

REVISTA
Número XXXV

UMBRAL

ISSN-1409-1534

II Semestre 2014, San José, Costa Rica



Educación para la vida

Artículos:

Ana, Virginia y

Yolanda: Rostros de
una escritura encarnada

Las webquests

como recurso para el análisis y la
reflexión de los estudiantes de
sexto grado de primaria

El castigo:

Del Edén al suplicio de Prometeo

Reseña bibliográfica:

Marietta Oviedo y su poesía "La casa del amor"

Sección Documentos (inserto):

**Educación pública en Costa Rica:
Políticas, resultados y gasto.**





**Revista del Colegio de
Licenciados y Profesores en
Letras, Filosofía, Ciencias y Artes.**

ISSN 1409-1534.

Segundo Semestre 2014 – N° XXXV
Revista semestral que apoya la labor educativa de los colegiados. Su objetivo es “promover e impulsar el estudio de las letras, la filosofía, las ciencias y las artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas” (Ley 4770).

- Sede San José:
2539-9700 / Fax: 2539-9722
- Sede Alajuela:
2437-8800 / Fax: 2440-4016

Apartado: 8-4880-1000 San José, Costa Rica
contactenos@colypro.com /
www.colypro.com

Los textos firmados son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente el pensamiento del Colegio.

Todos los derechos reservados.
Hecho el depósito de Ley.

Diseño y diagramación
Mónica Schultz • Renzo Pigati

Impresión
Masterlitho S.A.

Índice

1 Presentación • Julia María de la O. Murillo

Artículos

2 Ana, Virginia y Yolanda: Rostros de una escritura encarnada • M. Alejandra Montiel Oviedo

13 Las *webquests* como recurso para el análisis y la reflexión de los estudiantes de sexto grado de primaria • Kathya Salazar Blanco

25 El castigo: Del Edén al suplicio de Prometeo • Carlos Fuentes Bolaños

Reseña bibliográfica

31 Marietta Oviedo y su poesía “*La casa del amor*” • Reseñado por: Paola Jiménez Morales

Sección Documentos (en separata)

Educación pública en Costa Rica: políticas, resultados y gasto • Ronulfo Jiménez Rodríguez





Junta Directiva 2014-2015

M.Sc. Lilliam González Castro	Presidenta
M.Sc. Lidia María Rojas Meléndez	Vicepresidenta
M.Sc. Fernando López Contreras	Tesorero
Lcda. Yolanda Hernández Ramírez	Fiscal
M.Sc. Magda Rojas Saborío	Secretaria
M.Sc. José Pablo Porras Calvo	Prosecretario
M.Sc. Gissell Herrera Jara	Vocal I
M.Sc. Silvia Elena Torres Jiménez	Vocal II
M.Sc. Bianney Gamboa Barrantes	Vocal III

Consejo Editor 2014 - 2015

Lcda. Julia María de la O. Murillo <i>Licenciada en Estudios Latinoamericanos, Consultora independiente en Administración Pública y Educación, Bibliotecóloga.</i>	Directora
M.Sc. Marco Crisanto Bravo Castro <i>Máster en Administración Educativa y Docencia, Profesor de Español.</i>	Secretario
Bach. Inés Morales Carvajal <i>Profesora en la Enseñanza del Español, Bachiller en Literatura y Lingüística.</i>	Vocal I

Depto. de Comunicaciones

MBA. Gabriel Dávila Carmona	Jefe
Carla Arce Sánchez	Asistente
Kiban Ulloa Valverde	Promoción Virtual
Marco Cyrus Morales	Promotor Corporativo

Presentación

Tenemos la confianza de que los temas que se abordan en este número propicien una visión integral del quehacer de los suscriptores de la revista pues iniciamos con la literatura; pasamos por experiencias de aprendizaje novedosas por medio de las tecnologías de la información y la comunicación; incursionamos en un tema filosófico; nos detenemos en la poesía, y, finalmente presentamos el resumen de un robusto trabajo a cargo del economista Ronulfo Jiménez que brinda un análisis detallado del gasto en educación, con base en un estudio de la Academia de Centroamérica.

"Ana, Virginia y Yolanda: rostros de una escritura encarnada", es un artículo donde Mayra Montiel nos mete de cabeza en los aportes que nos dieron estas escritoras costarricenses a quienes la sociedad patriarcal no les ha concedido el debido lugar en las letras nacionales.

Por su parte, Kathy Salazar con su contribución de *"Las webquests como recurso para el análisis y la reflexión de los estudiantes de sexto grado de primaria"* comparte con los lectores el valor agregado que las *"webquests"* brindan en las experiencias de aprendizaje, desmitificando lo abigarrado que su uso puede presuponer en la experiencia de trabajo docente.

"El castigo: Del Edén al suplicio de Prometeo", de Carlos Fuentes, no el escritor mexicano sino un costarricense, nos presenta de manera diáfana cómo identificar el signo para el análisis y la profundización en el conocimiento de los textos. Echa mano de una prosa limpia y agradable para que no sintamos rechazo por la abstracción y ejercitemos el intelecto. ¡Gracias por ello!

La reseña bibliográfica es una incursión de una educadora que nos presenta el trabajo poético de una obra de una escritora que tenemos entre nosotros y cuya producción debemos conocer so pena de quedar ayunos del talento que nos ofrece. Para el Consejo Editor ha sido una grata experiencia conocer por interposición mano el trabajo de Marietta Oviedo y su poesía *"La casa del amor"*

¡Aprovechemos este esfuerzo sostenido del Colypro para enriquecernos con la lectura de los números de la revista Umbral, hoy en digital, amigables y con gran diseminación por razones obvias!

¡Salud y gracias a las personas colaboradoras!

Lcda. Julia de la O. Murillo
Responsable editorial



Ana, Virginia y Yolanda: Rostros de una escritura encarnada

*“Cuando dices ‘hombre’”, replicó Edipo,
“incluyes a las mujeres también. Todos lo saben”.*

Ella dijo: “Eso es lo que tú crees”.

Muriel Rukeyser

I. Palabra de mujeres con el reloj histórico

El feminismo y la feminista tienden a ser malentendidos, malinterpretados, y su figura poco comprendida. En la sociedad costarricense se maneja la idea de que una feminista es una mujer que se cree hombre, más fuerte que el hombre, sin la necesidad de estar con un hombre, una vocera poco respetuosa, calzada con tenis o zapatos sin tacón, con cabello corto, camisetas con logos del demonio de Tasmania, sin aretes, mandona, que “odia” a los hombres, histérica, poco atractiva, sin la capacidad de escucha, madre soltera, grosera, con una voz que se levanta para disparar, lesbianas, machorras, antimaternidad, antifeminidad desde todas las perspectivas. Esas son las ideas en este somero estado de la cuestión realizado de parque en parque, en dis-

tintas partes de Costa Rica con toda la intención de decir lo siguiente, pues cuando preguntaba tanto a hombres como a mujeres, de todas las edades, mencionaban chistes con una carga de alto voltaje en contra de la figura femenina y feminista.

Un señor ante estas preguntas en el parque de San Ramón me dijo:

Negrita (Por favor léase ese “negrita” críticamente), *le tengo un chiste ya que anda tan curiosa: ¿En qué se parecen las mujeres a los delfines?* Esperé su respuesta. Y disparó: *En que se sospecha que tienen inteligencia pero aún no se ha demostrado.* Y se rió festivamente de su comentario.

En todos estos sentidos, debo decir que el feminismo y la esencia de las feministas no es ninguno de los mencionados. Esas ideas son producto de una sociedad que no ha evolucionado ni trascendido en pensamiento, en lo que se refiere a los géneros en general; y hay mucho de eso acá en Costa Rica.

Pero el feminismo, como movimiento, es algo que viene desde hace muchos años y con resultados importantes. Las mujeres votamos, vamos a la escuela (a recibir y a dar clases), vamos incursionando en campos que se creían de hombres (pensemos en las ingenierías, en los taxis, en las carnicerías, en los astronautas y en los pilotos). ¿Qué significa “trabajos de hombres”? (Dejo la pregunta ahí).

La sociedad, nos explica Lucía Guerra (2006), manifiesta sistemas tradicionales de simbolización, en donde sus equivalentes tienen lecturas y planteamientos desde asociaciones patriarcalistas. El bien y el mal, por ejemplo, están asociados desde la tradición cristiana a la derecha como sinónimo de lo bueno y la izquierda como su opuesto. De la misma forma, izquierda y derecha son “parcelaciones simbólicas de carácter ético” que conllevan también “una distinción genérica-sexual”, en donde lo izquierdo es asociado con lo femenino. Es un fenómeno necesario de resaltar pues está relacionado, según palabras de Lucía Guerra, con “construcciones simbólicas creadas alrededor del género sexual”. Evidentemente, esta asociación hace evidente la dimensión negativa de lo femenino. Es devaluado desde esta lectura. Es un resultado más del mencionado patriarcado que es un grupo dominante en la construcción de las culturas, de las historias, de las identidades y de lo que fue un pasado con el cual todavía se está en pie de lucha.

Los movimientos feministas empiezan a tomar fuerza y forma en siglo XX, cuando proponen abolir la desigualdad.

Ese es el ideologema (palabra que no aparece en el diccionario) de los movimientos; en palabras de Lucía Guerra, esta idea femenina está inserta en la ideología más amplia del liberalismo y socialismo. Se encauzan hacia el reconocimiento y posesión de los derechos civiles mediante los cuales pudieran acceder a educación, a condiciones de equidad en los trabajos y, desde luego, al derecho al voto. Una idea fundamental en este proceso es que las mujeres toman todas las características dadas alrededor del género femenino, sus cualidades, potencialidades y demás temas, y los resaltan como virtudes importantes de las mujeres.

Por ejemplo, justifican su dedicación a la maternidad para defender la posición de que las mujeres tenían el derecho a la educación. La peruana Mercedes Cabello, en el artículo publicado en 1874, hace referencia a las ideas de Rousseau, apoyando el hecho de que en efecto la mujer es amor familiar, entrega para con sus hijos, para con su hogar, porque es de esa forma mediante la cual a los hombres se les enseña el “honor”, el “saber” y la “patria.” Eso es gracias a la mujer. La patria viene a tener un dejo de agradecimiento a la naturaleza femenina en el hecho de tener buenos próceres o padres. Albergar este acto fundamental puede, por tanto, insertarse a roles sociales con igual sentido de compromiso y claridad en su papel de constructora de realidades.

*A Mario Alberto Marín, quien me leyó poemas escritos por mujeres
A Márthin y Eduardo, que me acompañaron en estas ideas*

RESUMEN

Este artículo hace un recorrido por las luchas feministas y su objetivo esencial. Menciona los estereotipos sociales a los que se enfrenta el feminismo en Costa Rica y analiza el papel de tres feministas que hacen eco en la ideología de la literatura femenina que es la igualdad de género. Ana, Yolanda y Virginia son los rostros de una escritura encarnada.

PALABRAS CLAVE

Literatura • mujeres • feminismo • luchas.

ABSTRACT

This article entails the feminism struggles and their essential objectives. It mentions the social stereotypes that feminism face in Costa Rica. And it analyzes the role of three feminists who echo the ideology of women's literature that is gender equality. Ana, Yolanda and Virginia are the faces of an embodied literature.

KEYWORDS

Literature • women • feminism • struggle.

Hay signos hacia las mujeres que son evidentemente dados y señalados por la comunidad masculina: que son sensibles, maternales, cariñosas, administradoras de hogar, buenas cocineras, entre miles. Entonces, estos grupos de lucha toman esos signos, esos caracteres y hacen una reapropiación de dichos signos patriarcalistas con respecto a lo que piensan sobre las mujeres para empezar a dar la lucha sobre los lugares y nuevos roles que esta empezaría a desempeñar en los contextos sociales.

No perdamos de vista que el objetivo primigenio y máximo de los movimientos feministas es lograr la igualdad de género. Sobre la base de esta línea, toman, según se lee en Lucía Guerra (2009), figuras bíblicas femeninas y de la historia de la antigüedad como discursivo, demostrativo e ideológico, para convencer a los hombres de la capacidad intelectual de las mujeres.

En palabras de Guerra:

"Estos discursos no solo nutrieron, en sus argumentaciones, de un acervo oficial sino que también se organizaron imitando la forma favorecida del ensayo positivista delineado por una hipótesis, un desarrollo prolífero en ejemplos demostrativos y una siempre previsible conclusión" (2009: 131).

La española Gertrudis González de Avellaneda utiliza una estrategia similar a la mencionada. Alude a la autoridad masculina para validar su propio discurso, "haciendo de sus argumentos una verdad irrefutable". Argumenta que las mujeres son aptas para gobernar, para la administración de los intereses públicos y que "pese a los prejuicios masculinos, las mujeres tienen la capacidad para cultivar las ciencias, las artes y la literatura".

Pero los paradigmas del patriarcado duran hasta mediados del siglo XX (pienso que todavía siguen perdurando). Y con esta duración, el complejo proceso de asimilación—donde se trataba de demostrar que las mujeres poseen capacidades intelectuales—, utilizar el recurso discursivo masculino en los discursos de lucha constituye una herramienta retórica, cambio social y estrategia importante.

Lejos de rechazar los estereotipos adscritos a la figura femenina, las mujeres se aferran a estos aspectos de la identidad que les son achacados. La puertorriqueña Lola Rodríguez de Tió agrega, acerca de la figura femenina:

"[...] su sensibilidad, delicadeza de construcción imaginaria, sino como rasgos intrínsecos de la femineidad enraizados en lo biológico, restarían rudeza a las actividades públicas y le otorgarían las cualidades del altruismo" (2009:133).

Está en la cita la esencia de la construcción de un mundo mejor por medio de los valores que, en sentido social, poseen todas las personas, pero que son las mujeres quienes, por medio de la vena de maternidad, gestan. Si este mundo es mejor, más humano, más sensible, más altruista en su convivencia, es gracias a las mujeres. He aquí entonces un elemento fundamental que justifica el hecho de que éstas tengan derechos civiles.

Cabe resaltar que en los manifiestos feministas del siglo XX, que no cesan, se abre un espacio central a la maternidad. Vendría a ser la cualidad que resaltan no solo desde su condición de mujeres, sino en la condición de personas sociales que abren, por medio de la escritura, espacios para ser escuchadas. Hacen una analogía directa entre lo que es casa y nación, entre lo que es lo doméstico y lo administrativo del país; y es mediante estas metáforas que hacen calar la reflexión del papel de las mujeres en esos puestos.

Alrededor de esto, la argentina Victoria Ocampo, citada por Lucía Guerra, señala:

“Es fácil comprobar que hasta ahora la mujer ha hablado muy poco de sí misma, directamente. Los hombres han hablado enormemente de ella, por necesidad de compensación sin duda, pero, desde luego y fatalmente, a través de sí mismos [...]. La mujer misma apenas ha pronunciado algunas palabras. Y es a la mujer a quien le toca no solo descubrir este continente inexplorado que ella representa, sino hablar del hombre, a su vez, en calidad de testigo sospechoso” (2009:135-136).

La cita denota la construcción de una identidad que se abre en medio de un contexto inclinadamente patriarcal, y es la mujer misma, por medio de lo que escribe, que habla de sí misma desde su propia instancia, desde su yo. No mediatiza ningún yo masculino que deslice una narración o descripción sobre lo que ella desde los movimientos feministas propone.

Es válido preguntarse en medio de esta situación qué fue lo que llevó a que la figura del hombre se visualizara como superior a la de mujer, y por qué la de las mujeres viene a representarse desde la debilidad. Simone de Beauvoir en 1949, en el texto *El segundo sexo*, analiza el hecho de que en las mujeres el embarazo las hizo pasivas. Entonces ellas cuidaban de los niños, se quedaban en sus casas mientras que los hombres salían a cazar, a conquistar y a competir. Todas esas acciones devaluaban a la mujer porque el hombre, frente a la caza, por ejemplo, hacía ver débil la labor de las mujeres en el hogar.

En el caso de la escritura, propiamente literaria, recordaremos que en el siglo XIX la circunstancia ideológica hacía que las mujeres firmaran las obras con seudónimos masculinos. Ese “antifaz”, lejos de ser negativo, es estratégico, pues permite a las mujeres hacer ingreso al ámbito editorial. Y estadísticamente se revela que de doscientos escritores, se contraponen la presencia de doce escritoras. Lucía Guerra señala que llegando al año 1970, en la antología *Breve historia de la novela hispanoamericana*, de Fernando Alegria, hay más mujeres incluidas “a modo de suplemento o notas al pie de página”.

Pero es el hecho de que la escritura como identidad se lee sin ningún narrador masculino a nivel de texto sino hasta que se da la evolución e innovación de la literatura de mujeres en Latinoamérica en siglo XX de forma latente.

En este devenir, las mujeres en su literatura han pasado por papeles complejos, de no aceptación, de rechazo, de cuestionamientos sobre sus textos solo por el hecho de ser mujeres. Helena Araújo, citada por Lucía Guerra, acota:

“Scherazada sería un buen sobrenombre kitsch para la escritora del continente. Porque como Scherazada, ha tenido que narrar historias e inventar ficciones en carrera desesperada contra un tiempo que conlleva la amenaza de la muerte: muerte en la pérdida de la identidad y en la pérdida del deseo. Muerte-castigo. Seguramente también la latinoamericana ha escrito desafiando una sociedad y un sistema que imponen el anonimato. Ha escrito sintiéndose ansiosa y culpable de robarle horas al padre o al marido. So-

■ *Es válido preguntarse en medio de esta situación qué fue lo que llevó a que la figura del hombre se visualizara como superior a la de mujer, y por qué la de las mujeres viene a representarse desde la debilidad.*



Fotografía: Beatrice. www.flickr.com

bre todo ha escrito siendo infiel a ese papel para el cual fuera predestinada, el único, de madre. Escribir, entonces, ha sido su manera de prolongar una libertad ilusoria y posponer una condena" (2009:178).

En este contexto, las mujeres costarricenses no son la excepción. Hay nombres de mujeres que son la muestra fehaciente de esta situación: su lucha les costó el exilio, el precio de que su propia patria hablara mal de ellas solo por ser mujeres, fueron poco comprendidas, en varios casos poco aceptadas y hasta ahora rescatadas de una memoria patriarcal costarricense que las quiso invisibilizar. Un círculo masculino (cruel, inclemente) por las letras encarnadas de ellas. Algunas mueren en suelo no costarricense con el deseo explícito de no reconocerse como "ticas". Es el caso de nuestra Yolanda Oreamuno, de Eunice Odio y de Carmen Lyra. No se puede dejar de mencionar a Chavela Vargas. Esa mujer nacida en Costa Rica, pero mexicana por decisión propia, a tal punto que en sus días difíciles de salud, estando en España, explicitó querer morir en su país México.



Costa Rica les responde con la indiferencia a sus trabajos. Así, pese a esas circunstancias escriben, se manifiestan y, por suerte, sus textos quedan. Sus espíritus todavía resuenan en una crítica literaria que no las ve con los ojos de la discriminación, del patriarcalismo y de la ironía; sus calidades literarias han sido obviadas en su país pero dichosamente la crítica literaria exterior coloca en reconocimiento, por ejemplo, a Yolanda Oreamuno al lado de Alejo Carpentier, Jorge Luis Borges o Miguel Ángel Asturias (Caamaño, 2008:42).

De todos estos nombres, se desearía hacer una reseña pues la historia, sus destinos y sus vidas datan de una reflexión consciente sobre ¿qué ha pasado en Costa Rica para que la historia de exilio en escritoras mujeres fuera recurrente?

En este espacio se analizará el nombre y los textos de Yolanda Oreamuno, Virginia Grütter y Ana Istarú destacando el sentido de sus escritos. Costa Rica tiene muchos nombres de mujeres a quienes se les da todo el honor porque desafían el discurso hegemónico, creando imágenes femeninas basadas en sus experiencias y en sus visiones de mundo.

Yolanda Oreamuno, Virginia Grütter y Ana Istarú son mujeres cuyo lenguaje es de resistencia, de transgresión frente a lo que el patriarcado ha denominado el "comportamiento establecido" para las mujeres. Es claro también el hecho de que la literatura de mujeres ha evolucionado en su lenguaje y en su escritura.



Imagen: Susan Murtaugh. www.flickr.com

Ana, Yolanda y Virginia: rostros de una escritura encarnada y sujetos femeninos que desde los textos tienen la esencia de la propuesta de los movimientos feministas: la equidad de género. No denigran el nombre del varón, pero tampoco se permite que se denigre el nombre de una mujer solo por el hecho de ser mujer.

Ana Istarú, Yolanda Oreamuno y Virginia Grütter son del movimiento feminista, no tratan mal a los varones; no son antimaternidad; no visten como hombre (volviendo al tema de los estereotipos sobre cómo son las feministas).

