mejora existentes responden a iniciativas particulares de los profesores, directores o regiones, y no hay seguimiento sobre su diseño y ejecución; por lo tanto, tampoco existe información sistematizada para su divulgación.

- Según las opiniones de los diferentes actores involucrados, no existen directrices ni de las autoridades superiores del Ministerio de Educación Pública ni del ámbito de las Direcciones Regionales, asesores supervisores acerca del uso de los resultados de las pruebas, ni sobre el desarrollo de planes de mejoramiento o la asignación de recursos adicionales para el desarrollo de los mismos, en aquellas regiones o instituciones cuyas condiciones no contribuyen a un mejor rendimiento.
- La percepción de las diferentes autoridades del Ministerio acerca de la influencia de los factores en el rendimiento de los estudiantes señalado en la discusión de resultados del objetivo uno, no se refleja en el análisis de los resultados de las Pruebas Nacionales, ni en lineamientos que contribuyan a detectar y a mejorar las condiciones del contexto que pueden ser modificadas, es decir a las variables alterables tales como los procesos de la institución educativa, los procesos de aula, o la incorporación de material didáctico y libros que optimicen el quehacer educativo, ni a políticas compensatorias de carácter focalizado que garanticen la equidad del sistema educativo.
- Tal como lo señalan los diversos actores involucrados citados en el informe, los resultados de las pruebas han tenido escaso impacto en las decisiones sobre política educativa a nivel nacional, "las pruebas se han convertido en un fin solo para la promoción del estudiante". Los datos recogidos no han sido utilizados para la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, se dejan de lado los aspectos formativos de la evaluación, se restringe, casi exclusivamente, a las decisiones sobre promoción de los estudiantes. El uso que se le ha dado a los resultados de las pruebas en más de 10 años de aplicarlas, no es acorde con el propósito de la Evaluación planteado en la Política Educativa y en el Marco de Referencia y Directrices Técnicas para la Evaluación en el Sistema de Educación Formal.
- De acuerdo con las respuestas de las instituciones formadoras, no se reciben sistemáticamente los Informes de los Resultados de las Pruebas Nacionales, por lo cual no se conocen las pruebas ni sus resultados, ni se analiza el potencial que ofrecen para el mejoramiento del sistema educativo. Se deja de lado que los formadores de docentes, administradores de la educación y docentes administrativos, son actores clave en la valoración de los resultados de las Pruebas Nacionales y en la toma de decisiones para el mejoramiento del sistema educativo, puesto que son los responsables de la formación de maestros y profesores de enseñanza media, de directores de instituciones educativas, orientadores entre otros. No se está tomando en cuenta su rol como una de las audiencias a las que debe dirigirse los Informes de resultados de las Pruebas Nacionales, para que se constituyan en un interlocutor del Ministerio de Educación Pública y trabajen en conjunto no solo en el análisis y uso de los resultados, sino en la definición de acciones de mejoramiento en todos los aspectos que influyen en los resultados, es decir en los logros del aprendizaje de los estudiantes.
- Por otra parte, el concepto de evaluación a cambiado, ha dejado de verse como control, para ser asumida como un proceso que permite conocer y aprender sobre las acciones que se realizan, sus debilidades y fortalezas, los aciertos y desaciertos, con miras al mejoramiento. La definición, implementación, seguimiento y evaluación de los planes de mejoramiento para superar las deficiencias detectadas en la evaluación son el aspecto clave. Esta visión genera la necesidad de vincular evaluación, planificación, gestión, coordinación y seguimiento y de visualizar la toma de decisiones como un elemento fundamental, sustentada en la información generada en la evaluación y el seguimiento. En este contexto, la reforma de la educación no puede reducirse, como ha sucedido, a la modificación de los planes y programas de estudio, sino que es necesario realizar una profunda reestructuración en los modelos de organización y conducción de los sistemas educativos, como condición para un proceso de mejoramiento continuo de la calidad. Se da por descontado que las universidades juegan un papel fundamental en la formación y empoderamiento de los docentes y de los responsables de la administración de la docencia, de la visión de evaluación, de la gestión y la conducción de los sistemas educativos y de los procesos de cambio.

### **3.2.4 En relación con la Coherencia entre el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales y la Política Educativa hacia el Siglo XXI**