Lucía Etxebarria nos plantea que:

“El feminismo se engloba dentro de una ideología progresista en la que también se integrarían la lucha contra el racismo, la xenofobia o la homofobia, es decir, una ideología que asume que a todos los seres humanos han de corresponderles los mismo derechos sin distinción de sexo, raza, opción sexual, religión o credo” (2000:16).

Yolanda Oreamuno muere en México en el año 1948. Virginia Grütter en Costa Rica en el año 2000 y la sepultaron en el cementerio de Puntarenas. A Ana Istarú la tenemos to-

■ *Toda la historia, desde sus inicios, ha tenido circunstancias. Y las mujeres feministas, claras en su propuesta de equidad, todavía luchan. Hay brechas que aún requieren de compromiso.*

avía entre nosotros. Istarú les sigue dando vida a las letras costarricenses. Sus inquietudes temáticas siguen siendo las mujeres, el amor, la sexualidad y la problemática femenina.

Así, a continuación para cada caso se hará un análisis de un texto específico, resaltando la situación de las mujeres presentes en cada acontecimiento

II. “Más fuerte que el dolor”, Virginia Grütter

El poema se llama “Más fuerte que el dolor”. Se publica una única vez en el año 1973 por la Editorial Costa Rica, en el poemario nominado *Poesía de este mundo*.

El poema está dividido en tres circunstancias.

I

*“Yo venía del colegio
alegre bata y el pelo al viento
árboles pescando estrellas
nubes morenas.
Yo iba brisa por las calles
saltando por los charcos sin llave
hacia la cita chica de mis amores
que me allegaba aromas desde las flores”.*

Inicia con la primera persona singular, lo cual personaliza el acontecimiento del poema. Es un yo directo quien vive el espacio y la acción poética. Llama la atención la palabra “colegio” del primer verso. Es una colegiala quien canta desde su experiencia. Se resalta agitación y una valoración positiva de lo que la rodea. El viento le mece los cabellos, salta sin control “sin llave”, “por los charcos”. Se moja en esos “saltos”. Recordemos que a nivel de significación el agua es un elemento fálico, penetrante; ella es el sujeto receptor de esa agua, sobre la cual brinca. Siente en ese camino el aroma de las flores, hasta dar con la referencia hacia donde ella va encaminada: “hacia la cita chica de mis amores”. Es una colegiala que encarna su vivencia sensorial en el instante pleno de su juventud. Para llegar a la segunda circunstancia:

■ *El feminismo y la feminista tienden a ser malentendidos, malinterpretados, y su figura poco comprendida.*



II

*"Él vino y me cogió del talle
y la noche llegó donde mi pecho se abre
y se abrió mi camisa
y mis dos senos eran de palma y brisa
y sus manos peces de enero
fuertes y suaves como el viento.
Las manos y los senos así a escondidas
juntos y solitarios en otra vida".*

Aparece el personaje masculino explícitamente, es el pronombre "él", iniciador de esta circunstancia del texto. Es un ente activo que la coge del talle, le abre la camisa, la toca. Es evidente la condición erótica que rodea la cita entre la hablante lírica y el personaje masculino con quien ella se encuentra. Los senos escondidos son develados a las manos de él. Una circunstancia que por su alta proximidad con los cuerpos es "a escondidas", en donde todo desaparece. Es la desnudez de la hablante lírica por medio de la metáfora "y se abrió mi camisa/ y mis dos senos eran de palma y brisa", la circunstancia de plenitud de la misma. Es ella quien permanece en las manos de este "él" que se presenta como motivo lírico.

Resáltase el hecho que el encuentro con el amado causa en ella la alegría de saltar por los charcos sin llave.

La tercera circunstancia:

III

*"Después llegué a la casa y toqué la puerta
y me salió mi madre y mi tía Berta
y me dieron de palos por lujuriosa
y el cuerpo en gloria
me lo llenaron todo de moretones
a punta de escobazos y de tacones.
Pero me cogió el sueño
con diamantes prendidos en los dos senos".*

Es la llegada de la hablante lírica, de la colegiala a su casa, donde tanto la mamá como la tía Berta la reciben y le dan de palos. Resaltamos acá la lectura que hacen estas mujeres del encuentro de la joven. La denominan "lujuriosa". Es decir, no hacen lectura del goce pleno de la joven, su alegría sentida, su descontrol adolescente. Y ella, así como recibió los brazos de él, recibe los "palos" de su tía Berta y su mamá. Pero el verso hace hincapié en que estaban golpeando un "cuerpo en gloria". Con escobas y tacones, la golpean. Pero ella, lejos de pensar en dolor de los golpes (circunstancia que parece ignorar y no importarle), concentra lo acontecido en la "gloria" de lo sentido. Y el sueño la coge, tal y como lo hizo el amante, y los senos pasan a ser gloriosos. El sueño llega con dos senos cual "diamantes prendidos." Leamos un momento la expresión "diamantes prendidos". Los senos en una pos-circunstancia (si se quiere leer así), brillantes, fulgurantes, gloriosos y orgullosos de ese encuentro que los justifica.

No menciona importarle el castigo físico por parte de la tía Berta y la mamá. Se centra en su propio placer. En su experiencia erótica. Más fuerte que el dolor quizá, que los golpes recibidos; los supera la circunstancia de mujer amada desde su cuerpo, desde la sensación, desde el erotismo.

Pensemos en la propuesta del poema. Es de un valor trasgresivo incuestionable. Habla desde el deseo y encuentro de una colegiala, la cual, lejos de censurar lo que siente o desea, lo convierte en el motivo de un poema. Y habla, desde lo que mencionaba Victoria Ocampo, aludido por Lucía Guerra, "su propia experiencia".

Somos receptores de una voz lírica que no se autocensura ni reprime lo que siente, ni aun cuando es condenada por los golpes.

III. "¿Qué hora es?" El tiempo de Yolanda Oreamuno

Este ensayo gana una mención en el año 1933. Yolanda Oreamuno hace un análisis crítico sobre la situación de las adolescentes, frente al objetivo de los padres de familia para precisamente enviarlas al colegio. Menciona que el objetivo principal es que en este busquen marido. A ese hombre que las mantendrá por el resto de sus días, y el protector bajo el cual acomodarán sus vidas, subordinadamente, desde luego. Es una prosa fuerte, cuyo lenguaje está lejos de ser sutil. Menciona que no tiene sentido ser adolescente e ir al colegio para acabar actuando como una muñeca no pensante. Y plantea la siguiente pregunta:

"¿Se educa a nuestras muchachas para que sean buenas señoras de casa, correctas esposas y fuertes madres, o se les educa para que tomen una activa parte en el conjunto social, dentro y fuera del hogar?" (1999).

Es clara la posición de la escritora. El posicionamiento del colegio frente a la educación de las adolescentes era desde la "educación familiar". Ya solo esta posición malea (en palabras de la misma Yolanda Oreamuno) la personalidad de las mujeres, en donde se les hacía creer que su único destino era el matrimonio.

Es enfática en el hecho de que la misma frivolidad del ambiente genera en la adolescente un fenómeno de no comprensión sobre su realidad. La plataforma ideológica del momento era graduarse para casarse. Es decir que el título pasaba a un segundo plano, pues era el marido lo preocupante. Y explicita que ella se opone a la docilidad de estas muchachas.

Se identifican dos ideas capitales en su ensayo:

- a) "... la mujer no desarrolla ambición propia y, como consecuencia, tampoco su personalidad. La ambición, que en esencia abraza dos caminos –el económico y el intelectual– queda muerta al nacer" (1999: 50).

Es claro que hace una alusión a lo que pensaban los padres de familia sobre el colegio (medio para que su hija encontrara su futuro marido); y el cuestionamiento va dirigido al hecho de que no tendrán mujeres críticas en un contexto que no estimula el desarrollo de la ambición profesional e independencia, y desde luego su personalidad.

- b) "El feminismo que busca reivindicaciones "políticas", sin haber conseguido otro éxito que el de ponernos tacones bajos y el de cortarnos el pelo, será por fuerza un movimiento equivocado mientras no le quite a la mujer el prejuicio de que el hombre debe mantenerla y mientras no borre de la masa cerebral femenina "el miedo de decir", el decir mal, y la deliberada tendencia a ignorar todo lo que no sean nuestros mediocres y pequeños problemas individuales" (1999:52).

No se necesita un feminismo que no trascienda una comprensión real de la lucha social a la cual se aboca. Pensar en el corte de pelo y los tacones bajos sin un trasfondo intelectual sería tan solo un cambio estético, con las mismas mentes femeninas pensando en asistir al colegio como medio para alcanzar un matrimonio. Se necesita desmitificar la creencia de que el colegio es el medio de ascenso para que la mujer sea colocada en el "acomodo" matrimonial. "La hora", de Yolanda Oreamuno es la de tener un país con mujeres adolescentes pensantes, críticas, independientes, que vivan la secundaria con las aspiraciones intelectuales que justificarían todo un movimiento que les permita concebirse a sí mismas lectoras de una sociedad que las recibe para ser parte de un cambio y no parte de una continuidad patriarcalista. Mujeres ideológicamente divorciadas de la idea del matrimonio como único fin y objetivo de sus vidas.

Esas son parte de las ideas que inquietan a Yolanda Oreamuno. Y se lee en el ensayo un idioma imperativo, seco, furioso contra esa pasividad de la cual quería hacer que las mujeres despertaran. Esa sería su hora.

IV. "¿Qué quiere la mujer?" La respuesta encarnada de Ana Istarú

Finalmente, Ana Istarú. Este ensayo es publicado en el 2010. Sus inquietudes son concatenantes con las ideas de Virginia Grütter y Yolanda Oreamuno. El primer texto, poesía, el segundo ensayo. Hay una idea preponderante que intenta responder la que pareciera una pregunta sencilla: ¿qué quiere la mujer?

Cabe destacar que este texto es publicado por primera vez en el diario *La Nación* en el marco del Día Internacional de la Mujer.

■ *Toda la historia, desde sus inicios, ha tenido circunstancias. Y las mujeres feministas, claras en su propuesta de equidad, todavía luchan. Hay brechas que aún requieren de compromiso.*

Hace un recuento de las acciones de las mujeres en todos los ámbitos: cocina, casa, carro, compras, maternidad, profesión, contextura de cuerpo, con o sin tacones... Alude al hecho ardiente de que, al día de hoy, pensemos en que la sociedad ha evolucionado un tanto. Las mujeres siguen siendo sujeto de exámenes para que prueben sus competencias sin tener que pasar por un cometario sexista o machista alrededor de su ser como mujer. Los verbos del ensayo aparecen en plural, con sujetos femeninos incorporados a la propuesta de los verbos mismos: cocinamos, hacemos, insistimos, cepillamos, sabemos, cambiamos, firmamos, bañamos, vendemos, atizamos, queremos, somos.

Lo que pone de manifiesto es que la equidad entre él y ella no es con carga de responsabilidades compartidas y que se le ha relegado en ese esfuerzo conjunto de lucha, "un hombre a hombro". Una real equidad en donde la otredad reconozca y entienda que no por ser mujeres se le adjudican roles automáticos o de eternidad histórica (pienso, por ejemplo, en el tema de la cocina, tocado por la autora también).

Menciona el tema de una responsabilidad familiar echada en todo su peso en ellas como mujeres, solo por el hecho de ser mujeres; y desmitifica la circunstancia de que las mujeres, por su ser per se, deban asumir esas tareas. Las asumen, sí, pero aboga por el feminismo desde su esencia: la igualdad. Y eso significa que los hombres también asuman niños, cocina, limpieza y que consideren comprender qué es lo que quiere la mujer.

Hay una exhortación a que sean escuchadas, y en el plano de la realidad, reflexionar sobre todo lo que hacen las mujeres, no solo en un día específico, sino permanentemente.

V. A modo de conclusión difícil de concluir: mujeres vitales en el ahora

Estas autoras y sus ideas textuales siguen siendo convulsas. Causan reacciones en una Costa Rica que es un maremágnum de cambios. Se habla de escrituras encarnadas por el hecho de que sus textos publicados fueron parte de una circunstancia histórica en donde las mujeres inicialmente tuvieron que luchar por los reconocidos derechos civiles. Y sobre la base de eso, abrir medios para ser escuchadas. Encarnadas porque a más de una de estas costarricenses les costó el exilio. Estamos claros que Carmen Lyra, Yolanda Oreamuno, Eunice Odio y Chavela Vargas son la encarnación de esto. Y no se puede olvidar ni la circunstancia ni sus nombres. Es evidente que no se analizan textos de Lyra, de Odio ni la canción ranchera de la Vargas (como la llaman en su país México), pero pienso que debería causar el dolor de un rasguño profundo la circunstancia que las llevó a no querer morir en Costa Rica y pensar en que su país fuera México. Y en el caso de Virginia Grütter, leer desde la realidad nacional cuánto se la ha vuelto a releer. ¿Se conoce el nombre de Virginia Grütter a nivel nacional? ¿Se sabía que era de Puntarenas y que finalmente es sepultada en dicha localidad? ¿Que era actriz de teatro? ¿Periodista? ¿Se sabe?

Pienso, en medio de estas reflexiones, que hay que mencionar sus nombres para que no se olvide lo que aportaron a la identidad femenina. Vale destacar que las mujeres ya han superado en altos porcentajes la frivolidad ambiente que tanto inquietó a Yolanda Oreamuno. Que las mujeres hoy escriben desde su erotismo y vivencia personal, y que hacen homenaje a una Chavela en las rancheras que cantan contemporáneamente en cualquier karaoke.

Toda la historia, desde sus inicios, ha tenido circunstancias. Y las mujeres feministas, claras en su propuesta de equidad, todavía luchan. Hay brechas que aún requieren de compromiso. Ana Istarú sigue escribiendo. Yolanda y Virginia todavía siguen escribiendo.



Anexos

1- Poesía de este mundo. Editorial Costa Rica, San José Costa Rica (1973):

Más fuerte que el dolor
Yo venía del colegio
alegre bata y el pelo al viento
árboles pescando estrellas
nubes morenas.
Yo iba brisa por las calles
saltando por los charcos sin llave
hacia la cita chica de mis amores
que me allegaba aromas desde las flores.
Él vino y me cogió del talle
y la noche llegó donde mi pecho se abre
y se abrió mi camisa
y mis dos senos eran de palma y brisa
y sus manos peces de enero
fuertes y suaves como el viento.
Las manos y los senos así a escondidas
juntos y solitarios en otra vida.
Después llegué a la casa y toqué la puerta
y me salió mi madre y mi tía Berta
y me dieron de palos por lujuriosa
y el cuerpo en gloria
me lo llenaron todo de moretones
a punta de escobazos y de tacones.
Pero me cogió el sueño
con diamantes prendidos en los dos senos.

Virginia Grütter

2- Istarú, Ana (2010). 101 artículos: *columnas* La Nación y El Financiero. San José, C.R: Atabal.

¿Qué quiere la mujer? –Ana Istarú

Las mujeres cocinamos el día en que se nos muere el marido, como hizo mi abuela, tajadeando cebolla y asfiando las lágrimas en el borde del hombro, echándole sal a la cólera de su sopa, no solo por el marido, sino quizás por la vida que tuvo que dedicar a ese marido y que de alguna forma se llevaba también con él en esa caja forrada que pusieron en el centro de la sala. Las mujeres le hacemos nuestra pequeña trampa a la muerte, por ejemplo, trayendo al mundo niños a los que insistimos en nutrir con potajes de verdura y puré de bananito, a los que cepillamos los dientes con devoción frenética, sabiendo

■ *Se necesita desmitificar la creencia de que el colegio es el medio de ascenso para que la mujer sea colocada en el “acomodo” matrimonial.*

premonitorias, como sabemos, todo lo que esos dientes habrán de morder, todo lo que saldrá de esas bocas para que un día ya no haya más rabia que echarle a la sopa.

Las mujeres hacemos cuentas, cambiamos compresas, firmamos documentos, bañamos ancianos, vendemos llaveros, flores, empanadas; atizamos la leña, nos pintamos las uñas para luego estrechar una mano con no menos energía, queremos ganar la mejor nota, el mejor sueldo, sin olvidar por eso el retintín de la tos pequeñita del otro cuarto, cargando bolsas con los tacones altos, sacando el perro, metiendo el perro, recibiendo en el hombro el océano atlántico del llanto de la mejor amiga, acelerando para que no nos insulten sin dejar por eso de vigilar con el límite del ojo al peatón que cruza y al bebé que va a bordo.

Las mujeres somos mujeres y a veces, cuando las circunstancias lo exigen, somos hombres y vivimos pasando examen, demostrando que podemos todo lo que podemos, cambiando la llanta sin ensuciarnos el vestido, disimulando la ausencia del padre en la fiesta de cumpleaños, haciendo magia negra con el presupuesto.

Las mujeres queremos ser queridas con canas o con varias tallas extra, como son queridos los varones. Queremos ser queridas no a pesar de nuestros logros, sino gracias a nuestros logros. Queremos tener ocio, tener tiempo, tener sueño y poder decir ‘me duermo’. Tener dinero y escoger cómo gastarlo. Enfermarnos sin que se derrumbe el universo conocido. Ser cuidadas y queridas como quisimos y cuidamos. Las mujeres queremos seducir sin ser atropelladas, cortejar sin generar pánico, amar y recibir de vuelta un amor de idénticas dimensiones. Queremos que alguien más saque el perro.

Y la basura. Y condimento el pescado con eneldo. Y cure la tos. Y de paso que se ponga perfume. También tenemos nariz.

Las mujeres tenemos un Día. Está genial, de acuerdo. Pero lo que queremos es trescientos sesenta y cinco.

Bibliografía

Extebarria, Lucía (2000). *La Eva futura*. Barcelona: Ediciones Destino, S.A.

Guerra, Lucía (2006). *La mujer fragmentada. Historias de un signo*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.

Grütter, Virginia (1973). *Poesía de este mundo*. San José: Editorial Costa Rica.

Istarú, Ana (2010). *101 artículos: columnas*. La Nación y El Financiero. San José, C.R.: Atabal.

Macaya, Emilia (1997). *Espíritu en carne altiva*. San José: EUCR.

Medeiros-Lichem, María Teresa (2006). *La voz femenina en la narrativa latinoamericana: una relectura crítica*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.

Oreamuno, Yolanda (1999). *El ambiente tico y los mitos tropicales*. Heredia: EUNA.

Artículos

Caamaño, Virginia (2008). “La lagartija de la panza blanca” de Yolanda Oreamuno: Una lectura desde la voz narrativa. **Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica**, volumen XXXIII-Nº2.

Las webquests

RESUMEN

El constante cambio en el que se ve envuelto el sistema educativo y la evolución de las aulas tradicionales a entornos de aprendizaje basados en la *web* ha cambiado la forma de enseñar y de aprender.

La *web* se está transformando en un espacio interactivo y el control de los contenidos se ha descentralizado para favorecer el proceso de aprendizaje; esto conlleva que los estudiantes deban alfabetizarse tecnológicamente. Dicho proceso consiste en adquirir conocimiento para seleccionar, aplicar y distinguir las tecnologías, según sus necesidades.

Recursos como las *webquests* son herramientas que se emplean para el desarrollo de habilidades y destrezas. Por lo tanto, conocer cómo contribuye su uso para que los estudiantes de sexto grado de primaria desarrollen competencias para el análisis y para la reflexión es el propósito de esta investigación. Para llevarla a cabo, se partió de la estrategia de innovación educativa basada en evidencia a partir del método de investigación con estudio de casos.

Los instrumentos utilizados para recolectar la información fueron: cuestionarios, entrevistas y autoevaluación. Por un lado, el objetivo del cuestionario era determinar el nivel de conocimientos básicos que poseen los estudiantes en el uso de recursos tecnológicos. Por otro lado, las entrevistas tenían como objetivo conocer las competencias que desarrollan los estudiantes de sexto grado de primaria con el uso de las *webquests*. Por último, el objetivo de la entrevista a docentes era conocer las apreciaciones del profesor con respecto al uso de la *webquest* en el desarrollo de competencias de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

webquest • competencias • análisis • reflexión • TIC.

como recurso para el análisis y la reflexión de los estudiantes de sexto grado de primaria

Introducción

La educación, al ser un proceso educativo continuo y progresivo que se construye con situaciones de aprendizaje individuales y colectivas, exige saberes y habilidades. Esta, a través de la historia, ha sufrido cambios significativos, que van desde la forma de enseñar hasta los recursos empleados para este fin.

Actualmente se implementa el uso de herramientas como foros, *chats*, videoconferencias, *blogs*, *webquests* y *wikis* en el proceso educativo. Esto se debe al desarrollo que han adquirido las



ABSTRACT

The constant change in which is involved the education system and the transformation of the traditional classroom-based learning environments on the Web has changed the way we teach and learn.

The web is becoming an interactive space and content control has been decentralized to promote the teaching and learning process; it entails that students must be technologically literate. This process consists of acquiring knowledge to select, apply and tell technologies apart according to their needs.

Resources like the webquest are tools used for the development of abilities and skills. Therefore, learning how to use them in order to contribute to sixth graders to develop competencies for analysis and reflection is the purpose of this research. To carry it out starts from the strategy of evidence-based educational innovation by the method of case study research.

The instruments used for data collection were questionnaires, interviews and self-assessment. The purpose of the questionnaire was to determine the level of basic knowledge possessed by students in their use of technological resources. The interview aimed to learn the skills developed by sixth graders through using the webquest and finally, the purpose of interviewing teachers was to weigh up teacher appraisals regarding the use of webquests for developing skills in students.

KEYWORDS

Webquest • skills • analysis • reflection • ICT.

tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), las cuales ofrecen alternativas educativas acordes con las necesidades e intereses de estudiantes y de docentes.

La integración de esta tecnología en el currículo, como complemento de la educación tradicional, tiene como finalidad mejorar los procesos de aprendizaje. De igual forma, el uso de estas herramientas también procura, desde una perspectiva pedagógica, desarrollar habilidades y destrezas en los alumnos.

Los aportes de las TIC al ámbito educativo han trascendido al currículo y a sus métodos de enseñanza. Uno de los más significativos tiene que ver con el tema de las *competencias*. Al respecto, Gómez y Alemán (2011) definen competencias como los conocimientos, los valores y las destrezas para desarrollar un trabajo, así como las actitudes favorables para contribuir e incrementar la calidad y la eficiencia.

A la hora incluir el uso de las webquests en el proceso de aprendizaje, es importante que el docente planifique y desarrolle las sesiones de trabajo, de acuerdo con las actividades previstas; seleccione el material que utilizarán los estudiantes; programe el tiempo para que se desarrollen las actividades propuestas; realice las conclusiones y las evaluaciones correspondientes (Cabero, Llorente y Román, 2004).

El objetivo de esta investigación es determinar cómo contribuye el uso de la *webquest* al desarrollo de competencias para el análisis y la reflexión en estudiantes de sexto grado de primaria. Esta pesquisa se efectuó en una institución primaria pública de Costa Rica, con una muestra de seis estudiantes de sexto grado y su docente; consistió en aplicar el uso de la *webquest* como herramienta para que los alumnos desarrollaran las competencias de análisis y de reflexión, en la búsqueda de información. El tema fue "Los medios de comunicación masiva", correspondiente al programa de estudios.

El documento contiene la siguiente estructura: un marco conceptual en el cual se explica ampliamente qué son las tecnologías emergentes y su aplicación en la educación; un marco contextual, en el que se identifican las necesidades y se describe el objetivo del proyecto, sus etapas y la evaluación; un apartado con el análisis y los resultados de las datos de la investigación; por último, las conclusiones del proyecto.

Marco conceptual

Tecnologías emergentes para la educación

Las tecnologías emergentes (TE) son todos aquellos recursos tecnológicos que podrían implementarse de acuerdo con la necesidad y con los objetivos que se desea cubrir. En razón de los términos anteriores, Adell y Castañeda (2012) se refieren al concepto de tecnologías emergentes desde una perspectiva análoga y lo definen como

las tecnologías de muy poco uso, que han sido poco difundidas, pero que están generando grandes expectativas en la sociedad y cuyo impacto en distintas áreas apenas inicia.

La definición anterior engloba las herramientas de *hardware* y *software*, así como el uso pedagógico que el docente pueda darles para enriquecer el proceso de aprendizaje. Por otra parte, Veletsianos (2010) define las TE como "herramientas, conceptos, innovaciones y avances utilizados en diversos contextos educativos, al servicio de diversos propósitos relacionados con la educación" (Veletsianos, 2010, pp.3-4).

Las TE pueden concebirse como tecnologías nuevas, pero esta característica no es la que las convierte en emergentes. Lo "emergente" en educación, como bien lo señala Adell y Castañeda (2012), puede referirse a tecnologías ya conocidas en otros campos, pero con nuevos desarrollos, aplicaciones o usos aplicados a la educación: herramientas tales como *blogs*, *wikis*, mensajería instantánea (IM), *podcasts* y *videocasts*, foros, *chats*.

La *web* se está transformando en un espacio interactivo y el control de los contenidos se ha descentralizado, para permitirle a cada uno colaborar, crear, publicar, suscribir y compartir información (Asmus, Bonner, Esterhay, Lechner y

Rentfrow, 2005). Esto conlleva que los estudiantes deban adquirir destrezas necesarias para enfrentar las demandas de la globalización y del mercado laboral; Cabero y Llorente (2008) denominan a esto último "alfabetización tecnológica", que consiste en el conocimiento para seleccionar, aplicar y distinguir las tecnologías, según las necesidades y su funcionalidad.


El paso de las aulas tradicionales a entornos de aprendizaje basados en la web ha cambiado los estilos de enseñanza; la interacción entre estudiantes y profesores ocurre por medio de distintas vías. Por eso el docente, hoy día, debe tomar en cuenta los estilos de aprendizaje y las preferencias de sus estudiantes, con el objetivo de integrar, de forma efectiva, las TE en su práctica pedagógica (Saeed, Yang y Sinnappan, 2009).

Tecnologías emergentes de acceso abierto

El "acceso abierto" se refiere a recursos gratuitos que se encuentran disponibles en la red para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje; comprende el uso de recursos educativos abiertos (REA), es decir, materiales educativos para ser empleados con licencias abiertas y estrategias de aprendizaje. Están dirigidos a la formación académica, gubernamental, industrial, comunitaria y personal (Ramírez y Burgos, 2012).



Fotografía: K.W. Barrett, www.flickr.com



El objetivo de estas tecnologías es la creación de herramientas que les faciliten a los estudiantes y a los ciudadanos el acceso a la educación y a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), además de enfocar la enseñanza y el diseño de estas herramientas para proporcionar soluciones realistas a las demandas sociales.

Las características que debe cumplir una tecnología de acceso abierto son las siguientes, según Ramírez y Careaga (2012):

- a. Debe estar exenta de problemas legales en lo referente a derechos de autor.
- b. Su funcionamiento depende de programas con licencia.
- c. No debe limitarle las utilidades al usuario.

Algunos ejemplos de estos REA son los *open sources*; *software* de código abierto, desarrollado y distribuido libremente. Aparecieron a finales de los años 90, y se han convertido en una tecnología imprescindible en la educación. En el sitio *web Sourceforge.net* se puede encontrar una recopilación de *software* de código abierto gratuito como *Moodle*, *Brain Workshop* y, entre los más destacados, *Celestia*, herramienta tridimensional que funciona como simulador del universo, que puede viajar al sistema solar, galaxias, satélites o asteroides.

También, los *MOOC* (en español “cursos abiertos y masivos por internet”). Un ejemplo es Coursera (2014), que se ofrece a nivel mundial utilizando TE y forma parte del movimiento de REA, los cuales se ofrecen en instituciones educativas para fomentar el aprendizaje y cuya iniciativa fue parte de la UNESCO, en el año 2011.

También se pueden citar las *webquests*, que son actividades dirigidas de uso didáctico, en las cuales los estudiantes ejecutan una tarea por medio de un proceso, con etapas claramente definidas, con labores que deberán emplear estrategias de análisis, de interpretación, de búsqueda, de síntesis y evaluaciones, para aplicarlas a la información que utilicen. En dicho proceso, los participantes desarrollan habilidades de orden superior y ponen a prueba sus habilidades y destrezas (Adell, 2004).

Ventajas pedagógicas del uso de *webquest*:

- a. Promueve el interés y la motivación de los estudiantes.
- b. Promueve la investigación en distintos medios y recursos de internet, tales como periódicos, revistas, enciclopedias y bibliotecas, lo cual les genera conocimientos y habilidades en la búsqueda y selección de la información.
- c. Desarrolla habilidades de orden superior, como la comprensión, la comparación, el análisis, la elaboración de hipótesis y la síntesis.
- d. Promueve el trabajo colaborativo.
- e. Se da interacción entre pares, lo cual favorece el enriquecimiento verbal de los involucrados.

Para la elaboración de una *webquest*, Bernie Dodge (2000), su creador, propone los siguientes pasos:

1. Seleccionar el tema de investigación.
2. Elaborar las preguntas de investigación, las cuales orientarán el trabajo de los estudiantes.

3. Describir las tareas por realizar (qué deberán efectuar cada uno de los integrantes).
4. Detallar el procedimiento (cómo deberán ejecutar la investigación).
5. Definir cómo se evaluará el trabajo hecho por los estudiantes.
6. Escribir las conclusiones del trabajo.
7. Aportar los créditos de quienes elaboraron el trabajo.

Investigaciones de innovación educativa de proyectos emergentes

El uso de nuevas tecnologías en la educación implica retos entre los participantes del proceso educativo, que van desde la adquisición de esas tecnologías según sus necesidades y estatus económico, hasta su utilización de manera efectiva en favor del aprendizaje significativo de los estudiantes. Cada institución de acuerdo con sus posibilidades adopta tecnologías, y en tanto algunas apenas están adoptando las *web 1.0*, otras se hallan en las *web 2.0* y las más vanguardistas ya incursionan en las llamadas *web 3.0*.

Las TE, hoy en día, presentan una alternativa para mejorar la calidad educativa. Así, el Informe Horizon (2013), realizado por Nuevo Media Consortium (NMC), considera a seis tecnologías emergentes que se implementarán en la educación en un plazo de cinco años. En los próximos doce meses: tecnologías móviles e información en la nube. En el mediano plazo (entre dos y tres años): *software* de análisis de aprendizaje y contenidos abiertos. Y en el largo plazo (entre cuatro y cinco años): la impresión 3D y los laboratorios virtuales.

El uso de este tipo de tecnologías implica innovación en la práctica educativa; actualmente, las tecnologías móviles son utilizadas por algunas instituciones que las implementan, las cuales saben que los estudiantes utilizan equipos portátiles, como con teléfonos móviles (los llamados "inteligentes"), tabletas, entre otros que les permiten acceder e interactuar inmediatamente mediante internet.

Las instituciones también están comenzando a aprovechar las aplicaciones para facilitarles a sus alumnos el acceso a programas de estudio, cursos, talleres, entre otros, en clases presenciales o a distancia. Incluso emplean información en la nube, lo que permite dar acceso en cualquier momento y lugar mientras se tenga una conexión a internet.

El *software* de análisis de aprendizaje permitirá analizar las tendencias y patrones de grandes conjuntos sujetos de

análisis en el contexto educativo. Esto les permitirá a las instituciones adaptar sus contenidos de acuerdo con los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Los contenidos abiertos se han implementado desde hace ya una década; sin embargo, hoy se está trabajando en la calidad de los recursos educativos abiertos de la mano con el fomento de una nueva cultura, en la cual se da acceso abierto gratuito y se respetan los derechos de autor.

Marco contextual

Diagnóstico de necesidades

Uno de los objetivos de la educación es contribuir al desenvolvimiento de la personalidad humana. La forma en que el docente logra cumplir con este fin es "orientando" al estudiante cuando ejecuta actividades de investigación y lo guía para que adquiera conocimientos, desarrolle destrezas y habilidades cognitivas.

Para los estudiantes aún es un reto hacer búsquedas efectivas de información en internet, en recursos multimedia o en cualquier otra fuente; el problema radica, básicamente, en que los estudiantes presentan las siguientes dificultades:

- Realizar búsquedas efectivas (saber qué buscar y cómo encontrarlo).
- Discernir información relevante.
- Analizar, sintetizar y extraer lo más importante de un texto.
- Distribuir y manejar el tiempo (generalmente divagan y se distraen con la información disponible).



Imagen: Charly W. Karl, www.flickr.com



- *El desarrollo de las TIC en el sector educativo ofrece alternativas educativas acordes con las necesidades e intereses de los estudiantes.*

Núñez (2011) señala que son varias las competencias que se pueden adquirir con el uso de las *webquests*; entre ellas: búsqueda y selección de información, análisis crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo, capacidad de autoaprendizaje, adaptación al cambio, transdisciplinariedad, iniciativa y perseverancia.

El proyecto se aplicó en Costa Rica, en el cantón de Matina, provincia de Limón, en el centro educativo Zent, una institución de primaria que atiende alumnos de materno-infantil hasta sexto grado. Los participantes de este proyecto fueron estudiantes de sexto, cuya edad promedio es de 12 años. Otros participantes del proyecto fueron los docentes de la institución y los padres de familia como responsables directos encargados de velar que los estudiantes cumplan con sus deberes y obligaciones.

Los beneficios que se espera obtener con la implementación de este proyecto son que los estudiantes adquieran sentido crítico, capacidad

para el análisis y síntesis de la información, independencia al realizar sus trabajos y tomar decisiones, fomentar el trabajo en equipo dentro de la población estudiantil y, sobre todo, que puedan alcanzar las competencias educativas que coadyuven en el proceso de aprendizaje.

Cuando se implementan proyectos educativos con innovación tecnológica, se favorecen todos los agentes involucrados en el proceso educativo, pero los principales beneficiados con los resultados de este proyecto serán los alumnos, porque pretende generar una mejora en su aprendizaje; a saber: desarrollar competencias, adquirir habilidades, actitudes y destrezas, para obtener conocimientos que lleven a enriquecer y a fortalecer su aprendizaje para su desempeño escolar (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

Diseño del proyecto de tecnologías emergentes

Objetivo

Desarrollar competencias en los estudiantes por medio de la investigación con el uso de las *webquests* para la adquisición de aprendizajes.

Presentación

El desarrollo de las TIC en el sector educativo ofrece alternativas educativas acordes con las necesidades e intereses de los estudiantes. Sus aportes al ámbito educativo han

trascendido el currículo y sus métodos de enseñanza; uno de los más significativos, tiene que ver con el tema de las competencias. Gómez y Alemán (2011) definen *competencias* como los conocimientos, valores y destrezas para desarrollar un trabajo, así como las actitudes favorables para contribuir a incrementar la calidad y eficiencia.

Con la implementación de este proyecto, se pretende que los estudiantes desarrollen competencias instrumentales o tecnológicas básicas, que les ayuden a potenciar el perfeccionamiento profesional. Fernández (2003) señala algunas de estas competencias:

- Aprender a aprender con la integración de las TIC, fomentando hábitos de investigación, de observación, de reflexión y de autoevaluación que ayuden a profundizar en el conocimiento.
- Seleccionar, utilizar, diseñar y producir materiales y recursos didácticos que fomenten el protagonismo y la responsabilidad en los alumnos y que permitan adquirir aprendizajes significativos.
- Desarrollar trabajos colaborativos con una actitud solidaria, activa y participativa.

Conjuntamente, se pretende que los estudiantes desarrollen competencias básicas para la investigación. Moreno (2005) señala las características de esas competencias y se basan en la capacidad para lo siguiente:

1. Desarrollar pensamiento crítico.
2. Plantear problemas y sus posibles soluciones.
3. Buscar, valorar y discriminar información.
4. Gestionar conocimiento.
5. Valorar la pertinencia y la relevancia de la investigación.
6. Presentar y defender ideas con fundamento.

El objetivo de este proyecto es implementar el uso de los *webquests*, lo cual fortalecerá el proceso de aprendizaje, desarrollará habilidades cognitivas por su medio, proceso dirigido con actividades educativas elaboradas por el docente, orientadas a la investigación, con información procedente de la web y con contenidos propiamente del currículo.

Martín (2005) sugiere que el uso de las TIC debe enfocarse en formar habilidades y destrezas necesarias para desenvolverse en la sociedad de la información y del conocimiento. Las herramientas que ofrecen las TIC deben

ser usadas desde una perspectiva pedagógica, como un complemento a la enseñanza tradicional y como una vía innovadora que integra la tecnología en el currículo, para mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos y promover un aprendizaje integral.

El proyecto se aplicó en tres fases distintas:

Fase I. Iniciación

Se le dio una sensibilización al personal involucrado para explicarle la importancia de ejecutar este proyecto y los beneficios que generará a los estudiantes y a los docentes.

Fase II. Implementación

Se implementó el uso de los *webquests*; se elaboró el plan de trabajo con objetivos, contenidos y las actividades; y se diseñó el recurso tecnológico, para que los estudiantes cumplieran con la búsqueda y análisis de información.

Para obtener el producto final, los estudiantes debieron:

- Buscar la información pertinente, basándose en las preguntas que guiaron su investigación.
- Identificar las fuentes confiables y seguras para extraer la información.
- Identificar las ideas centrales y secundarias de los textos de información recopilada, a fin de responder a sus preguntas.
- Escribir, con sus propias palabras, la información que se les solicitó.
- Utilizar las fuentes de información que les proporciona el docente, para evitar divagar en otros sitios.
- Extraer conceptos claves de la información recopilada.

Fase III. Continuación y evaluación

Esta fase consiste en darle continuidad al proyecto, a la luz de los resultados. Es necesario que los docentes se comprometan a hacer el cambio; a ver las virtudes del proyecto, los beneficios que generan los *webquests* en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; y a estar dispuestos a variar su práctica pedagógica.

Método de evaluación de la intervención

La investigación cualitativa busca explicar en qué consiste un fenómeno. En este caso específico, se pretende enfatizar en las competencias que desarrollan los estudiantes de sexto grado de primaria con el uso de los *webquests*.

Para llevar a cabo este estudio, se utilizó la investigación cualitativa de tipo fenomenológico, ya que según Valenzuela y Flores (2012), esta forma de trabajo se enfoca en describir el significado de las experiencias vividas por las personas.

Según Taylor y Bogdan (1987), la investigación cualitativa genera datos descriptivos, por medio de las declaraciones (habladas o escritas) de las personas, y de la conducta. Asimismo, sostienen que los métodos deben estar al servicio del investigador.

La recolección de los datos reside en obtener y en analizar el punto de vista de los participantes. Hernández, Fernández y Baptista (2006) coinciden con Taylor y Bogdan (1987), pues manifiestan que los datos se recogen mediante el lenguaje escrito; mucha información se obtiene con la comunicación verbal y no verbal, así como con la visual. La investigación cualitativa es muy subjetiva porque se basa en la interacción, en las conductas observadas y sus manifestaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Los instrumentos que se utilizaron para determinar ¿cómo contribuye el uso de la TE *webquest* al desarrollo de competencias para el análisis y la reflexión en estudiantes de sexto grado de primaria? fueron los cuestionarios y las entrevistas. La muestra utilizada para esta investigación consistió en seis estudiantes del grupo de sexto grado de la institución y su docente.

■ *La mayoría de los participantes (cinco) señalan que el medio que utilizan con más frecuencia para conectarse a internet es el celular.*

Resultados

Para determinar las competencias instrumentales relacionadas con las habilidades que poseen los estudiantes y los docentes en el uso de equipos tecnológicos en la utilización de las *webquests* y las competencias cognitivas durante la búsqueda y el tratamiento de la información, se utilizaron las entrevistas y el cuestionario. A los estudiantes se les aplicaron ambos instrumentos, en tanto que, para el docente, solamente se empleó la entrevista.

El análisis del cuestionario aplicado a los estudiantes indica que, de los seis estudiantes que participaron en el estudio, solamente la mitad posee equipo de cómputo en su casa, y solo uno de ellos cuenta con conexión a internet.

En cuanto al uso de internet, la información proporcionada por los estudiantes muestra que utilizan dispositivos como el teléfono celular para acceder a internet.

La mayoría de los participantes (cinco) señalan que el medio que utilizan con más frecuencia para conectarse a internet es el celular y que también lo emplean para revisar correo electrónico y enviar y recibir SMS (mensaje de texto). De los seis participantes, cuatro de ellos manifiestan que acceden a internet varios días durante la semana; dos de ellos lo hacen a diario; y una alumna dice que nunca accede a internet, no tiene los recursos para hacerlo, solamente cuando tiene la oportunidad en la escuela, durante las lecciones de informática.

En cuanto a la competencia de búsqueda de información en internet, la mitad de los estudiantes entrevistados manifestó que sí necesitan orientación para realizar búsquedas efectivas en internet; solamente dos estudiantes, de los que tenían computadora en sus hogares, supieron lo que era una búsqueda confiable.

En relación con el tema de las *webquests*, los estudiantes señalan que, anterior a este trabajo, desconocían lo que era. Por último, con respecto a la modalidad de trabajo, la mitad de los estudiantes afirma que le gusta trabajar más de forma individual, dos prefieren hacerlo en equipo y uno de ellos indica que le gustan ambas.

La información proporcionada en la entrevista a los estudiantes revela que, en cuanto a la competencia cognitiva de búsqueda y de tratamiento de información, los estudiantes saben qué es investigar, qué es una fuente de información, pero no conocen sitios en internet dónde buscarla. Al preguntarles por sitios educativos, no saben contestar; dicen utilizar el buscador de Google; no conocen de direcciones electrónicas. Cuando necesitan buscar de un tema, indican hacerlo con este medio.

Los estudiantes manifiestan que con las *webquests* se fomenta el trabajo en equipo y, con ello, se generan las siguientes ventajas:

- a. Aprenden de los compañeros.
- b. Se pueden ayudar unos a otros.
- c. Varias cabezas piensan mejor.
- d. Economizan tiempo.
- e. Colaboran con el docente.