- Las respuestas de los actores entrevistados, durante la evaluación, evidencian contradicciones acerca del conocimiento de la política educativa y sobre la relación entre las pruebas y la política educativa.
- Entre los participantes, se valora el potencial de la macroevaluación como un medio para mejorar el sistema educativo, para obtener información en relación con las necesidades de desarrollo profesional de los docentes y administradores de la educación.
- Las respuestas de la mayoría de los entrevistados indican que no hay coherencia en las orientaciones en relación con el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales y los propósitos de la política educativa, no hay una instancia a nivel de las autoridades superiores de la sede central del MEP que coordine el análisis, la discusión sobre el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales, la definición de planes de acción y la toma de decisiones que corresponda para mejorar el sistema educativo según los planteamientos de la política educativa, el marco de referencia y las directrices técnicas.
- Entre los efectos no deseados de la aplicación de Pruebas Nacionales y de acuerdo con la percepción de los actores involucrados están: enseñar para la prueba y fraude en la conducta de algunos docentes, estudiantes y funcionarios de las instituciones educativas en la aplicación de las Pruebas Nacionales. Es necesario retomar la función formativa de las Pruebas Nacionales, aunado a una campaña de sensibilización y formación sobre la importancia de la evaluación, los beneficios que tiene para la comunidad nacional, la importancia de conocer cuales son las debilidades y fortalezas del sistema para tomar las decisiones que permitan su mejoramiento. Asumiendo la educación como una responsabilidad de todos, es posible corregir estos efectos no deseados.
- Al analizar la Política Educativa, hay referencias a un marco conceptual de evaluación que la plantea como un proceso de naturaleza sistémica que coadyuve en la validación de la calidad del sistema educativo. El Marco de Referencia y Directrices y Técnicas para la Evaluación del Sistema Educativo<sup>65</sup> complementa la Política Educativa, se esboza una visión de la calidad y evaluación de la educación donde se considera, además de la evaluación de los conocimientos de los estudiantes, otros elementos como la evaluación de los planes de estudio, de los recursos didácticos y del profesor, así como del desarrollo afectivo de los estudiantes. Sin embargo, esta visión de evaluación no se ha implementado, se ha quedado en la evaluación del rendimiento de los estudiantes por medio de las Pruebas Nacionales. La consideración de un Sistema de Evaluación del Sistema Educativo, esbozada en la política, no se ha concretado aunque en el reglamento de evaluación vigente se incorpora la toma de decisiones como un componente esencial en el proceso de evaluación.

### **3.2.5 En relación con las Pruebas Nacionales y el sistema de evaluación de la calidad**

- En el contexto mencionado, únicamente se están tomando decisiones acerca de la promoción de los estudiantes, con base solamente en una prueba de conocimientos que no considera los factores que inciden en su aprendizaje. No aparecen, como parte de la macroevaluación, los procesos evaluativos de la gestión pedagógica, la gestión administrativa, la gestión institucional, la pertinencia y trascendencia del currículo, que permita asegurar que se ofrece una educación de calidad, que contribuya a lograr que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender, una educación cuyos contenidos respondan adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad, un adecuado contexto físico para el aprendizaje, desarrollada por un cuerpo docente adecuadamente preparado para los procesos de enseñanza-aprendizaje, adecuados materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, entre otros. Si se considera lo anterior, sí cabría usar las Pruebas Nacionales para acreditar el desempeño de un estudiante, tomando en cuenta además elementos

<sup>65</sup> Ministerio de Educación Pública. (1995) Marco de Referencia y Directrices y Técnicas para la Evaluación del Sistema Educativo. Normas básicas reguladoras del proceso educativo. Aprobado Consejo Superior de Educación sesión 13-95 del 16 febrero de 1995.

y criterios adicionales a las pruebas de contenidos de la cultura sistematizada que involucran la evocación y comprensión de datos e información.

- La macroevaluación está visualizada solamente como la aplicación y uso de los resultados de las Pruebas Nacionales, no considera otros elementos de evaluación como por ejemplo encuestas y estudios para recabar datos sociodemográficos de las instituciones y su entorno, datos escolares y extraescolares, caracterización profesional de directores y docentes, de las prácticas educativas en el aula, entre otros.
- Las pruebas se elaboran con base en un temario, no están referidas a los objetivos establecidos en el sistema educativo que permitan valorar el grado en que se alcanzan las metas previstas. Costa Rica deberá asumir eventualmente el reto de la definición de competencias, de estándares de desempeño académico.
- Las pruebas están referidas a normas, adaptadas a una distribución de resultados estadísticamente normal, lo que no permite valorar la suficiencia de los logros de aprendizajes conseguidos. Al respecto, es obligada la reflexión sobre la conveniencia de que Costa Rica empiece a diseñar pruebas con referencia a criterios, establecer cuáles deben ser las competencias mínimas, sobre la base del currículo nacional, que deben lograr todos los estudiantes. Esto permitiría valorar de mejor manera la suficiencia de los logros alcanzados.
- A la luz de los procedimientos existentes y a las dificultades para garantizar una aplicación y corrección transparente de las pruebas de Sexto grado y de Noveno año en todo el país y si se retoma la discusión acerca de los objetivos de las Pruebas Nacionales, sería más adecuado valorar, en estos dos casos, la posibilidad de aplicar pruebas muestrales, tipo diagnóstico, que permitan detectar las deficiencias y tomar decisiones para mejorar el sistema, de esta manera se elimina la implicación sobre la promoción de los estudiantes.
- En el caso de las pruebas de Bachillerato, si se retoman algunas de las sugerencias de los actores entrevistados, podrían diversificarse las pruebas y elaborarlas para educación académica, educación técnica, entre otros. Para las universidades, podrían servir como criterio de selección para el ingreso, al igual que opera en otros países como Colombia.
- No existe un sistema de información nacional acerca del desempeño del sistema educativo costarricense, las diferentes instancias no cuentan con bases de datos actualizadas y que se puedan relacionar para poder alimentar en forma oportuna y confiable un sistema de información nacional sobre la educación. Se ha dejado de lado que un sistema de información sobre la educación, que promueva la articulación de los programas de información estadística, de planificación y prospectiva, de investigación educativa y de realización de estudios, y que sustente los procesos de toma de decisión con información permanente y pertinente, constituye un instrumento central para habilitar una estrategia de mejora de la gestión y la calidad educativas en el marco de un Sistema Nacional de Evaluación.
- En Costa Rica existe una Política Educativa que enfatiza la evaluación, su papel formativo, su propósito para toma de decisiones y aporte a la calidad y un reglamento de evaluación de los aprendizajes que norma las Pruebas Nacionales. Es decir, existe la tradición, la política y la legislación. Sin embargo, de acuerdo con la percepción de los diferentes actores participantes en el desarrollo de este trabajo, no existe una cultura de evaluación, aunque durante más de 10 años se hayan estado aplicando Pruebas Nacionales, quizá porque no se ha logrado tener la credibilidad de la opinión pública respecto de los fines y eficacia de dichas evaluaciones, y porque se perciben efectos no deseados como el enseñar para la prueba y el fraude solapado de algunos actores en la aplicación de las pruebas; porque se considera que el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales no es coherente con la política educativa y se enfoca solo a la promoción de los estudiantes.