En cuanto a las competencias instrumentales o habilidades que poseen los estudiantes, según la entrevista, se determinó que utilizan el internet con los siguientes propósitos:

- a. Descargar juegos.
- b. Descargar videos.
- c. Descargar imágenes.
- d. Hacer trabajos escolares.
- e. Jugar.
- f. Escuchar música.
- g. Buscar información.
- h. Revisar redes sociales.

Para finalizar, los estudiantes manifestaron que el uso de la *webquest* les generó estos aprendizajes:

- a. Trabajar en equipo.
- b. Elaborar mapas conceptuales.
- c. Profundizar en la importancia de los medios de comunicación.
- d. Usar una herramienta nueva (*cmaptools*).
- e. Incursionar en los medios de comunicación y su importancia para la sociedad.
- f. Incorporar el valor de la solidaridad

Bibliografía

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). *Tecnologías emergentes, ¿Pedagogías emergentes?* Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/29916>
- Adell, J. (2004). "Internet en el aula: Las Webquest". *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. (17).
- Asmus, J., Bonner, C., Esterhay, D., Lechner, A., y Rentfrow, C. (2005). *Instructional Design Technology Trend Analysis*. Denver: Universidad de Colorado.
- Brunner, J (2001). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. 1-38) ED-01/ PROMEDLAC VII/. (Documento de apoyo).
- Cabero, J. y Llorente, M. (2008). "La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI". *Revista Portuguesa de Pedagogía*. (42-2). Recuperado de <http://98.130.112.242/index.php/rp-pedagogia/arTICle/view/1234/682>
- Cabero, A. J., Llorente, C.M. D. C., y Román, G.P. (mayo, 2004). "Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado". *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*. 23, 27-41.
- Fernández, R., Server, M. y Carballo, E. (2006). "Aprendizaje con nuevas tecnologías, paradigma emergente. ¿Nuevas modalidades de aprendizaje?" *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 20. Recuperado de <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/588>
- Fernández, R. (2003). "Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI". En *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, (11) 1, 4-7.



■ *El hecho de no poseer equipo de cómputo en el hogar no es impedimento para que los estudiantes accedan a internet.*

El análisis del instrumento de la entrevista docente revela que, en cuanto a las competencias desarrolladas por los estudiantes con el uso de las *webquests*, el docente señala que son muchas las ventajas que se obtienen de esta estrategia: “Es una actividad muy rica, ya que se puede aprovechar para fomentar el trabajo en equipo”. Esto trae consigo el ahorro de tiempo, los estudiantes aprenden entre pares, el docente reduce esfuerzos, se logra avanzar más rápido si todos ayudan, el tiempo se aprovecha mejor, los estudiantes adquieren autonomía e independencia, aprenden a analizar, se cuestionan, se ven obligados a razonar; deben leer, para entender y realizar la extracción de ideas y seguir indicaciones.

En contraposición a esas ventajas, el docente menciona también que el mayor de los retos de implementar las *webquests* es que los estudiantes aprendan a extraer las ideas y logren distinguir la información relevante de lo que no lo es. El docente indica que cualquier tema curricular puede ser utilizado en una *webquest*; solamente se debe tener cuidado en la planificación de las actividades.

Por último, el instrumento de la autoevaluación deja en evidencia la percepción que tuvieron los estudiantes con respecto a su desempeño en el desarrollo de las actividades: 100% de los estudiantes logró entender el tema propuesto; seleccionó uno de su interés para investigar; puede mencionar algunos ejemplos del tema en mención; realizó, en su totalidad, las actividades propuestas y la investigación; y puede decir la importancia del medio de comunicación seleccionado. En cuanto a las destrezas que poseen, los seis estudiantes, en su autoevaluación, admiten que deben mejorar el aspecto de ejecutar las actividades con más autonomía, pues en ocasiones requirieron la ayuda de la docente para realizar alguna de las actividades del trabajo.

Análisis de datos

En el análisis de los datos obtenidos mediante las distintas fuentes de información utilizadas en esta investigación, aplicados a estudiantes y docente de grupo, se obtuvieron los siguientes hallazgos:

1. El hecho de no poseer equipo de cómputo en el hogar no es impedimento para que los estudiantes accedan a internet. Los estudiantes se conectan a internet mediante otros dispositivos, como teléfonos celulares y tabletas. A esto, Cabero y Llorente (2008) le llaman “alfabetización tecnológica”, es decir, el conocimiento que se posea para seleccionar, aplicar y distinguir las tecnologías, según la necesidad y la funcionalidad de estas. Los estudiantes adquieren destrezas, en ocasiones, por medio del autoaprendizaje, para adaptarlas a sus necesidades personales. La necesidad de aprender y de explorar nuevos conocimientos conlleva que el estudiante se haga autodidacta.
2. La mayoría de los estudiantes utiliza diariamente internet; saben que es una fuente de información y que se puede emplear para actividades diversas. El uso pedagógico no es la prioridad de los estudiantes, pero al final, el objetivo es el mismo: investigar, aprender y conocer. Los estudiantes indican que utilizan internet para jugar, ver y descargar imágenes, escuchar música, ver vídeos, revisar Facebook y buscar información para realizar tareas. En virtud de lo anterior, se puede rescatar, según Fernández (2003), que el uso de las TIC ayuda al estudiante a aprender a aprender, fomentando hábitos de investigación, de observación y de reflexión. Indistintamente de la actividad que realicen mientras navegan en internet, es importante que ellos conozcan y entien-

dan que la web es un mar de información y que se debe seleccionar y distinguir las fuentes o sitios confiables para búsquedas efectivas.

3. En cuanto al uso de la *webquest*, los estudiantes manifestaron en la entrevista que son muchas las ventajas obtenidas al utilizar esta herramienta. Indican que se aprende de los compañeros; se pueden ayudar unos a otros; fomenta la solidaridad, ya que si alguno no sabe algo otro le puede ayudar; ahorra tiempo porque en equipo se avanza más rápido; y también, se favorece al docente porque al ayudarse unos a otros no se recarga el trabajo de aquel. A lo anterior, Adell (2004) y Núñez (2011) señalan que el uso de las *webquests* ayuda a que los estudiantes desarrollen competencias; entre ellas: análisis crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo, capacidad para el autoaprendizaje, adaptación al cambio, e iniciativa. La *webquest* es una estrategia que, si se planifica correctamente, puede nutrir al estudiante con muchos beneficios pedagógicos y personales.
4. En relación con la implementación de la *webquest*, se concluye que el mayor reto es lograr que los estudiantes adquieran total independencia en su utilización para desarrollar la competencia investigativa. En el instrumento de autoevaluación se evidencia esta deficiencia, pues se les preguntó a los estudiantes si habían logrado finalizar las actividades sin ayuda de la docente. La mayoría admitió que no lograron esta competencia, pues siempre necesitaron consultar algo relacionado con el desarrollo de la actividad. El docente piensa que los estudiantes, en ocasiones, sienten inseguridad de lo que efectúan, y esto hace que dependan del docente para que les dé seguridad. Moreno (2005) señala que, si el estudiante logra alcanzar la competencia investigativa, podrá tener la capacidad para plantearse y ofrecer posibles soluciones a problemas, a la vez que tendrá la capacidad para desarrollar el pensamiento crítico. La implementación y el seguimiento de estrategias didácticas permitirán un entrenamiento del estudiante para la adquisición de estas y otras competencias.

Conclusiones

Valoración y respuesta a la pregunta de estudio

¿Cómo contribuye el uso de la TE *webquest* al desarrollo de competencias para el análisis y la reflexión en estudiantes de sexto grado de primaria?

Mediante las tareas que se les proponen a los estudiantes, deben realizar la búsqueda de la información en las fuentes asignadas; deben leerla y encontrar las respuestas a las preguntas. Esto demanda que los estudiantes evidencien sus capacidades para distinguir ideas centrales y secundarias.

Este proceso no es fácil, pues a los estudiantes, a este nivel, se les dificulta distinguir ideas, pero el uso continuo de esta estrategia

Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Las causas y los procesos de la iniciación del cambio* (cap.4, 50-64). México: Trillas.

Gómez, G. y Alemán de la G. L. (2011). *Administración de proyectos basados en tecnología*. Monterrey: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Martín, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Fundación AUNA. Recuperado de http://biblioteca.ulsu.edu.mx/publicaciones/nuevas_tecnologias.pdf

Mendaña, C., y González, B. (2004). "El papel de las *Webquest* como herramienta para el aprendizaje del alumno en la nueva sociedad del conocimiento". En *Actas Virtuales del III Simposio Virtual de Computación en la Educación*. Recuperado de <http://www.sosomece.org.mx/virtual2004/ponencias/contenidos/CuervoCristina.htm>.

Moreno, G. (2005). "Potenciar la educación. Un currículo transversal de formación para la investigación". *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3(1).

New Media Consortium (NMC) <http://www.nmc.org/horizon-project> Fecha de consulta: enero 2014.

Núñez, N. (2011). "La *Webquest*, el aula virtual y el desarrollo de competencias para la investigación". *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 8.

Ramírez y Careaga (2012). "Experiencias de acceso de recursos". En, M. S, Ramírez y J. V, Burgos (Coords.). *Movimiento educativo abierto: Acceso, colaboración y movilización de recursos educativos abiertos* [eBook]. México: Lulú editorial digital. Disponible en: <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/564>; en el Sistema

- *Mediante las tareas que se les proponen a los estudiantes, deben realizar la búsqueda de la información en las fuentes asignadas; deben leerla y encontrar las respuestas a las preguntas.*

coadyuva a que los estudiantes se entrenen en el proceso y les ayudará a adquirir y mejorar cada vez más estas competencias.

Es recomendable que estas actividades sean planificadas con sumo cuidado, ya que, al ser de tipo dirigido, las indicaciones deben ser claras, para que el estudiante pueda desarrollarlas individualmente.

Valoración crítica del proyecto

- Para mejorar este proyecto, o darle otro enfoque, el docente que desee implementarlo debe elaborar, previamente, una lista de posibles temas correspondientes al nivel educativo, de manera que los alumnos puedan seleccionar un tema distinto.
- Que sean temas actuales y se encuentren contextualizados a su entorno; esto para mantener su atención.

Sugerencias para futuros proyectos

La *webquest* como estrategia didáctica contribuye a que los estudiantes desarrollen competencia de análisis y de reflexión, siempre y cuando sean bien utilizadas. Se recomienda que cuando se haga la búsqueda de información el tutor insista en que los estudiantes se apeguen a las directrices, para evitar divagar y perder tiempo.

Los estudiantes deben leer las preguntas de investigación, comprenderlas, ubicar el objetivo y efectuar la búsqueda, teniendo presente qué deben contestar puntualmente. El educador debe procurar que los estudiantes sigan esta línea de búsqueda; debe velar que el contenido de las respuestas sea, efectivamente, lo que se les está solicitando. Esto conducirá a que los estudiantes se enfoquen en el tema de búsqueda y el contenido de lo que escriban.

Por último, el docente debe revisar el contenido de los escritos de los estudiantes como respuesta; no se debe permitir que transcriban la información tal cual la encuentran; debe procurar, en todo momento, que ellos desarrollen la competencia de análisis, que lean e interpreten la información y escriban con palabras propias.



Temoa: <http://www.temoa.info/es/node/217889> y para versión impresa en: <http://www.lulu.com>. Edición impresa: ISBN 978-1-4717-0838-1. Edición electrónica: eISBN 978-1-4717-0842-8

Ramírez, S. y Burgos, V. (Coords.). (2012). *Movimiento educativo abierto: Acceso, colaboración y movilización de recursos educativos abiertos* [eBook]. México: Lulú editorial digital. Recuperado de: <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/564>;

Saeed, N., Yang, Y. y Sinnappan, S. (2009). "Emerging Web Technologies in Higher Education: A Case of Incorporating Blogs, Podcasts and Social Bookmarks in a Web Programming Course based on Students' Learning Styles and Technology Preferences". *Journal of Educational Technology & Society*. 12(4).

Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Recuperado de <http://201.147.150.252:8080/xmlui/handle/123456789/1216>

Valenzuela, J. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa* (2). Monterrey: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

Veletsianos, G. (2010). "A definition of emerging technologies for education". En Veletsianos, G. University Press (ed.) *Emerging technologies in distance education* (pp. 3-22). Athabasca, CA: Athabasca.

Carlos Fuentes Bolaños
Profesor Asociado
Escuelas de Tecnologías en
Salud y Salud Pública
Universidad de Costa Rica



El castigo:

Del Edén al suplicio de Prometeo

Introducción

Este es un comentario de texto que parte de la interpretación del signo; el lenguaje se estructura sobre la base de signos y, por tanto, está sujeto a múltiples interpretaciones. Algunas interpretaciones pueden ser filosóficas, históricas, teológicas, religiosas, políticas, en el tanto el campo es vasto según el intérprete que lo trate. Aquí lo asumo desde el punto de vista literario, como metáfora. La metáfora es la que nos transporta a mundos distintos posibles de interpretación, y esta se basa en las múltiples experiencias que podemos tener como seres humanos. La vida nos hace compenetrarnos en esa multiplicidad de mundos posibles; por tal motivo "...todo análisis de los signos, es, al mismo tiempo, y con pleno derecho, un desciframiento de lo que quiere decir" (Foucault, 2005:72). El signo nos remite a una experiencia, a una vivencia con posibilidad de ser interpretada en este caso a través de las palabras. Los signos son fuerzas sociales y es el interpretante quien garantiza la validez del signo, de tal forma que el signo y la interpretación constituyen otro signo (Eco, 1976: 129-134), sea el texto o producto resultante de lo interpretado. La parte del Génesis que se va a presentar remite a diferentes significados, por lo que la interpretación de estos queda sujeta a múltiples cavilaciones posibles.

RESUMEN

Este artículo muestra la importancia del signo en la interpretación dentro del análisis de texto, teniendo como referentes a los personajes Adán y Eva y Prometeo, como dadores del conocimiento a los seres humanos. Desde el punto de vista de este artículo existen múltiples interpretaciones que dependen de los instrumentos de análisis. En este caso el instrumento es el signo, capaz de abrir múltiples puntos de vista.

PALABRAS CLAVE

Génesis • signo • expulsión del Paraíso • metáfora.

ABSTRACT

This article shows the importance of the sign on the interpretation in the text analysis, taking as reference the Adam and Eve and Prometheus characters, as givers of knowledge to human beings. From the point of view of this article there are multiple interpretations that depend on analytical instruments. In this case the instrument is the sign, able to open multiple viewpoints.

KEYWORDS

Genesis • sign • expulsion from Paradise • metaphor.

El signo y el relato

Los dos primeros hijos de Adán y Eva fueron Caín y Abel. El primero mata al segundo porque este agradaba más al Señor con sus sacrificios. El Señor maldice a Caín: "Maldito, pues, serás tú desde ahora sobre la tierra..." (Gn.IV-11). La respuesta de Caín no se deja esperar: "He aquí que tú hoy me arrojas de esta tierra, y yo iré a esconderme de tu presencia y andaré errante y fugitivo por el mundo; por tanto, cualquiera que me hallare me matará" (Gn.IV-14). Para protegerlo "puso el Señor en Caín una señal, para que ninguno que le encontrase le matara" (Gn.IV-15).

Expulsado Caín, se marchó al Oriente del Edén (Gn.IV-16). Se fue con la promesa del Señor de que nadie le iba a hacer daño, pues si lo hacía lo pagaría con las setenas, que se entiende como sufrir un castigo superior a la culpa cometida (siete veces siete).

El Señor maldice a Caín por haber matado a Abel. Maldecir es desearle mal a alguien hablando con mordacidad, en este caso con resentimiento por parte del Señor por el crimen cometido. Aquí nos encontramos con un hecho relevante: el Señor inflige castigos, desata maldiciones. Es un Señor *implacable* con quien comete una falta, implacable como lo fue con los padres del ahora castigado a quienes arrojó del Jardín del Edén; y para que no regresaran, el Señor Dios colocó a su entrada un querubín con espada de fuego, para guardar el camino que conducía al árbol de la vida (Gn. IV-24); no sea que se volvieran y se atrevieran a probarlo.

Una interpretación de Caín la encontramos en Saramago, *Caín* (2009). El querubín, sin que el Señor se entere, se porta benévolo con Adán y Eva, les alcanza frutos del Jardín para que no mueran de hambre, les prende una hoguera con su espada para que puedan ser vistos y auxiliados por las caravanas que pasan por los caminos (signo prometeico). Los humanos se acercarán al fuego por curiosidad y ahí los encontrarán, pues el querubín les revela que no son los únicos seres humanos que habitan la Tierra.

Al desterrar el Señor a Caín del lugar en donde habitaba, este le dice que andará errante y fugitivo por el mundo. En ese momento el único mundo conocido por este personaje es la tierra a donde llegaron sus padres después de haber sido expulsados del Paraíso. Además, teme que cualquiera que lo halle lo matará; entonces, hay otro mundo que no es el Edén. *El mundo del relato se ensancha*: no es el Paraíso donde habitaron sus padres, ni la tierra que ocuparon luego de ser expulsados por el Señor y en la que nacieron sus dos primeros hijos.

El Señor puso una señal a Caín para que ninguno que le encontrase lo matara. Este Señor se muestra ahora compasivo, al ponerle una señal como signo de protección. Hay que preguntarse cómo sabían los otros personajes que era una señal válida; en cuyo caso la respuesta es que la podían reconocer solo si el Señor antes se los había dicho y que, de no respetarla, pagarían su falta cometida muy severamente (un castigo siete veces siete). Aceptemos que era una señal benigna, de protección; algunos padres de la iglesia interpretan esta señal de "cierto terror y consternación de su semblante" (Biblia, pp v15 , IV Gn), lo cual parecería ser un doble castigo por su crimen. Dejando esta interpretación de los padres de la iglesia, quedémonos con la de que el Señor es *compasivo*. Se compadece de Caín al ponerle una señal, un signo que había de interpretarse como que el Señor estaría con él durante su errar por la tierra.

Salido de la presencia del Señor, Caín habitó una tierra situada al Oriente del Edén (Gn.IV-16). El oriente es la parte en donde nace el sol. Ahí innegablemente había gente, pues Caín conoció a su mujer, quien concibió y parió a Henoc (Gn.IV-17). Esto nos reafirma que era una señal bondadosa, porque nadie le hizo daño y hasta pudo conocer mujer. Por su parte, Adán y Eva tuvieron un tercer hijo llamado Set, "...diciendo: Dios me ha sustituido otro hijo en lugar de Abel, a quien mató Caín" (Gn.IV-25). Este tercer hijo lo engendró Adán a la edad de los ciento treinta años (Gn.V.3). Enós fue el primogénito de Set, por tanto nieto de Adán y Eva, sobrino del difunto Abel y primo hermano de Henoc.

"Los días de Adán, después de engendrar a Set, fueron ochocientos años, y engendró hijas e hijos" (Gn.V-4). Aunque no nos lo dice el Génesis si Adán era monógamo o polígamo, partamos de la conjetura que tuvieron que ser hijos e hijas también de Eva, quien posiblemente anduviera por una edad similar a la de Adán. Por supuesto Eva era menor, porque fue creada de una costilla de Adán cuando el Señor pensó que no era bueno que el hombre estuviera solo (Gn. II-18); en otras palabras, no fueron creados simultáneamente. No hay referencia a cuánto tiempo dejó el Señor que Adán viviera solo en el Edén. En todo caso, no nacieron de cero años de edad, pues fueron formados hombre y mujer con capacidad de procrear, es decir nacieron a la vida en plena fertilidad.

En el Cap. V del Génesis, Genealogía de Adán hasta Noé, ya no aparece la figura de Eva, queda fuera del relato. Llama la atención que antes de formar a Eva de la costilla de Adán, el Génesis se refiere a que al hacer al hombre el Señor "creólos varón y hembra" y les ordenó que crecieran y se multiplicaran (Gn.II-27-28). Signo contradictorio, pues el Señor luego pensó que no era bueno que Adán estuviera solo, ¿cómo se explica la creación de Eva si ya había referencia de la creación del hombre como "varón y hembra" con capacidad de crecer y multiplicarse?

De Adán y Eva el Génesis no menciona cuál fue su reacción ante la expulsión de su hijo Caín. ¿Conformidad con los designios del Señor? ¿Hecho omitido en Génesis? Son padres procreadores, que fueron castigados a abandonar el Paraíso y que Adán, no Eva, "labrase la tierra de que fue formado" (GN.III-24) y comería el pan con el sudor de la frente (GN.III-19). Eva fue castigada con la multiplicación de sus trabajos y sus miserias, a parir con dolor y a estar bajo el mando de su marido, quien la dominará (Gn.III-16). Visión de anulación de la mujer como partícipe de la creación; el

dolor en el parto y las miserias son expiación de su culpa: de nuevo el Señor se muestra implacable.

El Señor temía que Adán y Eva, así como habían comido del árbol de la sabiduría (el árbol de la ciencia del bien y del mal), comieran del árbol de la conservación de la vida. Es decir, había dos árboles en el centro del Jardín del Edén, no uno. Para eso puso un ángel guardián delante del Paraíso con espada de fuego (GN.III-24); no sea que a Adán se le ocurriera comer de ese árbol y viviera para siempre. "Ved ahí a Adán que se ha hecho como uno de nosotros, conocedor del bien y del mal, ahora pues echémosle de aquí, no sea que alargue su mano, y tome también del fruto del árbol de la vida, y coma de él y vivirá para siempre" (Gn.III-22). *La eternidad es potestad solo del Señor.*

■ *El haber comido del árbol prohibido los acercaba al Señor y esto no fue bien visto por él. La ignorancia era una forma de pasarla bien en el Jardín del Edén.*



El haber comido del árbol prohibido los acercaba al Señor y esto no fue bien visto por él. La ignorancia era una forma de pasarla bien en el Jardín del Edén; ignorancia entendida como el abstenerse de la pregunta, que es el inicio de todo conocimiento. Todo nuevo conocimiento inicia con una interrogación.

Luego de comer del fruto del árbol prohibido, porque de este se obtendría el conocimiento del bien y del mal, según palabras de la serpiente (Gn.III-5), "...se les abrieron a entrambos los ojos; y como echasen de ver que estaban desnudos, cosiéronse y acomodáronse unas hojas de higuera, y se hicieron unos delantales y ceñidores" (Gn.III-7). Importante en este pasaje es resaltar el signo del trabajo; es la primera vez que construyen con sus manos algo: sus ropas para cubrir su desnudez. Más que por pudor, posiblemente era para librarse de las inclemencias del tiempo en tierras desconocidas. Otro importante signo es que a partir de la expulsión habrían de desarrollar un espíritu independiente, no sujeto a la voluntad omnipresente de su Señor, habrían de desarrollar el conocimiento permitido a través de haber comido del fruto del árbol prohibido. Hessen reconoce tres principios fundamentales en el espíritu del ser humano: el entendimiento, el sentimiento y la voluntad (Hessen, 1985:109); Adán y Eva no estaban exentos de desarrollarlos para poder sobrevivir. Entendieron qué había sucedido, cuál era su falta, sintieron necesidad de abrigarse y desarrollaron voluntad –en el caso de Adán y conjeturamos que con Eva– hasta para procrear desde los ciento treinta hasta cerca de los ochocientos años.

Simbolismo

Los que se conocen dentro de la tradición religiosa como los primeros padres (Adán y Eva, y su descendencia) no estaban solos en el mundo. Total que Caín después de la muerte de Abel, salido de la tierra de sus padres, se fue al Oriente del Edén y ahí conoció mujer. De esta unión vino su descendencia, descendencia que se multiplicó como la de Adán y Eva luego de concebir a Set (GN-IV.25). Adán vivió hasta los ochocientos años, tiempo durante el cual engendró hijos e hijas.

Desde la perspectiva del Génesis, en el Paraíso terrestre se excluye cualquier otra forma de vida humana. Fuera de este, hay vida humana. El propio relato es claro en este aspecto.

¿Dónde están las metáforas? Las metáforas están en el mundo simbólico que el Génesis y la Biblia en general nos puedan representar, no el símbolo como algo irreal; al contrario, el símbolo que cada uno de nosotros nos debemos plantear entre "todos los posibles juicios semióticos que un código permite formular sobre una unidad semántica determinada" (Eco, 1976:137). Cada lectura es plurisignificativa, es decir abre el camino para muchos significados y su interpretación se realiza con base en determinado método, o bien de forma subjetiva conforme se lea el texto. Vamos cosechando experiencias y con ellas se construyen o se deconstruyen nuestras propias metáforas (vivencias, creencias, métodos, supuestos...). Con Foucault podría decirse que "el sistema no está cerrado. Queda una abertura, por la que todo el juego de semejanza corre el riesgo de escaparse a sí mismo, o de permanecer en la noche, si no fuera porque una nueva figura de similitud viene a acabar el círculo –a hacerlo, a la vez, perfecto y manifiesto" (Foucault, 2005:34).

El árbol prohibido del bien y de la ciencia nos acerca a la pregunta, inicio de cualquier curiosidad. Por la pregunta ha avanzado el mundo. La duda genera conocimiento. El primer conocimiento fue el de la desnudez, pero importante: cuando el ser humano se pregunta ante cualquier evento de la naturaleza es porque está desnudo de ese conocimiento, el cual trata de cubrir con la indagación, con la duda, con la puesta en marcha de sus habilidades.

El interrogar es un acto exclusivamente humano (los dioses tienen siempre las respuestas y la razón): “el interrogador, por el hecho mismo de interrogar, se pone como en estado de no-determinación: él *no sabe* si la respuesta será afirmativa o negativa” (Sartre, 2011:44).

Cuando Caín interrogó al Señor, no sabía qué respuesta le iba a dar, la cual resultó ser implacable en la decisión y magnánima en la protección. Cuando el Señor interrogó a Adán sí sabía qué respuesta le iba a dar, se iba a confesar instigado por su mujer, a quien carga la culpa: “La mujer, que tú me diste por compañera, me ha dado del fruto de aquel árbol y he comido” (Gn.III-12). Uno, hombre, en estado de no-determinación. El otro, Dios, en estado de absoluto. La mujer, en el medio, como acusada sin defensa, silencio cósmico que se extendió por siglos hasta que poco a poco ha podido levantar su voz. Adán no asume la culpa, la transfiere, se acobarda ante el juicio de Dios (signo anti-prometeico).

Prometeo fue castigado por Zeus amarrado con crueles tormentos a la roca por acercarse al conocimiento a los humanos, al darles el fuego y hacer morar en ellos ciegas esperanzas para que no previeran la muerte con horror. Dar vida a los seres humanos a través del arte y de la ciencia los acerca a los dioses, y como tal, esto era castigado. El castigo en la tradición judeo-cristiana es aceptado con resignación por Adán y Eva. Prometeo, atado, se rebela hasta el final: “¡Oh venerable majestad de mi madre; oh Éter que al mundo llevas en giro la luz común a todos... bien veis cuán sin justicia padezco...!” (Esquilo, 1962:87). Prometeo siempre reclamó justicia para él y los seres humanos.

Adán se justifica y culpa a su mujer por la falta cometida, sin embargo él y Eva callan, aceptan sin protesta alguna. Caín hace la pregunta por su seguridad y su futuro, pero acepta el designio de errar por el mundo posible fuera del Paraíso terrenal.

Prometeo clama, reta, se rebela... Al rebelarse, denuncia las injusticias de Zeus para amedrentarlo, y se sostiene en

sus principios. Son signos que también podrían tener explicaciones diversas.

Dios castiga porque Adán y Eva comen del árbol de la sabiduría, lo que les permite adentrarse en el conocimiento de las cosas. Esta metáfora del conocimiento también la encontramos en Prometeo, quien da el fuego a los seres humanos; es el portador de artes y recursos: “El más grande de todos: si alguien caía enfermo, nada tenía para remediarse: ni medicina, ni alimento, ni pócima, ni bálsamo...y era así como perecía sin alivio alguno...Pero yo descubrí para ellos y les mostré las mixturas de varias sustancias con que hoy se libran de males todos” (Esquilo, 1962:78-79); también enseñó a los humanos el uso de los metales. Prometeo hizo que los seres humanos se parecieran más a los dioses, porque a partir de su obra iban a depender más de sus propias artes que de los presagios divinos; el ser humano vuelve la mirada a su alrededor sin estar pendiente de las disposiciones del Olimpo.

■ *En Génesis encontramos signos que se contraponen entre sí: Dios castigador, Dios compasivo: castiga a Caín pero se compadece de él al dotarlo de una señal (signo) para que nadie le haga daño.*



Imagen: Alice Popkorn, www.flickr.com

Conclusiones

En Génesis encontramos signos que se contraponen entre sí: Dios castigador, Dios compasivo: castiga a Caín pero se compadece de él al dotarlo de una señal (signo) para que nadie le haga daño. Hay un Dios celoso de su creación: encarga a un querubín a que con espada de fuego resguarde la entrada del Paraíso para proteger el árbol de la vida, no sea que los expulsados quieran comer de sus frutos y vivan para siempre. Expulsa del Paraíso a Adán y Eva por haber comido del árbol de la sabiduría, cela que las verdades sean dadas a través del conocimiento.

Cuando Dios crea al varón y a la hembra al sétimo día, les da la orden de crecer y multiplicarse, aunque más adelante el relato se detiene en la creación de Eva a partir de una costilla de Adán para que este no estuviera solo. Los crea dentro de un mundo cerrado, con exclusión de cualquier otro tipo de vida humana; no obstante, más adelante el relato abre la existencia de otras tierras allende a las del Edén. Entonces, ¿cuál es el motivo para crear varón y hembra, si ya existían otros varones y otras hembras? El relato no nos lo dice; la tradición prefiere ignorar la pregunta para no obtener respuestas a signos acordados en la construcción de la metáfora del misterio de la creación.

Caín fuera de las tierras de sus padres conoció mujer, quien parió a Henoc. Caín conoce a esta mujer luego de ser expulsado de la presencia del Señor, lo que implica la existencia de otras ciudades y otras personas allende las creadas por Dios en el Paraíso terrenal, motivos por los cuales transita la novela de Saramago, Caín.

Adán y Eva aceptan la culpa y su castigo, pero se llevan del Paraíso el don del conocimiento y de la ciencia al comer del árbol prohibido; con ello permiten que el ser humano pueda tener un lugar importante en el cosmos. Prometeo se dignifica de su culpa, pues con sus actos logró a su vez dignificar al ser humano: como Adán y Eva en su desobediencia, les transmite el conocimiento, la ciencia y las artes.

El signo en el análisis de un relato cualquiera permite tratarlo desde la perspectiva de pluri-significante. Qué significa para cada lector lo que lee, va a depender de su experiencia de vida, de su cultura, de sus valores, de las tradiciones y de la hegemonía que algunas ideas pueden haber calado desde el aspecto cultural, educacional o de práctica religiosa. El signo está ahí, permite innumerables interpretaciones.



Imagen: Neil Moralee

Bibliografía

- Biblia* (1957). Versión castellana de Félix Torres Amat. Nueva York: Grolier.
- Eco, H. (1976). *Tratado de semiótica general* (Trad. Carlos Manzano, 1977). España: Lumen.
- Esquilo (1962). *Prometeo encadenado*. En *Las siete tragedias* (Sexta edición, versión directa del griego). México: Porrúa S.A.
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas* (Trad. Elsa Cecilia Frost, 1ª.edic. 2da. Reimpresión, 2005). Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Hessen, J. (1985). *Teoría del conocimiento* (1a. reimpresión, junio de 1987, 9ª. edición). México: Editores Unidos.
- Sartre, J.P. (1966). *El ser y la nada: Ensayo de ontología y fenomenología* (Trad. Juan Valmar, 1ª. edic. 4ª. Reimpresión, 2011). Buenos Aires: Losada S.A.

Máster Paola Jiménez Morales
Especialista en Desarrollo Infantil
Docente Educación Preescolar

Marietta Oviedo y su libro de poesía “La casa del amor”

El libro “La casa del amor” lo escribió con la intención de recorrer muchos parajes de su vida y evocar momentos de su infancia que viven en el corazón. “La casa del amor” no tiene edad, por eso no puedo decir que lo escribió solo para los niños, en realidad es para todas las edades, para todas aquellas personas que como yo queremos hacer resurgir nuestra infancia y para quienes somos educadores, con la lectura de estos poemas a nuestros alumnos, abrir el corazón a ese mundo que sigue ahí, dentro de uno mismo.

Cada poema, es una historia, algo que tocó algún punto sensible del alma o un pequeño detalle observado y que cala en la mente tocando las fibras más íntimas de nuestro ser.

El poema “Sembrar sonrisas” puede explicar con sencillez lo que significa una sonrisa para alguien que tenga el alma vacía, de ahí nació el poema.


“Una sonrisa,
¿Qué puede costar?
Se irá la tristeza,
el mal se alejará.
Seremos como estrellas
Que no se apagarán.”

“Puentecito de mi tierra”, describe hasta cierto punto el pasaje de la infancia a la madurez, también todo puente puede significar una tragedia en la vida de una persona, o el camino que nos indica el recorrido que debemos elegir. En este caso, Marietta recuerda el puentecito que cruzaba tantas veces en su infancia, y que se mecía como una hamaca.

“Puentecito de madera
del pueblo donde nació,
sobre tus hombros fuertes
muchas veces me mecí.”

Y, ¿quién olvida la casa donde se crió, donde dio sus primeros pasos?, en el poema “Infancia”, nos remonta a ese momento, en la casa en donde nos criamos las tardes de rayuela, el juego del escondido, recorrido alrededor de aquella casa, rodeada de verdes plantas y árboles frutales.





“Infancia, infancia
me esconderé en un rincón,
Que nadie nos vea
llorar de emoción”

Y así van apareciendo otros poemas que llenan de emoción a los niños, pues muchas veces han jugado y por qué no decirlo, yo también jugué con los animalitos que había en el campo, con insectos traviesos que subían por las paredes de mi casa, “*La araña sonriente*”, es un poemita que nos hace recordar esos bellos momentos en contacto con la naturaleza y la sobrevivencia, como ley de la vida. Y así, podría continuar con más ejemplos, pero llena más tu ser, el leerlos detenidamente y llevarlos a tu propia vida.

Estos poemas no nacieron de un día para otro, forman parte de una larga lista de poesías que Marietta ha escrito a lo largo de su vida, y que finalmente, recopiló en un libro que junto con su editor y escritor nacional Guillermo Fernández, llamó “*La casa del amor*”, apadrinado por el escritor nacional de Literatura Infantil y Juvenil Carlos Rubio.

Guillermo Fernández en su comentario sobre la obra dice: “*Este es un libro de reencuentros con lo que nos iluminó cuando éramos más pesados y serios: el gato, la montaña, el puentecito, la sonrisa, el juego en compañía con los demás, el fantasma, la barquita en el estanque, la noche y sus elementos misteriosos, el mono en el zoológico, la mañana en la lechería... todo lo que nos evoca una razón de ser ya sin precio.*”

La escuela literaria de Marietta Oviedo ha sido la vida, pues desde joven se ha dedicado a enseñar a niños y adolescentes, nunca he pertenecido a círculos literarios, sin embargo, su participación en dos secciones del diario La Nación: “*Revista Tambor*” y “*Suplemento Zurquí*”, significaron un gran aprendizaje que la encaminaron hacia su madurez como escritora.

Los aportes en esos medios y en otros, le permitieron trabajar todos los géneros literarios, entre ellos el ensayo, que a futuro desea pulir, para ir más allá de lo puramente lírico.

Otro elemento importante en su espíritu para escribir poemas infantiles, ha sido la guitarra, instrumento musical que también le ha ayudado para darle ritmo y musicalidad a los poemas, así como a la declamación. Quienes la hemos oído declamar sus poemas, nos parece que los canta.

■ *Estos poemas no nacieron de un día para otro, forman parte de una larga lista de poesías que Marietta ha escrito a lo largo de su vida.*

Marietta ha desempeñado otros puestos importantes que también le han ayudado en su vida de escritora, además de redactora del suplemento “*Tambor*” y *Zurquí*, fue promotora cultural del Patronato Nacional de la Infancia, como educadora ha laborado en los colegios: Virgen de Guadalupe, Ricardo Fernández Guardia y el Técnico Profesional de Granadilla, donde labora actualmente.

Desde niña conozco a Marietta, pues es amiga y colega de mi madre y he reconocido siempre en ella el amor por lo natural, su sencillez y carisma me han hecho admirarla y la lectura de su libro, me ayudó a recordar aquellos momentos, cuando junto a mi madre jugábamos y nos contaba algún cuento a mi hermanito y a mí en el comedor de la casa. La recuerdo preocupada por sus padres y más adelante luchando para sacar adelante a sus hijos.

Este libro llena de muchas vivencias a cualquier persona, y como maestra de preescolar, recomendando su lectura, la cual estoy segura, motivará el espíritu juguetón y soñador de nuestros niños.

Normas para la presentación de artículos

Revista Umbral

La Ley Orgánica 4770, del Colegio de Licenciados y Profesores, en el capítulo I, artículo 2, establece que uno de sus fines es "promover e impulsar el estudio de las Letras, la Filosofía, las Ciencias y las Artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas". La revista Umbral, de esta corporación, es una publicación de carácter humanista que sirve de apoyo a la labor educativa de sus asociados. Incluye ensayos, artículos, comentarios sobre libros y una sección especial denominada "Documentos".

En esta revista tienen prioridad los trabajos con valor cultural o educativo, escritos por profesores activos o pensionados de los diferentes niveles del sistema educativo, público o privado.

REQUISITOS DE PUBLICACIÓN:

DEL AUTOR:

1. Ser colegiado y estar al día con las obligaciones del Colegio, salvo excepciones a criterio del Consejo Editor. En la sección "Artículos" no hay salvedades.
2. Aportar su currículum vital resumido que incluya grados académicos, cargos ocupados, principales publicaciones, una fotografía reciente tamaño pasaporte y su correo electrónico.
3. Los autores deben remitir el artículo en versión digital al Departamento de Comunicaciones del Colopro, a los correos carla@colopro.com y comisioneditorial@colopro.com
4. Someter su artículo a una revisión filológica. Debe presentar nota del filólogo donde conste su firma de aval a la corrección idiomática así como su número de carné de la Asociación Costarricense de Filólogos, si pertenece a ella.

DEL ARTÍCULO:

1. Los trabajos deben ser inéditos y originales. Además, para que el artículo sea validado, se tomarán en cuenta los aspectos que se indican a continuación:
 - a) Coherencia conceptual.
 - b) Vocabulario técnico y culto.
 - c) Fluidez conceptual.
 - d) Estructura del texto: con apartados y subapartados, un texto introductorio que explique el tema así como una conclusión.
 - e) Resumen en español y en inglés (abstract), con una extensión de 250 palabras.
 - f) Palabras clave en español y en inglés (keywords).
 - g) Bibliografía.
2. La extensión del artículo no debe ser menor de 17.000 caracteres ni sobrepasar los 34.000, con espacios y en letra Arial 12; escrito en procesador de palabras.
3. Puede considerarse la inclusión de fotografías, diapositivas, gráficos o figuras que ilustren el artículo. Quedará a criterio del Consejo Editor la inclusión de estos elementos gráficos. Las ilustraciones deben enviarse en hojas aparte o disco (en formato JPG, PDF o GIF) con sus respectivas leyendas y su número al pie.
4. El documento debe enviarse en Word para Windows u otro equivalente. Los gráficos deben grabarse en Excel para Windows u otro equivalente.
5. No se admiten notas aclaratorias al pie de página. Si por la índole del trabajo se hicieran indispensables, estas deben ir enumeradas al final del artículo.
6. Las citas o referencias textuales y la bibliografía, que se colocan al final, deben ser consignadas utilizando la normativa ISO-APA. Por ejemplo, en el texto se hacen referencias entre paréntesis; se anota solo el apellido del autor, el año de publicación y la página. En la bibliografía se anota la referencia en la siguiente forma: apellido e

inicial del nombre del autor, separados por una coma; seguidamente, el año de publicación entre paréntesis, luego el título de la obra en letra cursiva (no lo subraye), un punto, el lugar de publicación, dos puntos, la editorial (solo debe apuntarse el nombre, sin agregar la palabra Editorial). Datos aclaratorios sobre la traducción (si los hay), los volúmenes, la edición o reimposición (cuando hay más de una) se refieren entre paréntesis, después del título. Ejemplo:

Tolkien, J.R.R. (2001) *El Señor de los Anillos* (Trad. Luis Doménech, 4 Vols. 43 reimpr.) Barcelona: Minotauro.

En el cuerpo del artículo aparecerán (entre paréntesis, cada vez que se cite esa obra) solo el nombre del autor, el año de edición y la página: (Tolkien, 2001, 89). Si el nombre del autor o el año de publicación se mencionan en el texto, no los repita dentro del paréntesis. Si el paréntesis de la referencia coincide con el final del párrafo, debe aparecer antes del punto cuando se trata de una oración incompleta o de una referencia indirecta; pero, si se trata de una oración completa, el paréntesis se coloca después del punto. Cuando cite obras del mismo autor, publicadas el mismo año, las distingue colocando una letra a en la primera después del año, una b en la segunda y así sucesivamente. Ejemplo:

Borges, J.L. (1998a) *Obra poética 2*. Madrid: Alianza.

_____. (1998b) *Obra poética 3*. Madrid: Alianza.

El orden que establece primero el apellido y luego el nombre se mantiene cuando se trata de dos autores. Ejemplo:

Alfaro, C. y Medina, D. (1998) *Filosofía*. Barcelona: Serval.