### **3.3 Recomendaciones**

Consideramos que deben mantenerse las Pruebas Nacionales, con las recomendaciones señaladas en los apartados precedentes. Las recomendaciones pueden ser implementadas en etapas, dada la dimensión de las tareas implicadas.

A continuación, se presentan las recomendaciones para la institución o instancia y, también, por etapas.

#### **❖ Al Ministerio de Educación Pública**

##### **• En una primera etapa**

- Perfilar las características del quehacer educativo y su contexto en los ámbitos micro, meso y macro para poder identificar los aspectos que pueden incidir en los resultados de las pruebas con miras a la evaluación para el mejoramiento del sistema educativo. Todo lo anterior con el fin de promover el estudio sistemático de la forma en que operan los factores que influyen en el rendimiento de las Pruebas Nacionales en el ámbito institucional y en regional y poder generar propuestas contextualizadas a partir de los resultados de Pruebas Nacionales.
- Generar indicadores cualitativos del papel de las autoridades a nivel central y regional que definan sus responsabilidades y el impacto de su papel en los procesos educativos y por ende, dentro de las acciones de macroevaluación del sistema educativo nacional.
- Constituir alianzas estratégicas con las universidades para promover estudios investigativos que den cuenta del impacto de los factores que inciden en el rendimiento, en las distintas regiones e instituciones educativas. Esto permitirá estudios de carácter más contextualizados que contribuyan en la determinación de los grados de influencia según las regiones y su rendimiento académico, así como también las posibles formas en las que las instituciones y regiones pueden potenciar y tomar decisiones para mejorar y transformar los procesos evaluativos a favor del crecimiento y desarrollo educativo.
- Definir los criterios de logro de aprendizaje para cada nivel y ciclo educativo, en un proceso de construcción político, social y técnico, en sustitución de los temarios.
- Elaborar criterios que sirvan como referentes para la realización de procesos de autoevaluación con fines de mejoramiento en las instituciones educativas de educación primaria y secundaria.
- Definir incentivos para aquellas instituciones educativas de primaria y secundaria que se sometan a procesos de autoevaluación con base en los criterios definidos y pongan en marcha planes de mejoramiento para superar las deficiencias encontradas.
- Promover procesos de desarrollo profesional para que los docentes conozcan, apliquen y diferencien los aportes de la evaluación a nivel macro y micro y su vínculo con la toma de decisiones, el seguimiento y la retroalimentación del proceso educativo.
- Promover un trabajo integrado de las unidades administrativas y técnicas dentro del MEP para garantizar que los objetivos de las Pruebas Nacionales se cumplan a cabalidad, de acuerdo con lo establecido en la política educativa y en los reglamentos de evaluación del aprendizaje.
- Establecer lineamientos y mecanismos para que las Direcciones Regionales discutan, analicen y valoren los resultados de las Pruebas Nacionales al interior de las instituciones educativas y que mediante un plan de acción sistemático éstas mejoren la calidad de la enseñanza y no solamente se queden en mejorar la respuesta de las pruebas.

- **En una segunda etapa**

- Elaborar pruebas con referencia a criterios, con base en los logros de aprendizaje que se definan en la primera etapa, para que sustituyan las pruebas con referencia a normas que se aplican actualmente.
- A nivel de bachillerato, elaborar las Pruebas Nacionales en forma diversificada.
- Promover la realización de procesos de autoevaluación en las instituciones educativas de educación primaria y secundaria con base en los criterios definidos e incentivos definidos en la primera etapa.
- Promover el desarrollo de estrategias y actividades que permitan que el docente tome consciencia y se autodiagnostique acerca de sus necesidades de mejoramiento profesional y actualización tanto en el campo de la disciplina como en el campo pedagógico, en el área de evaluación educativa, de la gestión académico administrativa y de la conducción del cambio educativo.
- Avanzar en la definición de los procesos de la evaluación de los otros componentes del sistema educativo tales como:
  - definir estrategias para el desarrollo de instrumentos y metodologías para la evaluación de las condiciones del contexto,
  - diseñar un sistema de evaluación de la gestión pedagógica, de desarrollo profesional e incentivos del docente,
  - diseñar estrategias e instrumentos para la evaluación de los recursos y de las estrategias didácticas y
  - diseñar estrategias e instrumentos para la evaluación de la gestión administrativo-curricular.

- **En una tercera etapa**

- Desarrollar e implementar la evaluación de los otros componentes del sistema educativo.
- A medida que se avanza en estas tareas, corresponde analizar si las Pruebas Nacionales deben seguirse utilizando con fines de promoción de los estudiantes con una incidencia tan alta o si en lugar de ello y mientras se mejora el proceso educativo así como el proceso de evaluación sistémico e integral del mismo se podría pensar en:
  - en el caso de bachillerato, utilizar las pruebas como diagnóstico, como evaluación formativa y como criterio de selección para ingreso a las universidades y
  - en el caso de las pruebas de Noveno y de Sexto grado, aplicar las pruebas a una muestra de la población, con fines de diagnóstico para tomar decisiones que redunden en el mejoramiento del sistema educativo.

- ❖ **A la Comisión Nacional de Rectores**

- Las universidades estatales tienen presencia en el territorio costarricense y, desde allí, se deben promover y fortalecer los procesos investigativos para contribuir de forma más cualitativa al desarrollo educativo. Esto incluye no sólo a las comisiones interinstitucionales sino, también, deben llevarse a cabo alianzas estratégicas con institutos y centros de investigación y, en general con las instituciones, que la conforman con el objetivo de desarrollar investigación a partir de proyectos, tesis doctorales, trabajos finales de graduación, seminarios de graduación, prácticas dirigidas, entre otros, acerca de:
  - los factores que influyen en el proceso y los resultados de la macroevaluación y, particularmente, en las Pruebas Nacionales en las diferentes regiones e instituciones,

- el efecto de las condiciones de inicio de los estudiantes y el valor agregado que aporta el sistema educativo nacional para su formación según la Política Educativa hacia el Siglo XXI y
  - el "efecto escuela" en los resultados de la macroevaluación y particularmente en los resultados de las pruebas que realizan para este fin con el propósito de que se determinen y analicen los factores que intervienen y se tomen decisiones al respecto.
- Analizar y promover en los planes de formación de docentes, orientadores y administradores educativos el desarrollo de competencias que contribuyan con:
    - el estudio sistemático de los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes como vías formales para el análisis y proyección de acciones que permitan realimentar y mejorar las prácticas educativas y por ende, el sistema educativo nacional, desde el rol que cumplen dentro de éste y
    - la discusión y uso de los resultados de la micro y macro evaluación para tomar decisiones con base en la información obtenida, elaborar y ejecutar planes de acción de mejoramiento, realizar acciones de seguimiento e implementar un nuevo estilo de gestión y conducción de la educación desde el ámbito del aula hasta los niveles de autoridad superiores.

#### ❖ **Al Consejo Superior de Educación**

- Elaborar políticas, lineamientos y mecanismos que permitan establecer un sistema de evaluación de la educación costarricense, que considere:
  - los fines, objetivos y metas del sistema educativo,
  - los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, con un enfoque sistémico,
  - todos los elementos y actores del sistema educativo, en sus diferentes ámbitos y niveles,
  - la vinculación de la evaluación, la planificación y la gestión para el mejoramiento con base en los resultados obtenidos, la coordinación y el seguimiento de la ejecución de las acciones propuestas,
  - la viabilidad política, orgánico institucional y técnica,
  - la independencia, transparencia y cientificidad,
  - la capacitación de los diferentes actores del sistema educativo: autoridades superiores, docentes, directores regionales, directores de institución educativa, supervisores, asesores, personal técnico administrativo,
  - el establecimiento de un sistema de información como insumo fundamental para la puesta en práctica de un sistema de evaluación nacional de la educación,
  - la utilización de la capacidad instalada existente en el país en relación con los recursos humanos con formación y experiencia en evaluación, gestión y mejoramiento de la calidad de la educación,
  - la consecución de recursos para implementar acciones que mejoren las instituciones educativas y así permitan compensar diferencias y garantizar condiciones de equidad educativa y
  - la definición de estímulos a un mejor desempeño de las instituciones y de los actores, a una educación de calidad, con una visión de mejoramiento continuo.
- Elaborar políticas, lineamientos y mecanismos para la microevaluación, con una visión integral del proceso enseñanza aprendizaje, que considere la evaluación como parte del aprendizaje, que supere la visión de evaluación solo con fines de calificación para la promoción, que incluya como parte del proceso la retroalimentación, la toma de decisiones e implementación de acciones de mejoramiento para superar las deficiencias.
- Definir un currículum nacional básico, los logros de aprendizaje esperados en cada ciclo y nivel donde se consideren los avances del conocimiento, las demandas de la sociedad y el contexto; de reflejar un consenso nacional, profesional y social, como base para realizar las evaluaciones de los aportes del proceso educativo al desarrollo integral de los estudiantes, de los aprendizajes alcanzados, así como de los aportes del sistema educativo al desarrollo del país.

- **A los directores regionales**
  - Promover acciones de discusión y trabajo directo del personal de las direcciones regionales (directores de desarrollo educativo, asesores supervisores) con las instituciones educativas de su región: los directores, los docentes, orientadores, comités de evaluación, para analizar los resultados de las pruebas más allá de visión de la prueba para promoción y considerar los factores que intervienen en los resultados. Utilizar los resultados de las Pruebas Nacionales para definir planes de acción a nivel de la región, así como en cada institución educativa. Canalizar, a las instancias competente,s los planes de mejoramiento y los recursos necesarios para su implementación en caso de que existan condiciones en el contexto que provoquen inequidad educativa. Asimismo, realizar seguimiento de dichos planes.
  - Promover políticas en la región para garantizar los procesos de evaluación integral donde se tome en cuenta no solo la valoración de los estudiantes, sino de la gestión pedagógica-curricular de los docentes, de la gestión administrativa-curricular de los directores de institución, orientadores y personal administrativo, así como la realización de procesos de seguimiento y retroalimentación de manera que se realicen cambios que contribuyan al mejoramiento de la educación en cada institución y en cada región.
  