Cuando el autor o los autores son editores o compiladores de la obra, se consigna dicha información después de nombrarlos. Por ejemplo: Zamora, Á. y Coronado, G. (Comps.) *Perspectivas en ciencia, tecnología y ética*. Cartago: Tecnológica.

Las referencias bibliográficas de artículos no se consignan entre comillas y solo se anota el año, no el mes de la publicación; se prescinde de la indicación "pp" para indicar las páginas. Ejemplo: Vargas, P. (2009) *Rumanía: un país de habla latina*. Revista Umbral. 25, 41-52.

Cuando la revista cuenta con varios volúmenes, se consignan con números arábigos y en cursiva, y el número de la revista se coloca entre paréntesis. La bibliografía se consigna de acuerdo con el orden alfabético del apellido de los autores. Las referencias a un mismo autor se hacen por año, del texto más reciente al más antiguo; las de un mismo año se ordenan según el orden alfabético de los títulos. En español no se usan mayúsculas en todas las palabras del título. Escriba, por ejemplo: *Morir de celos y otras mitologías*; no *Morir de Celos y Otras Mitologías*.

7. El autor debe citar las fuentes respectivas cuando los artículos contengan imágenes o cuadros. En caso de que el material se encuentre condicionado por derechos comerciales, editoriales o de otra índole, el autor debe presentar los permisos para la publicación en Umbral.

8. La bibliografía utilizada se consignará al final y estructurada con base en la norma APA.

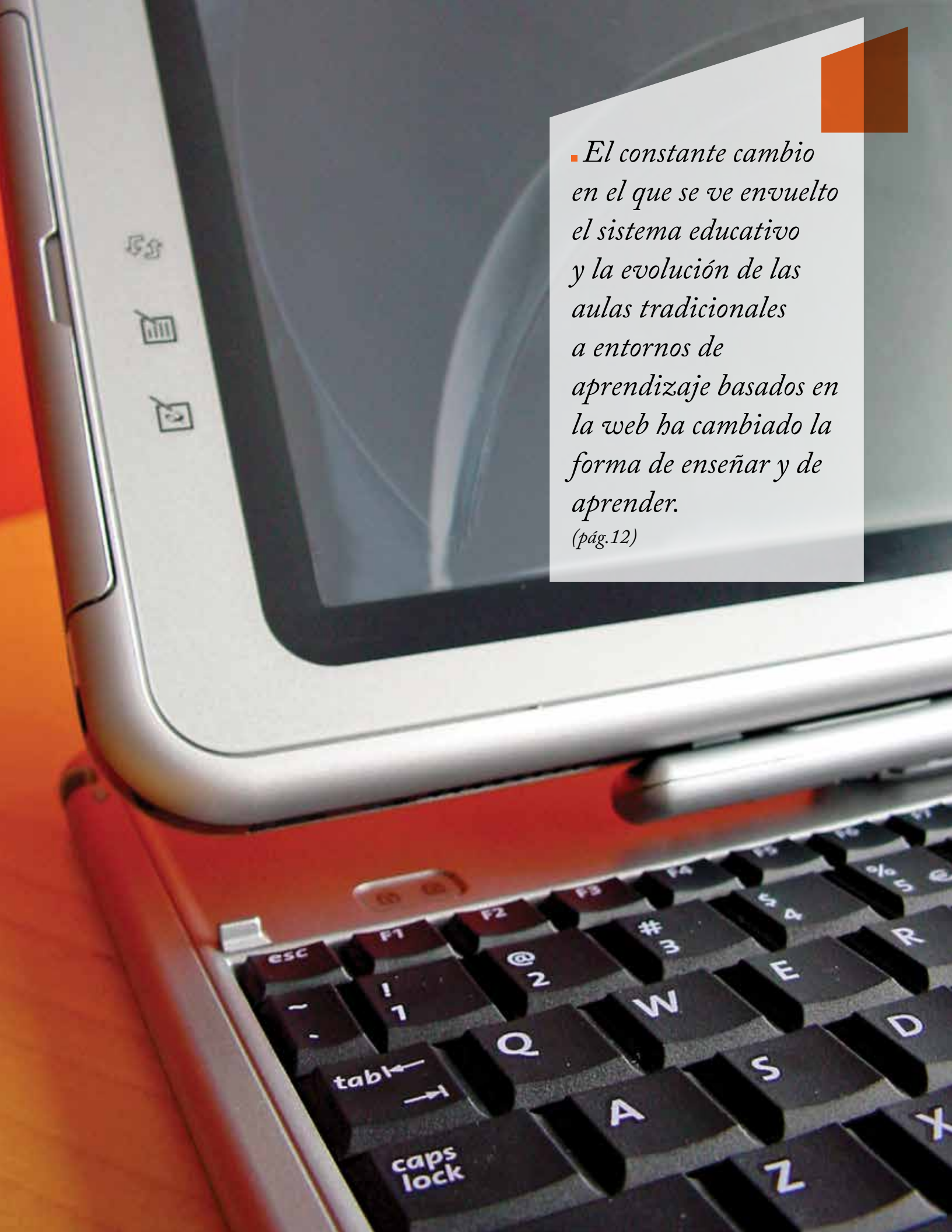
9. Una vez revisado el artículo, el autor deberá acoger las observaciones del Consejo Editor, corregirlo si fuera el caso y devolver la versión final en el tiempo establecido.

ACEPTACIÓN DEL ARTÍCULO:

La decisión final para la publicación o el rechazo de un artículo corresponde al Consejo Editor de la revista. El Colegio no asume ninguna responsabilidad por la devolución de los originales; únicamente se devolverán las ilustraciones.

REPRODUCCIÓN:

Los autores conservarán todos los derechos de reproducción de sus respectivos textos.



■ *El constante cambio en el que se ve envuelto el sistema educativo y la evolución de las aulas tradicionales a entornos de aprendizaje basados en la web ha cambiado la forma de enseñar y de aprender.*

(pág.12)



Educación Pública en COSTA RICA

Políticas, resultados y gasto.



Ronulfo Jiménez Rodríguez
Economista e Investigador
Academia de Centroamérica



Revista del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes.

ISSN 1409-1534.

Segundo Semestre 2014 – N° XXXV
 Revista semestral que apoya la labor educativa de los colegiados. Su objetivo es “promover e impulsar el estudio de las letras, la filosofía, las ciencias y las artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas” (Ley 4770).

Encuentre esta y otras ediciones de la Revista Umrbral en formato digital en www.colopro.com

- Sede San José:
2539-9700 / Fax: 2539-9722
- Sede Alajuela:
2437-8800 / Fax: 2440-4016

Apartado: 8-4880-1000 San José, Costa Rica
contactenos@colopro.com /
www.colopro.com

Los textos firmados son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente el pensamiento del Colegio.

Todos los derechos reservados.
 Hecho el depósito de Ley.

Diseño y diagramación
 Mónica Schultz • Renzo Pigati

Impresión
 Masterlitho S.A.

Este artículo resume el trabajo de investigación con este mismo título que fue elaborado para la Academia de Centroamérica. Para realizar la investigación original el autor contó con la colaboración de Gilberto Arce, quien se encargó de la elaboración de los cuadros y de los gráficos. En esta versión, por razones de espacio, en vez de presentar todos los gráficos que dan sustento al estudio se hace referencia al estudio original (Jiménez, 2014). La investigación original fue patrocinada por la Fundación Konrad Adenauer (KAS) y Microsoft Corporation.

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AED	Asociación Empresarial para el Desarrollo
ATC21S	Assessment and Teaching of 21st-Century Skills
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CINDEA	Centros Integrados de Educación de Jóvenes y Adultos
CRUSA	Fundación Costa Rica–Estados Unidos para la Cooperación
FOD	Fundación Omar Dengo
FONABE	Fondo Nacional de Becas
IPEC	Institutos Profesionales de Educación Comunitaria
MEP	Ministerio de Educación Pública
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
PIAD	Programa de Informatización para el Alto Desempeño
PISA	Program for International Student Assessment
PROMECUM	Programa para el mejoramiento de las condiciones de educación y vida en comunidades urbano-marginales

1. Introducción

La sociedad costarricense, a través de su historia, ha realizado esfuerzos para llevar los servicios educativos a los diferentes estratos de la población. Algunas de estas acciones se remontan al siglo XIX y a gran parte del siglo XX. Sin embargo, la crisis económica de inicios de la década de los 80 en el siglo pasado interrumpió los avances del país en materia educativa. Por un lado, el ajuste en las finanzas públicas implicó reducciones del gasto público en educación y, por otro lado, los hogares redujeron sus ingresos reales, lo que afectó su capacidad para sostener a los niños y jóvenes en el sistema educativo, especialmente en la educación secundaria.

A partir de mediados de los noventa, Costa Rica retomó los esfuerzos de política pública para ampliar y mejorar el sistema educativo público. El objetivo de este trabajo es describir estos esfuerzos, medir los resultados alcanzados, cuantificar el gasto público realizado en educación y tener algunos indicadores de eficiencia.

Este artículo abarca los niveles de educación preescolar, educación primaria y educación secundaria en el período 1995-2013 y excluye el nivel terciario. En concreto, los objetivos son:

- Describir la política educativa.
- Cuantificar los resultados educativos obtenidos y su calidad.
- Cuantificar el gasto público realizado y su composición.
- Comparar la magnitud de los productos obtenidos con el gasto público realizado para cuantificar los costos unitarios de los productos educativos.

Este artículo se organiza de la siguiente forma: En la segunda sección se hacen algunas consideraciones conceptuales relacionadas con la economía de la educación. En la tercera sección se describen las políticas educativas del país desde mediados de la década de los 90 hasta el presente. En la cuarta sección se miden los resultados del sistema educativo. En la quinta sección se presentan algunos indicadores de la calidad del sistema educativo. En la sexta sección se realiza la medición del gasto en educación y se presentan consideraciones sobre los procesos de asignación de recursos en el sistema educativo. Y en la séptima sección se presentan las conclusiones del estudio.

2. Consideraciones conceptuales

La complejidad del producto educativo

Los objetivos de este artículo están relacionados con la descripción y cuantificación de productos y gastos del sistema educativo público del país. También interesa conocer los costos unitarios de los productos del sistema educativo público para tener algún indicador sobre su eficiencia. Aunque estos objetivos son modestos, es importante tener presentes varios conceptos para lograr una adecuada interpretación de los datos que luego se expondrán.

La medición del producto o de los productos resultantes del sistema educativo es sumamente compleja, por varias razones:

- Multiproducto.** Del proceso educativo no se obtiene un solo producto¹; por el contrario, son varios: conocimientos, valores, comportamientos, socialización, etc. Generalmente, resulta difícil lograr una medición de todas estas dimensiones del producto o de los produc-

tos educativos. Por esta razón la medición se centra generalmente en medir ciertos conocimientos mediante pruebas o exámenes o en medir el número de estudiantes atendidos o estudiantes que concluyeron determinados niveles educativos.

- Efectos externos.** Algunos de los resultados del sistema educativo son apropiados individualmente por los estudiantes; por ejemplo, los conocimientos. Pero otros resultados son colectivos; por ejemplo, la convivencia en sociedad.
- El valor agregado.** El producto educativo observado no solo se deriva de los procesos de formación escolar; también es resultado de las condiciones socioeconómicas del entorno y de las decisiones de los hogares de los estudiantes. Todo lo anterior hace difícil medir empíricamente cuánto del producto educativo es consecuencia del valor agregado de las escuelas y cuánto es influencia de otros factores ajenos a las escuelas.
- La dimensión temporal.** La educación recibida por una persona tiene dos características importantes. Primero, es un proceso acumulativo y, segundo, tiene consecuencias y procesos de maduración a lo largo de la vida de las personas. En general, las mediciones de los productos educativos no toman en cuenta las dos características mencionadas.

Todo lo anterior sugiere que relación entre los resultados educativos y los insumos utilizados es muy compleja y difícil de determinar empíricamente. Carecer de este conocimiento dificulta la asignación de los recursos y la medición de la eficiencia del sistema educativo.

Los sistemas educativos de alto desempeño

A pesar de que no se conozca con exactitud la relación insumo-producto del sistema educativo, existen ciertos conocimientos para detectar lo que se ha denominado "sistemas educativos de alto desempeño". El informe PISA (*Program for International Student Assessment*), realizado por la OECD, presenta los resultados de pruebas estandarizadas realizadas a estudiantes de 15 años de edad para evaluar competencias en Matemática, Lectura y Ciencias. No mide conocimientos, sino capacidad para entender y resolver problema. PISA también identifica a los sistemas educativos considerados como de alto desempeño de acuerdo con la alta cobertura, alta calidad, equidad y eficiencia. Los países incluidos en esta categoría son: Canadá, Finlandia, Japón, Singapur y Shangai-China (OECD, 2011).

¹ La palabra "producción" se usa en sentido amplio de proceso de "transformación"; y los "productos", como resultados de este proceso.

Luego surge la pregunta de cuáles son las características que tienen estos sistemas. Sobre esto la misma OECD destaca las siguientes características (OECD, 2011):

- **El país tiene un compromiso con la educación y con la idea de que todos los alumnos pueden lograr niveles altos de aprendizaje.** La alta valoración de la educación es una condición subyacente para crear un sistema educativo de clase mundial. En general, el público de un país que valora altamente la educación acepta la idea de que el desarrollo económico depende de los recursos humanos, que la formación de estos depende de la calidad de la educación y que los resultados educativos son el fruto del esfuerzo y del trabajo arduo. Los maestros están dispuestos a presionar a sus alumnos para que alcancen niveles altos y no están dispuestos a reducir sus estándares.
- **Hay altas expectativas de los resultados del sistema educativo con estándares educativos ambiciosos, enfocados y coherentes que son compartidos por todo el sistema.**
 - o Hay definición de metas educativas generales y particulares que responden a estándares de clase mundial, claros y rigurosos.
 - o Los sistemas se enfocan en la adquisición de habilidades complejas de razonamiento de orden superior; muchas de estas habilidades se aplican a problemas del mundo real. Las mentes más brillantes del país participan en la definición de los programas de estudios.
 - o El concepto de equidad debe estar reflejado en estándares que garanticen que todos los alumnos estén igualmente preparados para la vida y el mercado laboral.
 - o Los estándares están asociados a “puertas de acceso” hacia el mercado laboral o hacia la continuación a otros niveles educativos.
 - o Hay exámenes externos para evaluar el desempeño de las escuelas, que no son solo de escogencia múltiple. Los exámenes y sus resultados se publican para que la sociedad conozca del desempeño de las escuelas.
 - o Los alumnos saben que tienen que estudiar mucho y deben cumplir con los estándares establecidos para pasar a la siguiente etapa.

- **Se desarrolla la capacidad de las escuelas.** La calidad del sistema educativo se fundamenta en la calidad de los maestros y directores. Por lo tanto, la calidad de las escuelas está en función de la capacidad del sistema para atraer, desarrollar, evaluar y mantener maestros de alta calidad. Esto lleva a que el sistema debe prestar atención al reclutamiento, a la formación inicial, a la estructura de su remuneración, a la forma de compensar y promover a los maestros. Es indispensable establecer un sistema de altos estándares de entrada a la docencia para seleccionar a los mejores talentos.

Las condiciones financieras de la contratación de los maestros son importantes para el estatus social, pero el empoderamiento social de los maestros se reafirma cuando, por su capacidad demostrada, el sistema les permite utilizar su discreción y criterio profesional para manejar el aula.

El buen desempeño de las escuelas también está en función del desarrollo de líderes capaces entre los maestros, lo cual implica el establecimiento de un marco de rendición de cuentas profesional, donde los maestros se sienten responsables por su desempeño. El sistema educativo promueve la formación de maestros líderes para impulsar mejoras

■ *El Estado costarricense en las décadas de los cincuenta y sesenta invirtió intensamente en los campos de la educación, de la salud y de la infraestructura, y esta inversión contribuyó al crecimiento y a la equidad.*

en el aprendizaje y para gestionar las escuelas con mayor autonomía.

- **Autonomía escolar.** Los sistemas de alto desempeño han buscado dar mayor margen de acción los directores y al equipo de maestros en un ambiente de rendición de cuentas. Se busca que un equipo profesional tenga la responsabilidad y la autoridad para diseñar, administrar y presupuestar el programa de la escuela en su totalidad, dentro de un marco establecido de metas, programas de estudios, exámenes y sistema de méritos establecidos por el Estado. Adicionalmente, los maestros trabajan en forma colectiva para escoger los mejores métodos de enseñanza y tienen la oportunidad de aprender de sus colegas más capaces. La administración central del sistema educativo (Ministerio de Educación) se esfuerza más en lograr el control de los resultados obtenidos en las escuelas que en obtener el control de los recursos.
- **Incentivos y rendición de cuentas.** Los maestros reciben incentivos por su colaboración grupal en la obtención de buenos resultados. Hay mecanismos para la participación de los padres en el proceso educativo. En los sistemas de alto desempeño, la rendición de cuentas a los superiores jerárquicos (vertical) se mueve hacia una rendición de cuentas a los colegas profesionales, a los padres de familia y al público en general (horizontal). Los resultados de cada una de las escuelas se hacen de conocimiento público. Los mecanismos para evaluar el trabajo de las escuelas deben ser “justos” para tomar en cuenta el valor agregado de la escuela y separarlo de otras condiciones que pueden afectar los resultados.
- **Asignación de recursos donde pueden marcar el cambio.** En general, esta asignación busca convertir las escuelas “débiles” en escuelas más “fuertes” mediante inversión en infraestructura y en maestros. También hay sistemas de “emparejamiento” de las escuelas “fuertes” con las escuelas “débiles”.

3. Las políticas educativas en Costa Rica a partir de mediados de los 90

En Costa Rica las tres décadas comprendidas desde 1950 hasta 1980 se caracterizan por el crecimiento económico sostenido, la relativa estabilidad económica y por la reducción de la pobreza y de la desigualdad económica. A estos resultados contribuyó el ambiente internacional de crecimiento económico y las políticas sociales –entre

ellas la educativa– que procuraron mejorar el bienestar de la población (Céspedes y otros, 1990).

Sin embargo, los resultados exitosos del período 1950-1980 no fueron sostenibles en las siguientes décadas. La estrategia de crecimiento económico del período 1950-1980 estuvo basada en un proceso de sustitución de importaciones mediante el proteccionismo arancelario del sector industrial y la ampliación del mercado, al incorporarse Costa Rica al Mercado Común Centroamericano. También existió un importante proteccionismo a la producción agrícola para el mercado interno y se dictaron políticas para incentivar al sector exportador tradicional (café y banano). La estrategia de crecimiento fundamentada en el mercado interno y en el mercado centroamericano impulsó el crecimiento en un inicio, pero este luego se fue agotando paulatinamente.

El Estado costarricense en las décadas de los cincuenta y sesenta invirtió intensamente en los campos de la educación, de la salud y de la infraestructura, y esta inversión contribuyó al crecimiento y a la equidad. En la década de los setenta el Estado costarricense incursionó en actividades productivas como Estado empresarial, lo cual generó una importante presión en las finanzas públicas, dado el escaso éxito de las empresas públicas establecidas en ese entonces. En esa misma década, una parte importante del déficit fiscal se financió con deuda externa y esto permitió posponer el ajuste en las finanzas públicas.

A inicios de los ochenta, la caída en los términos de intercambio, a raíz de la segunda crisis petrolera y de la disminución de los precios internacionales del café, junto con el desequilibrio fiscal interno, ocasionó una crisis en la estabilidad económica y una interrupción en el crecimiento. Costa Rica, como varios países de América Latina, suspendió el pago de la deuda externa.

Para Costa Rica resultó difícil retomar el camino de la estabilidad económica. Para reactivar el crecimiento, durante la década de los ochenta Costa Rica hizo modificaciones importantes en su estrategia de desarrollo económico; especialmente inició un proceso de apertura y diversificación de su economía. En el campo de la estabilidad tuvo que reducir el déficit fiscal. Esto incluyó, entre otras cosas, un proceso de control del gasto del Gobierno Central, que congeló la creación de nuevas plazas, moderó los incrementos salariales y recortó la inversión pública en infraestructura.

Este panorama en el campo fiscal se mantuvo durante la década de los ochenta y los noventa e incluyó también al

Ministerio de Educación Pública. Esto debilitó la implementación de la política educativa. El gasto en educación pública como porcentaje del PIB se redujo severamente entre 1980 y 1983, y solo se recuperaría hasta el final del siglo XX. En particular, el impacto de la reducción o del estancamiento de los recursos del sistema educativo se manifestó especialmente en la disminución de la cobertura de la educación secundaria durante lo peor de la crisis (1980-1985) y por el estancamiento o lenta recuperación de este indicador en el período posterior de 1985-1995. Las políticas educativas no son exclusivamente responsables de la reducción o estancamiento de la cobertura en educación secundaria, también hay que tomar en cuenta los efectos de la crisis económica de los años ochenta sobre los hogares y sobre sus decisiones de enviar o no a los jóvenes al sistema educativo (Jiménez, 2014).