- **A l personal de la comunidad educativa de las instituciones**
  - Promover y realizar acciones que mejoren el desarrollo profesional de todos sus miembros; de esta manera, se comprendan y ejecuten acciones donde puedan utilizar los resultados de las Pruebas Nacionales con una visión más allá de obtener un rendimiento adecuado en la prueba nacional, sino que utilicen esos resultados para retroalimentar el desarrollo del proceso educativo con el aporte de docentes, orientadores, miembros de comités de evaluación y sus estudiantes para proponer y desarrollar acciones que redunden en el mejoramiento de la calidad de la educación.
  - Organizar el trabajo de la comunidad educativa para que promuevan el desarrollo de una cultura evaluativa alrededor de su trabajo docente y del trabajo de la institución con el propósito de lograr más calidad en el producto del proceso de enseñanza aprendizaje y por ende en la formación integral de los estudiantes.
  
- **A los estudiantes**
  - Exigir que se les brinde un proceso educativo integral de tal manera que el trabajo de aula le ofrezca oportunidades para aprender y enfrentar la vida con una visión integral. La evaluación debe formar parte del aprendizaje. Se le debe brindar la retroalimentación para lograr los aprendizajes no alcanzados y desarrollar las competencias para desempeñarse con éxito en la profesión y en la sociedad. Evitar que la actividad evaluativa dentro del aula sea un proceso direccionado solo a lograr notas adecuadas en las Pruebas Nacionales.
  
- **A los padres de familia**
  - Dar seguimiento al proceso educativo de sus hijos como un medio para lograr una formación de calidad que les permita desempeñarse adecuadamente como personas intelectual, afectiva, moral y físicamente, en los diferentes ámbitos de la sociedad: político, económico y social. Deben velar porque el estudiante cuente con los profesores durante todo el año lectivo, que reciba todas las lecciones, que se desarrolle todo el programa de estudios, que el estudiante participe en todas las actividades de aprendizaje propuestas en la institución, en el aula y para el hogar, que realice las asignaciones, estudie al día. Estar



atento al avance de sus hijos, al resultado de las evaluaciones y a las acciones de mejoramiento que corresponda para superar las deficiencias.

- Conocer los resultados de la macroevaluación del sistema educativo y exigir y apoyar la toma de decisiones a partir de los mismos para superar las deficiencias y mejorar el sistema educativo y el proceso educativo de sus hijos.

#### IV REFERENCIAS

- .....(2000) "Desde las aulas. El facilismo no es un logro sino un engaño". **La Nación Digital**. Artículo de opinión. Jueves 17 de agosto, 2000.
- .....(2006) Políticas Educativas de Éxito: Análisis a partir de los Informes PISA. XX Semana Monográfica de la Educación. Fundación Santillana. España. 2006.
- Abric, Jean – Claude (1994). "Metodología de recolección de las representaciones sociales". En *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). Prácticas Sociales y Representaciones Sociales. Ediciones Coyoacán: México.
- Agencia de Calidad del sistema universitario de Cataluña. (2006) <http://www.aqucatalunya.org>. *Evaluación docente del profesorado*.
- Aguerrondo 1993. "Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso", OEA, Washington
- Aguerrondo, I. (1987). "Modelos de convivencia que trasmite la escuela primaria". En: N Elichiry (comp.) *El niño y la escuela*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Alkin, M.C., Daillak, R.H. y White, P. (1979). *Using Evaluation : Does Evaluation Make a Difference*. Berverly Hills : Sage.
- Araya, S. (2002). "Las representaciones sociales, ejes teóricos para su discusión". *Cuaderno de Ciencias Sociales* 127 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede Académica Costa Rica,
- Artavia, A. (2005) *Introducción*. Informe Nacional. Resultados de las Pruebas Nacionales de le Educción Formal. Bachillerato. Segunda Parte. Ministerio de Educación Pública.
- Avalos R., Á., (1997) "Ocupan los primeros lugares. Colegios privados destacan en bachillerato. Científicos: su mayor competencia". *La Nación Digital*. Sábado 22 de febrero, 1997.
- Banchs, M. (1991). "Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación". *Boletín de AVEPSO*, (XIV), 3, 3-16.
- Barrantes, F. (2004). *Introducción*. Informe Nacional. Resultados de las Pruebas Nacionales de le Educción Formal. III Ciclo. Ministerio de Educación Pública.
- Barrantes, F. (2005). *Informe Nacional de las Pruebas Nacionales de la Educación Formal. Bachillerato. I parte*. Ministerio de Educación Pública.
- Barrantes, F. (2005). *Presentación Informe Nacional. Resultados de las Pruebas Nacionales de le Educción Formal. Segundo Ciclo*. Ministerio de Educación Pública.
- Consejo Superior de Educación, Acuerdo No.23-95, 25-96 y 91-97. *Dictamen sobre la reforma al bachillerato*.
- Consejo Superior de Educación, Acuerdo No.23-95. *Dictamen sobre la reforma al bachillerato*.
- De Landsheere, G., ( 1994) *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles, de Boeck.
- Decreto Ejecutivo 31635MEP. (2004). *Reglamento de Evaluación Aprendizaje*. Febrero.
- Ditthey, W. (1990). Tr Julián Marías. *Teoría de las concepciones de mundo*. México, Alianza Editorial.