La crisis económica de los ochenta le pasó una importante factura a la educación pública al debilitar las políticas educativas. Y sus secuelas se mantuvieron durante dos décadas si se observan los indicadores del sistema educativo, pero sus consecuencias en la población van más allá: un niño de doce años que no inició la secundaria en 1990 hoy es un trabajador de 35 años, que tiene por delante treinta años en la fuerza de trabajo.

A pesar del panorama de debilitamiento de las políticas educativas en este período de 1980-1995, es importante destacar tres aspectos. Primero, en el período 1984-1994 hay importantes esfuerzos por incrementar la cobertura de la educación preescolar, la cual aumentó desde un 23 por ciento en 1984 hasta un 39 por ciento en 1994 (Jiménez, 2014). Segundo, en el período 1986-1990 se ejecuta un conjunto de políticas orientadas a la inclusión de la informática y del idioma inglés en los planes curriculares. En 1988, se crea el Programa Nacional de Informática Educativa MEP-FOD, bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dengo (FOD). El Programa está dirigido a la población estudiantil de centros educativos desde preescolar hasta el noveno año de la Educación General Básica; esto con el propósito de mejorar la equidad en el acceso a tecnología computacional.

■ *A partir de la segunda mitad de los años noventa hay un conjunto de decisiones que buscan mejorar el sistema educativo costarricense.*

Tercero, se reestablecen los exámenes de bachillerato y se introducen pruebas nacionales al final de la educación primaria y del tercer ciclo. A inicios de los años setenta (1973) el Ministerio de Educación había eliminado las pruebas de bachillerato al final de la educación secundaria, y en 1988 se restablecieron dichas pruebas. En 1989 se establecieron pruebas nacionales elaboradas desde el Ministerio de Educación para ser aplicadas al finalizar el Segundo Ciclo (sexto grado) y el Tercer Ciclo (noveno año). No obstante, ambas pruebas en 2006 y 2007 fueron eliminadas como parte de la evaluación y quedaron únicamente como pruebas de diagnóstico.

Un nuevo impulso a las políticas educativas: a partir de 1995

A partir de la segunda mitad de los años noventa hay un conjunto de decisiones que buscan mejorar el sistema educativo costarricense. Muchas de estas decisiones se venían discutiendo desde años anteriores, pero el Ministerio de Educación Pública en el período 1994-1998 formuló la Política educativa hacia el Siglo XXI, que buscaba establecer una política de largo plazo. Es la que ha estado vigente hasta el presente y ha trascendido los cambios de gobierno, con lo cual ha tendido a ser una política de Estado de largo plazo.



En toda formulación de nuevas políticas existen antecedentes. A inicios de los años noventa existía claridad de que uno de los cuellos de botella para el potencial desarrollo del país era la baja inversión en educación, particularmente en secundaria; un resultado, en buena medida, de la crisis de los años ochenta. En el cuatrienio 1990-1994 se establecieron políticas para extender la educación preescolar; ampliar la oferta de planes y programas de estudio en las zonas rurales para la educación básica (I y II ciclos); promover la educación ecológica, científica y tecnológica; y la desconcentración administrativa.

La nueva política impulsada a partir de 1995 se plantea un diagnóstico general del sistema educativo. Entre los temas señalados en este amplio diagnóstico están (Ministerio de Educación Pública, 1995):

- **El contexto internacional.** En el diagnóstico se plantea el reto del sistema educativo de contribuir para insertar al ciudadano costarricense en un mundo más globalizado.
- **Baja cobertura del sistema educativo.** Como problemas de la educación secundaria se identifican la baja cobertura, la repetición y deserción. En particular, se señalan dos fenómenos: primero, una cantidad importante de estudiantes que terminan el sexto año no ingresa al colegio y, segundo, hay un fuerte porcentaje de deserción en los primeros años de la educación secundaria.
- **Problemas de calidad y eficiencia en la educación primaria.** Un grupo importante de estudiantes, al concluir la primaria, no está en capacidad de demostrar su dominio en Matemática, Español, Estudios Sociales y Ciencias. Una cuarta parte de los estudiantes no logró el nivel mínimo en las pruebas de sexto grado en 1994. Adicionalmente, los resultados de estas pruebas fueron más deficientes en las regiones educativas rurales. También se señala el problema de la repetición, especialmente en el primer grado, donde el 18 por ciento de los niños repite el curso.
- **Problemas de calidad en la educación secundaria.** En 1994, en las Pruebas Nacionales de Bachillerato, más de una tercera parte de los estudiantes no aprobó el examen de Matemática y el 13 por ciento no aprobó en Estudios Sociales. Adicionalmente, el diagnóstico menciona que el 61 por ciento de los estudiantes de undécimo año demostró resultados de regulares a deficientes en la resolución de problemas y en lectura comprensiva.
- **Carencia de personal calificado.** El diagnóstico plantea la carencia de personal calificado en educación primaria y secundaria. En este último nivel el 24 por ciento del personal eran “aspirantes o autorizados”, con mayores carencias en Matemática y Ciencias y en determinadas zonas.
- **Duración del curso y del tiempo lectivo.** El diagnóstico indicó que Costa Rica ostentaba el dudoso privilegio de estar entre los países con el año lectivo más corto. El año escolar formalmente era de 169 días, pero solamente 120 días eran “efectivos”. Adicionalmente, en la mayoría de las escuelas y de los colegios existen turnos dobles, y en algunas instituciones hasta turnos triples, lo que limita la duración del tiempo lectivo por día.

Las principales políticas en materia educativa vigentes a partir de 1995 son:

 - **Universalización de la educación preescolar y de la secundaria.** La nueva política educativa propuesta en 1995 pretendía llegar a una cobertura del 100 por ciento en esos dos niveles educativos en el año 2005; es decir, en un período de 10 años.
 - **Ampliación del curso y del tiempo lectivo.** La política impuso el objetivo de incrementar el ciclo lectivo a 180 días efectivos. En 1996 una resolución de la Sala Constitucional obligó al Ministerio de Educación Pública a cumplir con el *Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación*, que obliga a ciclos lectivos de 200 días. Este convenio había sido aprobado en 1966, pero no se había cumplido con sus disposiciones. El cumplimiento del fallo de la Sala Constitucional fue una tarea muy difícil para el Ministerio de Educación Pública por la fuerte oposición de las organizaciones gremiales de educadores. La negociación de un incentivo salarial para los educadores permitió la ampliación del ciclo lectivo.

En cuanto a la ampliación del número de horas que el estudiante permanece en la institución escolar, no se ha avanzado en forma efectiva, porque la mayoría de las escuelas y colegios imparte dos turnos lectivos al día.
 - **Ampliación del currículo escolar.** La política educativa se propuso:
 - o **Informática Educativa.** Este programa había iniciado en la década de los ochenta en primaria y con la reforma se incorpora a la educación secundaria.
 - o **Idioma extranjero.** La política se propuso que los estudiantes al concluir la secundaria dominaran uno

o dos idiomas. En 1997 se incluyó el idioma Inglés en la educación primaria como materia básica.

- **Recursos y ampliación de la obligatoriedad de la educación.** En 1997 la Asamblea Legislativa aprobó una reforma constitucional que estableció la obligatoriedad de la educación preescolar y de la Educación General Básica (hasta noveno año). De este modo se amplió la obligatoriedad, pues anteriormente era solo para la educación primaria.

Adicionalmente, la misma reforma incluyó en el texto constitucional la obligación estatal de invertir al menos el 6 por ciento del PIB en educación, incluida la educación superior. Posteriormente, en el año 2010 la Asamblea Legislativa, por medio de otra reforma constitucional, aumentó de 6 a 8 por ciento del PIB el mínimo que el Estado debe invertir en educación. Ambas reformas constitucionales revelan el interés político de ampliar los recursos públicos destinados al sistema educativo público. Sin embargo, sobre esta mayor canalización de recursos al sistema educativo público es importante señalar tres aspectos. Primero, las reformas constitucionales no fueron acompañadas con una mayor dotación de recursos para el Gobierno Central. Por el contrario, este tiene fuertes dificultades para cumplir efectivamente el mandato constitucional, especialmente si se toma en cuenta que en 2012 los ingresos totales del Gobierno Central representaron el 14,4 por ciento del PIB y el pago de intereses el 2,1 por ciento del PIB. En la práctica ha existido un incremento de los recursos destinados al sistema educativo, como se analizará más adelante, pero no siempre se ha cumplido con el objetivo establecido. Segundo, no todos los recursos establecidos en el texto constitucional se destinan a los tres niveles que se analizan en este estudio (educación preescolar, educación primaria y educación secundaria), sino que también están incluidos otros gastos y entre ellos el más importante es el Fondo de la Educación Superior. Tercero, en el contexto de la discusión de las reformas constitucionales se plantearon objetivos implícitos en materia de cobertura y calidad del sistema educativo, pero no existió ningún plan explícito con compromisos verificables sobre lo que se esperaba en materia de resultados del sistema educativo con los nuevos recursos. El objetivo planteado en 1995 en la *Política educativa hacia el Siglo XXI* era alcanzar una cobertura del 100 por ciento en preescolar y secundaria para el año 2005. Este no ha sido alcanzado plenamente todavía en 2013.



- **Apoyo a los centros educativos en zonas pobres.** En el marco de la *Política educativa hacia el Siglo XXI* en 1994 se estableció el Programa para el Mejoramiento de las Condiciones de Educación y Vida en Comunidades Urbano-Marginales (PROMECUM). El objetivo de este programa es mejorar la calidad de la educación de escuelas primarias situadas en zonas de escasos recursos. El programa incluye tres componentes: Primero, equipos interdisciplinarios, compuestos por un psicólogo, un orientador y un trabajador social para apoyar la labor educativa de los centros de educación. Segundo, el reforzamiento de las instituciones con docentes tutores, denominados hoy facilitadores curriculares, que apoyan o guían el trabajo del resto de educadores. Tercero, docentes recuperadores, que ejecutan la recuperación académica integral de estudiantes.

Una evaluación de PROMECUM realizada por el Departamento de Estudios e Investigación Educativa del Ministerio de Educación Pública (Jiménez, 2010) concluye que el hecho de que un centro educativo pertenezca a PROMECUM no garantiza que su rendimiento académico (porcentaje de aprobados, aplazados y reprobados) sea superior al ofrecido en épocas anteriores a la existencia del programa, ni que sea mejor al

rendimiento académico observado en una escuela “similar” que no está dentro de este proyecto, esto último dentro de una metodología de “cuasi-experimento”.

- **Ampliación de las alternativas de educación para jóvenes y adultos.** Dentro del Ministerio de Educación existe un conjunto de opciones educativas para personas jóvenes y adultas. En algunos casos se trata de programas nuevos establecidos a partir de 1995, y en otros casos son programas de períodos anteriores que se mantienen con su formato inicial o reestructurado. El común denominador de estas ofertas es el acercamiento a la comunidad y al centro de trabajo de los estudiantes, la flexibilidad en las opciones de salida académica o técnica, en la aprobación o acreditación de cursos y en la incorporación de acceso a la tecnología. Los principales programas son:
 - o **Educación abierta.** Esta modalidad incluye el autoaprendizaje e incluye alfabetización, el I, II y III ciclos de la Educación General Básica Abierta, el IV Ciclo a distancia y el Bachillerato por Madurez.
 - o **Centros Integrados de Educación de Jóvenes y Adultos (CINDEA).** Estos centros permiten que personal docente se desplace a atender comunidades de acceso difícil. Los programas son flexibles, se adaptan a las características e intereses de la población e incluyen los diversos ciclos lectivos.
 - o **Escuelas y colegios nocturnos.**
 - o **Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC).** Estos centros educativos ofrecen cursos libres y carreras de técnico medio para egresados o bachilleres de Educación Secundaria.
- **Programas de becas y transferencias condicionadas.** La ampliación de la oferta educativa es un elemento importante para mejorar las condiciones educativas. Sin embargo, la ampliación de la oferta educativa no es suficiente, porque se necesita crear o estimular la demanda por los servicios educativos. Para movilizar esta demanda los Gobiernos han usado tradicionalmente las becas como instrumento y, más recientemente, las transferencias condicionadas. Este ha sido el caso de

Costa Rica. Previo a la implementación de los actuales programas de transferencia habían existido otras iniciativas de becas –por ejemplo Bonedu–, establecido en 1993. En el período en estudio han existido dos iniciativas en este campo:

- o **FONABE.** El Fondo Nacional de Becas (FONABE) fue creado en 1997 para conceder becas a estudiantes de bajos recursos económicos para contribuir en la disminución del porcentaje de deserción en el sistema educativo nacional.
- o **Avancemos (2006).** FONABE administró el programa de becas para primaria y secundaria hasta octubre de 2008. A partir de esta fecha FONABE siguió administrando las becas de para educación primaria, en tanto que el Programa Avancemos, encargado de administrar las transferencias condicionadas para los estudiantes de secundaria, fue trasladado al Instituto Mixto de Ayuda Social.

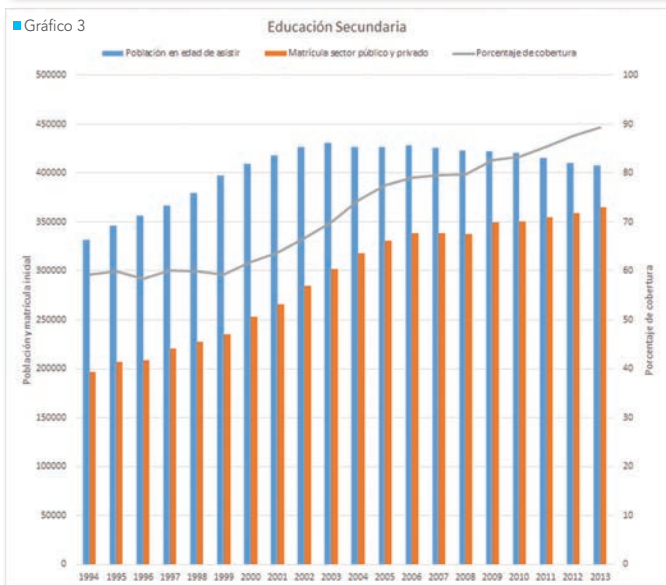
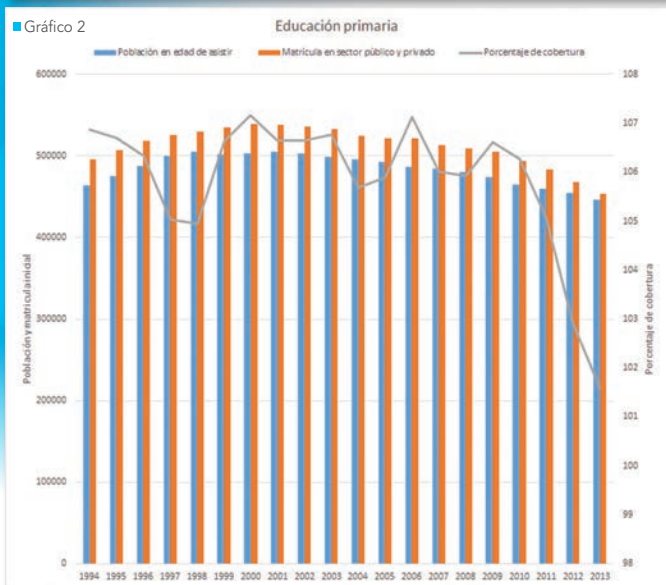
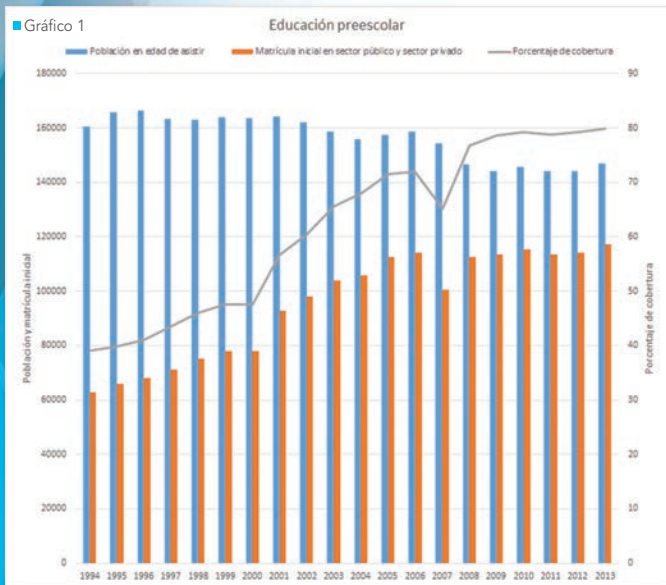
Avancemos es un programa social de carácter selectivo que otorga una transferencia monetaria a las familias pobres o vulnerables con el fin de promover la permanencia y reinserción de los estudiantes en el sistema educativo formal.

En teoría, el Programa Avancemos realiza una transferencia monetaria condicionada a la asistencia del joven en estado de pobreza al colegio. Al inicio del programa también se estableció la condición de que el beneficiario debía someterse a una valoración general de su

salud en la Caja Costarricense de Seguro Social, pero el cumplimiento de este último requisito en la práctica no se realiza; por lo tanto, más bien, estamos ante un programa tradicional de becas. Incluso, al programa le ha resultado difícil verificar la asistencia de los beneficiarios a los centros educativos.

En un informe emitido por la Contraloría General de la República se concluye que el programa muestra importantes deficiencias, entre las cuales se mencionan: Primero, no hay un seguimiento claro de que los jóvenes estén asistiendo a los centros educativos; en 2011 el programa no podía establecer a cuál colegio estaba asistiendo cerca del 6 por ciento de los beneficiarios. Segundo, la condicionalidad relacionada con la salud del todo no se cumple. Los administradores del programa aducen que la Caja

■ *La ampliación de la oferta educativa es un elemento importante para mejorar las condiciones educativas. Sin embargo, la ampliación de la oferta educativa no es suficiente, porque se necesita crear o estimular la demanda por los servicios educativos.*



Fuente: MEP

Costarricense del Seguro Social no tiene capacidad para otorgar los servicios de salud requeridos por el programa. Tercero, los mecanismos de selección de los beneficiarios no se aplican en forma eficiente y actualizada. Cuarto, el Ministerio de Educación Pública no ha realizado una evaluación para determinar el impacto del programa sobre los niveles de deserción (Contraloría General de la República, 2012).

En un trabajo de investigación, Arce (2009) mediante un modelo econométrico llega a la conclusión que en el 2007 la condición de ser población beneficiaria del Programa Avancemos o de FONABE aumentaba la probabilidad de asistir a un centro educativo. Sin embargo, también llegó a la conclusión de que los beneficiarios de estos programas tenían menor probabilidad de éxito de ganar el curso. Este estudio se realizó en una etapa temprana del desarrollo del programa Avancemos y, como lo manifiesta la Contraloría General de la República, el Ministerio de Educación Pública no ha evaluado de la eficacia del programa para lograr el objetivo de reducir la deserción. Tampoco se ha realizado una evaluación de costo-beneficio.

4. Los resultados del sistema educativo costarricense

En esta sección se presenta una cuantificación de los resultados o productos del sistema educativo que son susceptibles de medirse con las estadísticas tradicionales en cuanto a número de estudiantes atendidos, la cobertura porcentual, la deserción, y los estudiantes que concluyen la educación secundaria y obtienen el bachillerato.

La cantidad de estudiantes atendidos por el sistema educativo se mide por medio de la matrícula inicial según las estadísticas del Ministerio de Educación. La cobertura corresponde al porcentaje de la matrícula inicial con respecto a la población en edad de asistir al nivel correspondiente, de acuerdo con las estadísticas demográficas del país. Este indicador de cobertura no toma en cuenta las situaciones de rezago o repetición; tanto es así que para el caso de la educación primaria este indicador es mayor al 100 por ciento, porque dentro de la matrícula inicial pueden existir estudiantes que asisten a este nivel y tienen edades mayores a las que corresponderían.

A continuación se presentan los principales indicadores de resultados o productos del sistema educativo en el período 1994-2013.

- **Población atendida.** La población en edad de asistir al sistema educativo (preescolar, primaria y secundaria) en 2013 fue de un millón de personas. La población efectivamente atendida por el sistema educativo medida según la matrícula inicial en el año 2013 fue de 935.000 personas

(832.000 en el sector público y 103.000 en la educación privada y subvencionada), lo cual corresponde al 93,4 por ciento de la población en edad de asistir a los centros educativos.

- **Ampliación de la cobertura.** Costa Rica ha incrementado la cobertura del sistema educativo en el período 1994-2013. Para todo el sistema educativo la cobertura era del 79 por ciento en 1994, y se incrementó hasta el 93,4 por ciento en el 2013.
- **La ampliación de la cobertura ha ocurrido en los niveles de preescolar y secundaria.** La cobertura del sistema educativo se incrementó en la educación preescolar y en secundaria. En este último nivel el aumento se inició principalmente en el período 1998-2002.