Escudero, (1995). *La utilización de la información.*

[http://www.senado.gob.mx/comisiones/directorio/educacion/content/documentos/cuadernos\\_trabajo/antologia/tema4/tratamientos/2utilizacion.htm](http://www.senado.gob.mx/comisiones/directorio/educacion/content/documentos/cuadernos_trabajo/antologia/tema4/tratamientos/2utilizacion.htm)

Esquivel, J. Ml. et al (2006). *Evaluación externa de las pruebas nacionales de bachillerato d e la educación media.* Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación. Sistema de Estudios de Posgrado Universidad de Costa Rica

Erickson. F. (1986). "Qualitative methods in research on teaching". En: Merlin C. Wittrock (editor). *Handbook of research on teaching*, (3th edition). New York: MacMillan Publishing Company.

*Evaluación Escolar.* MEP. CR. <http://www.mep.go.cr/Oficinas>

Ferrer, G. (2006). Sistema de evaluación de aprendizajes en América latina. Balance y Desafíos. PREALC.

Gaza, A. (1995). *La Evaluación de la Educación Superior Mexicana. Documento para discusión en el módulo V del Curso Interamericano de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU).* Organización Universitaria Interamericana (OUI). Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). México.

Gólcher, R. y Murillo, Á. (2000) Una "A" para Ortografía. 64.800 alumnos presentaron prueba". *La Nación Digital.* Jueves 5 de octubre de 2000.

Glasman, N.S. y Nevo, D. (1988). *Evaluation in Decision-Making. The case of school administration.* Boston, Dordrecht & Lancaster : Kluwer.

Gólcher, R. y Murillo, Á. (2000). "Estudiantes aplauden adelanto de examen". *La Nación Digital* Jueves 5 de octubre.

Goldstein, H. (1993). *Interpreting International Comparisons of Student Achievement.* A report prepared for UNESCO, fotocopiado.

Goldstein, H. y Spiegelhalter, D.J. (1996) "League Tables and Their Limitations: Statistical Issues in Comparisons of Institutional Performance", *Journal of the Royal Statistical Society*, A. 159, pp. 385-443.

Guba, Egon; Ivonna S. Lincoln (1989). *Fourth Generation Evaluation.* California: Publications Inc.

Heybeman, S. y Loxley, W. (1983), "The effect of primary school quality on academic achievement across 20 high and low income countries". En: *American Journal of sociology*, Vol. 88, N° 6, págs. 1162-1194.

Himmel, E; Olivares M.A; Zabala J. (1999). *Hacia una evaluación educativa.* Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

House, E.R. (1994) *Evaluación, ética y poder.* Madrid. Morata. Disponible en red:  
[http://www.sinaes.ac.cr/manual\\_guias/capituloll.doc](http://www.sinaes.ac.cr/manual_guias/capituloll.doc).

Instituto de Fomento de Investigación Educativa. (2000). *Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa.* Muestra de Países de América Latina y del Mundo Desarrollado. Recopilación.

Marchesi, A y Martín, E. (2002) Comps. *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica,* Madrid, Fundación Santa María – SM, pp. 95-118.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio,* Madrid, Alianza Editorial.

Martín, E. (2002): "Los procesos de aula y su influencia en la calidad de la enseñanza", en A. Marchesi y E. Martín, Comps.: *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica,* Madrid, Fundación Santa María – SM, pp. 95-118.

- Meachan, J. A. (1984). "The social basis of intentional action". *Human Development*. 27(3-4), 119-124.
- Mestres, J. (1995). "Reflexiones sobre la negociación en evaluación", en Sáez Brezmes, M.J., ed.: *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares: ICE de la Universidad de Alcalá, pp. 37-49.
- Ministerio de Educación Pública. (1994). *Decreto No. 23489*. Julio. Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (1997). *Decreto Ejecutivo No.26014*. 12 de mayo. Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2001). "Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes". *Decreto Ejecutivo 29373-MEP*. Costa Rica
- Ministerio de Educación Pública. (2003). *Informe de validez predictiva de las pruebas de bachillerato en educación media*. Setiembre.
- Ministerio de Educación Pública. (2004). "Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes". *Decreto ejecutivo 31635MEP*. Aprobado por el Consejo Superior de Educación Sesión 59-2003.
- Ministerio de Educación Pública. (2004). *Oficio DM-7728-10*. 11 de octubre.
- Ministerio de Educación Pública. (2006). *Organigrama del MEP*. Disponible en red: [www.mep.go.cr](http://www.mep.go.cr).
- Ministerio de Educación Pública. (1994). *Política Educativa hacia el Siglo XXI*. Consejo Superior de Educación Sesión No.82-94. 18 de noviembre.
- Ministerio de Educación Pública. (1995). *Marco de Referencia y Directrices y Técnicas para la Evaluación del Sistema Educativo. Normas básicas reguladoras del proceso educativo*. Aprobado Consejo Superior de Educación sesión 13-95. 16 febrero.
- Mischel, H. N. (1984). "From intention to action: The role of rule knowledge in the development of self-regulation". *Human Development*, 27(3-4), 124-129.
- OEI. *Sistemas Educativos Nacionales-Costa Rica*. OEI. Programas. Observatorio. Sistemas Educativos. Disponible en red: <http://www.oei.org.co/quipu/costarica>.
- Olivares, J. (1996). "Sistema de medición de la calidad de la educación de Chile: SIMCE, algunos problemas de la medición". *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en red: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie10a07.pdf>
- Pichardo, A. (1989). *Evaluación del Impacto Social*. San José: Editorial Costa Rica.
- Ravela. (2000). *Los próximos pasos: ¿Hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación del aprendizajes en América Latina?* PREAL. Disponible en red: <http://www.oei.es/calidad2/politica8.pdf>
- Ravela. (2001). *¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?* Santiago de Chile, PREAL. Disponible en red: <http://www.grade.org.pe/gtee-preal/docs/Resultados.pdf>.
- Rossi, y Freeman, H. (1993). *Evaluation A Systemic Approach*. Newbury Park, London & New Delhi: Sage, 5ª ed.
- Sánchez, V., Alfaro, G. y Coto, J. (1997). *Informe Final. Proyecto de Autoevaluación Programa Columbus*. Universidad Nacional.
- Schifelbein, E., Vélez, E. y Valenzuela, J. (1994). "Factores que afectan al rendimiento académico en la educación primaria". En: *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*, Año VI, N- 17, págs. 29-53, Buenos Aires-Argentina.

Shadish, Cook & Levington. (1991). "Classic 1960". *Articles in Educational Evaluation*. Evaluation and Program Planning

Thomas, S. y Mortimore, P. (1995). *Comparison of Value Added Models for Secondary School Effectiveness*, Paper presented at the annual conference of the British Educational Research Association, Bath, 14-17 September 1995.

Tiana, A. (1996) "La evaluación de los sistemas educativos". *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 10-Evaluación de la Calidad de la Educación. OEI Disponible en red : <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10.htm>.

Tiana, A. (1997). *Tratamiento y usos de la Información en evaluación*. OEI. Programas-Calidad y Equidad-Sala de Lectura. Disponible en red: <http://www.oei.es/calidad2/tiana.htm>.

Tiana, A., (2003). "¿Qué variables explican los mejores resultados en los estudios internacionales?". *Seminario: Los Estudios Nacionales e Internacionales de Evaluación Educativa. Balance y Perspectivas*. Disponible en red <http://www.oei.org.ar/noticias/notificinabbaa25.htm>.

Tiana, A. y Santángelo, H. (1994). *Evaluación de la Calidad*. Documento base en la VII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la OEI, Buenos Aires, octubre. Universidad Nacional.

Tiana, F. A. (sf). *Una mirada técnico pedagógica acerca de las evaluaciones de la calidad de la educación*. Disponible en red: [http://www.oei.org.ar/noticias/Que\\_pretendemos\\_evaluar.pdf](http://www.oei.org.ar/noticias/Que_pretendemos_evaluar.pdf)

Toranzos, L. (1996). "Evaluación y Calidad". *Revista Iberoamericana de Educación*. No 10-Evaluación de la Calidad de la Educación. OEI. Disponible en red: <http://www.oei.es/oeivirt/rie10a03.htm>

Toranzos, L. (1998). *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*. Programa de la Evaluación de la calidad de la educación. Documento 2. Ministerio de Cultura y educación de Argentina. Disponible en red: <http://www.oei.es/calidad2/toranzos.htm>

Weiss, C. (1997). *Investigación evaluativo: Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. Cuarte Reimpresión. Editorial Trillas. México

## INDICE DE ANEXOS

ANEXO 1.....Metodología

ANEXO 2.....Lista de Informantes

ANEXO 3.....Cronograma de actividades

ANEXO 4.....Instrumentos:

- **Cuestionarios de opinión sobre las Pruebas Nacionales:**

- Percepción de los Directores Regionales
- Percepción de los Directores de Desarrollo Educativo Regionales
- Percepción de los Directores de Instituciones Educativas
- Percepción de los Orientadores de Instituciones Educativas
- Percepción de los miembros del Comité de Evaluación
- Percepción de los Docentes de Undécimo año
- Percepción de los Docentes de Noveno año
- Percepción de los Docentes de Sexto año
- Percepción de los Estudiantes acerca de la Pruebas Nacionales de Bachillerato. Grupos II y III año de universidad.
- Percepción de los Estudiantes acerca de la Pruebas Nacionales de Noveno año. Grupos 10 y 11 año de las Instituciones Educativas.
- Percepción de los Estudiantes acerca de la Pruebas Nacionales de Sexto año. Grupos 8 y 9 año de las Instituciones Educativas

- **Guías de entrevistas:**

- Fórmula de consentimiento
- Entrevista a Félix Barrantes Ureña, (sobre Control de Calidad-MEP)
- Entrevista a Guiselle Cruz, (sobre Departamento de Evaluación-MEP)
- Entrevista a Silvia Víquez, (sobre CENADI)
- Entrevista a Rubén Salas, (sobre División Curricular-MEP)
- Entrevista a Juan Ml. Esquivel (sobre orígenes del Programa de Pruebas Nacionales).

ANEXO 5.....Cuadros estadísticos

- **Cuadro 5.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, acerca de las características institucionales que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales de BACHILLERATO.
- **Cuadro 6.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, acerca de las características institucionales que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales de NOVENO.
- **Cuadro 7.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, acerca de las características institucionales que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales de SEXTO.
- **Cuadro 8.** Porcentaje de respuestas brindadas por los Directores Regionales y Directores de Desarrollo Educativo acerca de las característica institucionales que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales.

- **Cuadro 9.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, acerca de las características del personal administrativo – docente que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales.
- **Cuadro 10.** Porcentaje de respuestas brindadas por los Directores Regionales y Directores de Desarrollo Educativo de las regiones seleccionadas, acerca de las características del personal administrativo-docente que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales.
- **Cuadro 11.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, acerca de las características de la administración curricular que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales de BACHILLERATO.
- **Cuadro 12.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, acerca de las características de la administración curricular que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales de NOVENO.
- **Cuadro 13.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, acerca de las características de la administración curricular que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales de SEXTO.
- **Cuadro 14.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, acerca de las características de la gestión pedagógica que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales de BACHILLERATO, NOVENO Y SEXTO.
- **Cuadro 15.** Porcentaje de respuestas brindadas por los Directores Regionales y Directores de Desarrollo Educativo acerca de las características de la gestión pedagógica que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales.
- **Cuadro 16.** Porcentaje de respuestas brindadas por los Directores Regionales y Directores de Desarrollo Educativo de las regiones seleccionadas, acerca de las características de la gestión curricular que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales
- **Cuadro 17.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, acerca de las características del estudiante que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales de BACHILLERATO.
- **Cuadro 18.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, acerca de las características del estudiante que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales de NOVENO.
- **Cuadro 19.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, acerca de las características del estudiante que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales de SEXTO.
- **Cuadro 20.** Porcentaje de respuestas brindadas por Directores Regionales y Directores de Desarrollo Educativo, acerca de las características del estudiante que influyen en los resultados de las Pruebas Nacionales.
- **Cuadro 21.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, sobre la relación entre las pruebas nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula a nivel de BACHILLERATO.
- **Cuadro 22.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, sobre la relación entre las pruebas nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula a nivel de NOVENO.
- **Cuadro 23.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, sobre la relación entre las pruebas nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula a nivel de SEXTO.
- **Cuadro 24.** Porcentaje de respuestas brindadas por los Directores Regionales y Directores de Desarrollo Educativo de las regiones seleccionadas, sobre la relación entre las pruebas nacionales y los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula.
- **Cuadro 25.** Porcentaje de respuestas brindadas por los estudiantes sobre la relación entre la prueba nacional y aspectos del proceso de evaluación de los aprendizajes en el aula.
- **Cuadro 26.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, sobre el uso de los resultados de las pruebas de BACHILLERATO.
- **Cuadro 27.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, sobre el uso de los resultados de las pruebas de NOVENO.
- **Cuadro 28.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, sobre el uso de los resultados de las pruebas de SEXTO.
- **Cuadro 29.** Porcentaje de respuestas brindadas por los Directores Regionales y Directores de Desarrollo Educativo de las regiones seleccionadas, sobre el uso de los resultados de las pruebas nacionales
- **Cuadro 30.** Opinión de los estudiantes sobre el uso de los resultados de las pruebas nacionales por parte de los docentes.
- **Cuadro 31.** Opinión de los estudiantes sobre la propuesta de actividades por parte del docente para superar preguntas con bajos resultados en las pruebas nacionales.
- **Cuadro 32.** Estudiantes: Relación entre la prueba nacional con otros aspectos que inciden en los resultados de las pruebas nacionales.

- **Cuadro 33.** Porcentaje de respuestas brindadas por el personal de las instituciones educativas de las regiones seleccionadas, sobre la coherencia entre los propósitos de la política educativa y los resultados de las pruebas nacionales.
- **Cuadro 34.** Porcentaje de respuestas brindadas por los Directores Regionales y Directores de Desarrollo Educativo de las regiones seleccionadas, sobre la coherencia entre los propósitos de la Política Educativa y los resultados de las pruebas nacionales.
- **Cuadro 35.** Opinión de los Asesores Supervisores de los elementos que inciden en los resultados de las pruebas nacionales.

**ANEXO 6..... Talleres:**

- Directores Regionales, Directores de Desarrollo Educativo Regionales, Directores Administrativos Regionales.
  - Agenda
  - Guía de trabajo
- Coordinadores de carreras universitarias de formación de docentes.
  - Agenda
  - Guía de trabajo en grupos.

**ANEXO 7..... Opinión pública:**

- Cuestionario para buzón
- Resultados opiniones de los estudiantes
- Encuesta CID-Gallup (vía CANARA)

**ANEXO 8..... Documentos de consulta:**

- Política Educativa hacia el Siglo XXI. MEP, nov. 1994
- Marco de Referencia y Directrices Técnicas para la Evaluación en el Sistema de Educación Formal. MEP, febrero 1995.
- Reglamentos de evaluación de los aprendizajes 2001-2004

**ANEXO 9..... Perfil del proyecto de investigación**

**ANEXO 10..... Reportes de prensa (1994-2004)**