En la educación primaria la cobertura ha disminuido, pero hay que tomar en cuenta que este indicador ha estado por encima del 100 por ciento, lo cual más bien refleja el fenómeno del retraso en las edades a que asisten los niños en este nivel ocasionado por un ingreso tardío al sistema educativo o por la repetición de algún curso lectivo. Al disminuir la repetición del curso lectivo en el período en estudio, entonces el indicador de cobertura numéricamente señala una disminución (Gráficos 1, 2 y 3).

- **La menor presión demográfica ha contribuido al aumento de la cobertura del sistema educativo.** En general, en el período en estudio se ha reducido el crecimiento de la población en edad de asistir al sistema educativo e incluso su tasa de crecimiento ha llegado a ser negativa. En todo el período de análisis, la población en edad de asistir a preescolar y a primaria ha mostrado tendencia a disminuir. La población en edad de asistir al colegio disminuyó en el período 2006-2013 (Gráficos 1, 2 y 3).
- **El Sistema Educativo en los niveles de preescolar y secundaria ha incrementado la matrícula inicial en términos absolutos.** En preescolar la matrícula ha mostrado un incremento absoluto a pesar de la reducción de la población en edad de asistir a este nivel. En el período 2006-2013 la matrícula inicial en secundaria también aumentó, a pesar de la disminución demográfica (Gráficos 1 y 3).

■ *En la secundaria hay avances en la disminución de la deserción interanual y la repetición del curso lectivo principalmente al inicio del período en estudio.*

- **En el primer período (1994-2006) la expansión de la cobertura del sistema educativo fue más rápida que en el período reciente (2006-2013).** En el segundo período la cobertura porcentual del sistema educativo continuó aumentando, pero a un ritmo más lento, a pesar de la disminución absoluta de la población en edad de asistir al sistema educativo. En particular esto ocurrió en los niveles educativos con menor cobertura: preescolar y secundaria. Hipotéticamente esto podría estar ocurriendo debido a las dificultades y costos crecientes de incorporar al sistema educativo nuevas poblaciones con mayor dificultad en cuanto a mayor dispersión geográfica, peores condiciones de pobreza y menor interés en la educación (Gráficos 1 y 3).
- **El incremento de la cobertura del sistema educativo ocurrió en los estudiantes procedentes de diferentes quintiles de ingreso.** El incremento de la cobertura en la educación preescolar ocurrió en todos los quintiles de hogares, ordenados según su nivel de ingreso. Y en el caso de la cobertura de la educación secundaria, la intensidad del incremento fue mayor en los cuatro primeros quintiles más pobres (Jiménez, 2014).
- **En educación primaria disminuyó la deserción interanual y la repetición del curso.** Durante el período bajo análisis se redujo la tasa de deserción interanual y la repetición del curso lectivo en los primeros años de la Educación General Básica. Como ya se explicó, esto ayudó a disminuir el atraso de los niños en el sistema educativo (Jiménez, 2014).
- **En la secundaria hay avances en la disminución de la deserción interanual y la repetición del curso lectivo principalmente al inicio del período en estudio.** La tasa de deserción interanual y la tasa de repetición se redujeron entre los años 1994 y 2000. Sin embargo, después del 2000 la tasa de deserción se mantiene relativamente estable y ha existido una tendencia al aumento de la tasa de repetición. Estos resultados de deserción y repetición del curso deben interpretarse en un contexto de un sistema que ha aumentado la cobertura educativa en los sectores con mayores dificultades socioeconómicas (Jiménez, 2014).
- **Se incrementó el número de estudiantes que se presentan y aprueban el bachillerato.** Entre 1994 y 2013

prácticamente se duplicó el número de estudiantes que se presentan a realizar las pruebas de bachillerato (concluyen la educación secundaria) y los que las aprueban. El porcentaje de estudiantes que obtienen el título de Bachillerato con respecto a la población en edad de hacerlo ha aumentado desde un 16 por ciento en 1996 hasta un 30 por ciento en el 2013 (Jiménez, 2014).

- **Más de la mitad de los jóvenes no concluye la educación secundaria.** La expansión de la cobertura de secundaria ha incrementado la proporción de jóvenes que concluyen este nivel educativo. En 1994 solo cerca de una cuarta parte de los jóvenes (18 a 22 años) lo había conseguido, y en 2013 lo había hecho el 47 por ciento. Si bien es un aumento muy significativo, todavía hay un grupo muy importante de jóvenes que no concluye del todo la educación secundaria (deserción intraanual y entre años) o que lo hace con un rezago muy fuerte (Jiménez, 2014).
- **Nuevas materias en el currículo escolar.** En el período bajo estudio destaca la ampliación del Programa Nacional de Informática Educativa en la primaria, que pasó de una cobertura de menos de 30 por ciento de los estudiantes en 1994 al 70 por ciento en el 2013. Además, en este período se introdujo el programa de Informática en la Educación Secundaria, al cual está incorporado el 73 por ciento de los estudiantes. Otra materia incorporada es el segundo idioma en los niveles de preescolar y primaria. En el primero de los casos cubre el 18 por ciento de la matrícula y el 88 por ciento en el segundo caso (Jiménez, 2014).

De todo lo anterior se obtienen varias conclusiones. Primero, si se mide la producción o los resultados del sistema educativo costarricense por medio la cobertura de la población en edad de asistir a los diferentes ciclos educativos, se puede observar que en el período 1994-2013 hay un incremento importante que ocurre después de un período (1980-1994) de reducciones o incrementos muy lentos en la cobertura del sistema educativo. Es decir, desde mediados de los 90 hay una reactivación de la actividad del sistema educativo. Segundo, los incrementos de la cobertura han ocurrido en términos generales, principalmente en el nivel de preescolar y el de secundaria, por una mezcla de aumentos en la cantidad absoluta de estudiantes atendidos y de una disminución del crecimiento demográfico en los grupos en edad de ser atendidos. Tercero, el período estudiado se puede dividir en dos períodos: 1994-2006 y 2006-2013. En el primero, los incrementos en las coberturas ocurrieron con mayor velocidad que en el segundo. Es este aspecto debe tenerse en cuenta que, a medida que se avanza en otorgar cobertura educativa, se vuelve más costoso otorgar los servicios educativos a la población no cubierta. Cuarto, si bien es cierto que el país ha avanzado en la cobertura educativa, todavía no se logra la universalización de la educación preescolar ni de la educación secundaria, tal como se pretendía alcanzar en el 2005 en las *Políticas Educativas hacia el Siglo XXI*.

5. La calidad del sistema educativo costarricense

En la sección anterior se hizo una descripción cuantitativa de los resultados del sistema educativo. No obstante, queda la pregunta sobre la calidad de sistema educativo. ¿Qué tanto valor agregado tiene el sistema educativo en términos de conocimiento, valores, comportamientos, socialización, etc? En realidad la medición de la calidad educativa puede ser muy compleja en vista de que la calidad no siempre está bien definida y no es susceptible de fácil medición. En el caso costarricense no existe una definición oficial sobre cuáles son los estándares de calidad que se aspira obtener en el sistema educativo. Esto dificulta la evaluación de la calidad del sistema educativo.



En este artículo se recurre a dos fuentes de evaluaciones externas a los maestros para obtener indicadores de calidad: las Pruebas Nacionales del Ministerio de Educación (en particular, las pruebas de bachillerato) y al Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA).²

Resultados de las pruebas de bachillerato

Hay dos tipos de pruebas realizadas por el Ministerio de Educación. En primer lugar están las pruebas de diagnóstico realizadas en sexto y noveno año. El segundo tipo de pruebas del Ministerio de Educación son las de Bachillerato, aplicadas a quienes aprueban el onceavo año (en educación académica) o el duodécimo año (en educación técnica). Estas pruebas evalúan conocimientos en varias materias: Español (mediante dos pruebas, una de redacción y ortografía y otra de gramática y literatura), Estudios Sociales, Educación Cívica, Ciencias (el estudiante escoge entre Biología, Química o Física), Matemática e idioma extranjero (Inglés o Francés). La nota de bachillerato está compuesta por un promedio de las “notas de presentación” (notas obtenidas en el IV Ciclo Diversificado) que pondera el 40 por ciento y el resultado obtenido en la prueba de bachillerato que pondera un 60 por ciento. La nota mínima de aprobación es de 70 en el promedio mencionado.

Los principales hallazgos con respecto al bachillerato son los siguientes:

- **Una proporción creciente de los estudiantes aprueba el bachillerato en los colegios públicos.** En el período 1996-2012 ha existido una tendencia creciente en el porcentaje de estudiantes que aprueban el bachillerato (promedio entre la prueba de bachillerato y los promedios obtenidos en el Ciclo Diversificado). A mediados de la década de los noventa este porcentaje era del 60 por ciento, y en 2012 había alcanzado el 70 por ciento. Sin embargo, debe tenerse presente que no necesariamente las pruebas ejecutadas en este período son comparables en su grado de dificultad (Jiménez, 2014).
- **La nota promedio obtenida por los estudiantes de los colegios públicos en las pruebas de bachillerato en las diferentes materias ha sido decreciente.** En

el período 2000-2013 hay una tendencia a la baja en la nota promedio obtenida por los estudiantes de los colegios públicos en las pruebas de bachillerato de las diferentes materias (Jiménez, 2014).

- **En los años recientes el estudiante promedio apenas supera la nota mínima de la prueba e incluso está por debajo.** A partir del año 2008 los promedios en las diferentes materias se sitúan en torno o por debajo de la nota de 70. La nota promedio en la prueba de Matemática ha estado generalmente en todo el período por debajo de 70, e incluso en 2011 y 2103 por debajo de 60 (Jiménez, 2014).
- **Hay una amplia cantidad de colegios públicos cuyo estudiante promedio no supera la nota de 70 en varias materias de las pruebas de bachillerato.** Para el año 2013 el 84 por ciento de los estudiantes que se presentaron a las pruebas de bachillerato estaba en colegios cuya nota promedio en Matemática fue menor a 60. Esto ocurrió para el 53 por ciento de los estudiantes en Inglés, el 51 por ciento de los estudiantes en Biología, el 37 por ciento de los estudiantes en Español y el 34 por ciento de los estudiantes en Estudios Sociales (Jiménez, 2014).
- **El sistema educativo no obtiene todo el provecho posible de las pruebas de bachillerato.** Estas pruebas juegan un papel en lograr cierto control sobre el cumplimiento efectivo de los programas curriculares por parte de los docentes y ejercen cierta presión en los estudiantes que deben cumplir exámenes importantes en la conclusión de la secundaria. Sin embargo, al nivel de las instituciones educativas o de las regiones no se utilizan en forma intensa los resultados de las pruebas de bachillerato para evaluar, retroalimentar e incentivar a los integrantes del proceso educativo.

Informe PISA

El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés: Program for International Student Assessment) evalúa competencias. Busca conocer en qué medida los estudiantes de 15 años han adquirido conocimientos y habilidades relevantes para participar activa y plenamente en la sociedad moderna. La prueba se realiza en tres ámbitos: Lectura, Matemática y Ciencias. La primera vez que se aplicó fue en el año 2000 y se efectúa cada tres años. Costa Rica participó en 2009 y 2012. Lo importante de estas pruebas es que permiten hacer una comparación del sistema educativo local con el de otros países.

² En la versión original de este estudio también se consideran las pruebas piloto realizadas el amparo del Proyecto de Competencias Siglo XXI. Para mayor detalle véase: Quesada, Sofía et al. (2013). *Informe final de aplicaciones de pruebas*. San José, Costa Rica: Fundación Omar Dengo.

En este estudio se utilizará el informe del año 2012, donde participaron 65 países, 8 de ellos latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay.

Las principales conclusiones sobre la participación del país en el Informe de PISA son las siguientes:

- **La importancia de la participación.** El solo hecho de que Costa Rica participe en el informe PISA posee relevancia, porque permite evaluar nuestro sistema educativo con respecto a otros países y generar información, investigación y discusión pública en torno a las políticas educativas.
- **Los resultados revelan importantes deficiencias del sistema educativo:**
 - o **Matemática**
 - El 60 por ciento de los estudiantes costarricenses evaluados está por debajo del nivel 2; esto quiere decir que no pueden usar fórmulas básicas, procedimientos o reglas para resolver problemas. El estudiante promedio se ubica en esta categoría.
 - Costa Rica ocupó el lugar 56 de los 65 países participantes y el lugar 4 de los ocho países latinoamericanos participantes (Jiménez, 214).
 - La posición de Costa Rica está por debajo del promedio de países con ingreso per cápita similar. Por ejemplo, Vietnam y Argelia, con menores niveles de ingresos per cápita, lograron mejores resultados (Jiménez, 2014).
 - o **Lectura**
 - El 32 por ciento de los estudiantes costarricenses está por debajo del nivel 2; esto indica que no pueden identificar la idea principal de un texto, entender relaciones o inferir información que no esté directamente en el texto (Jiménez, 2014).
 - Costa Rica ocupó el lugar 49 de 65 países y el segundo lugar de los ocho países latinoamericanos participantes, sólo superado por Chile.
 - La posición de Costa Rica en lectura es muy similar a la esperable a un país con su nivel de ingreso per cápita (Jiménez, 2014).
 - o **Ciencias**
 - El 39 por ciento de los estudiantes está por debajo del nivel 2; esto significa que no pueden explicar fenómenos familiares o hacer inferencias basadas en investigaciones simples (Jiménez, 2014).
 - Costa Rica ocupó la posición 46 de 65 países y la segunda de los ocho países latinoamericanos participantes, sólo superado por Chile.
 - El desempeño de Costa Rica en la prueba de Ciencias es inferior a otros países con ingreso per cápita equiparable (Jiménez, 2014).
- **Un sistema poco equitativo.** Los resultados del Informe de PISA, además de suministrar información sobre la posición de los países participantes, permiten indagar sobre la composición interna de los resultados de acuerdo con diferentes variables como género, tipo de colegio y condiciones socioeconómicas. Para examinar la equidad, el informe usa el siguiente procedimiento: se mide qué proporción de la varianza del desempeño de los estudiantes está “explicada” por su condición socioeconómica. Si este porcentaje es “alto” se considera que el sistema es poco equitativo, y si es “bajo” el sistema educativo se consideraría más equitativo, dado que permite superar condiciones económicas “difíciles”. Para Costa Rica, en la prueba de Matemática



el 18,9 porcentaje de la varianza de los resultados fue “explicada” por el índice de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, lo cual coloca al país en el lugar número 11 dentro del grupo de 65 países ordenados desde la mayor inequidad hasta la mayor equidad. Entre estos 11 países están Perú, Chile y Uruguay.

- o **Brecha entre colegios públicos y privados.** Hay una amplia brecha entre el desempeño de los estudiantes de instituciones públicas versus los de instituciones particulares. No obstante, estas diferencias obedecen principalmente a diferencias socioeconómicas del entorno familiar de los estudiantes (Fernández y Del Valle, 2013).

Aunque los dos conjuntos de indicadores de calidad usados para examinar el sistema educativo costarricense son limitados, muestran importantes brechas en la calidad del sistema educativo costarricense. Las pruebas de bachillerato suministran información importante sobre las lagunas y brechas de conocimientos de los estudiantes en diversas materias y permiten observar el desempeño de los diferentes colegios del país.

Lamentablemente, la información derivada de las pruebas de bachillerato se usa escasamente para tomar decisiones dentro sistema educativo. Las pruebas del Informe de PISA suministran información sobre las brechas de calidad del sistema educativo costarricense con respecto al resto del mundo y nos indican que los resultados obtenidos están entre los mejores de los países latinoamericanos que han participado, pero en general, en los estratos inferiores cuando la comparación se hace con todos los países participantes a nivel mundial.

6. El gasto (o la inversión) del sistema educativo costarricense

En esta sección se analizarán los costos o gastos del sistema educativo en el período de estudio. Se usará el término de “gasto” o “costo”, según el lenguaje común, pero realidad se refiere a un acto de inversión, en este caso de formación de capital humano.

Originalmente el objetivo de esta investigación era poder medir los costos de los servicios educativos para preescolar, primaria y secundaria en forma separada. Sin embargo, la disponibilidad de información no lo permitió, porque el Ministerio de Educación no lleva su presupues-

to en una forma que permita separar los costos de los diferentes niveles educativos. Tampoco existe información que permita medir los costos en las diferentes regiones del país o en las diferentes modalidades educativas. Por ejemplo, dentro del nivel de secundaria hay educación académica, educación técnica y un amplio conjunto de modalidades más flexibles, pero la información disponible no permite realizar un análisis de costo-beneficio de estas modalidades.

La información contenida en el presupuesto del Ministerio de Educación Pública no permite conocer cuáles son sus resultados o productos esperados y los costos de estos. Las tres fuentes estadísticas de datos sobre los gastos son el Ministerio de Educación Pública, el Ministerio de Hacienda y la Contraloría General de la República, pero no siempre presentan información consistente; además, cambios de definiciones dificultan tener datos comparables a través del tiempo.

■ *La mayor parte del incremento del gasto en educación ha sido para el pago de salarios.*

En general, los programas educativos del Ministerio de Educación Pública no se evalúan en términos de costos y beneficios, y cualquier esfuerzo de hacerlo con la informa-

ción existente es casi imposible. Esto es cierto tanto en el nivel agregado de los programas como al nivel de los centros educativos.

A pesar de la limitada información con la que se cuenta, se pueden observar hechos importantes del gasto educativo agregado de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria):

- **Se ha incrementado el gasto educativo.** La tendencia en el período de estudio es que el país ha incrementado el gasto público en educación de los tres niveles como proporción del PIB³. Este se incrementó desde un 2,6 por ciento del PIB en 1994 hasta 5,9 por ciento en el 2014, lo cual indica que el esfuerzo en gasto educativo más que se duplicó entre ambos años. Los períodos de mayor incremento fueron 1994-2004 y 2007-2012 (Jiménez, 2014).
- **Comparativamente Costa Rica tiene un alto gasto en educación.** Si se compara el gasto en educación no terciaria de un conjunto de países en el año 2009, se concluye que Costa Rica realiza un gasto educativo

³ Corresponde al gasto del Ministerio de Educación excluyendo el Fondo Especial para la Educación Superior.

como proporción del PIB mayor al esperado, al tomar en cuenta el nivel de ingreso per cápita (Jiménez, 2014).

- **Se ha incrementado el gasto por estudiante.** En el período 1994-2014 el gasto real por estudiante se multiplicó por 4,7. Entre 1994 y 2006 el gasto real creció a una tasa promedio anual del 6,4 por ciento y entre 2006 y 2014 a una tasa del 13,1 por ciento. Al interpretar estos incrementos se deben tomar en cuenta tres aspectos. Primero, la estructura de la población atendida ha cambiado, porque ha crecido más la matrícula en educación secundaria, que implica costos por estudiante mayores en comparación con los otros niveles. Segundo, hay cambios en el currículo escolar (por ejemplo, la introducción del segundo idioma en primaria o Informática en los diferentes niveles educativos) o posibles cambios en la calidad educativa en el período. Tercero, como ya se mencionó, a medida que se aumenta la cobertura del sistema, la población que se va incorporando puede generar mayores costos por su dispersión o condición de pobreza. Sin embargo, el Ministerio de Educación no dispone de información para conocer los costos de atender a estas poblaciones y en qué medida influyen en el aumento del costo promedio de atender un estudiante (Jiménez, 2014).
- **La mayor parte del incremento del gasto en educación ha sido para el pago de salarios.** El incremento del gasto en educación en el período de 1994 a 2014 ha sido de 3,9 puntos porcentuales del PIB, de los cuales 2,3 puntos corresponden al pago de la planilla del Ministerio de Educación y 1,7 puntos porcentuales del PIB corresponden a otros gastos, que incluyen compra de bienes, transferencias e inversión (Jiménez, 2014). A su vez, el incremento en el gasto de salarios está asociado al:
 - o **Aumento del salario promedio.** Entre 1994 y 2005 el salario promedio de los funcionarios del Ministerio de Educación Pública (docentes y administrativos) aumentó en términos reales en un 0,9 por ciento anual y en un 9,6 por ciento anual entre 2005 y 2013. Parcialmente, este último incremento salarial se explica por la ampliación del aumento salarial de los profesionales no docentes del Régimen de Servicio Civil a los docentes (Jiménez, 2014).
 - o **Aumento en el número de docentes.** En 2003 existían 5,5 docentes por 100 estudiantes y 7,4 en el 2014 (Jiménez, 2014).
 - o **Aumento en el número del personal administrativo.** En el 2003 existían 5,6 administrativos por cada 100 docentes. Para el año 2014 esta cifra había aumentado a 8,2 (Jiménez, 2014).

Los datos anteriores indican que hay un amplio esfuerzo del país para movilizar recursos adicionales hacia el sistema educativo público en mayor proporción al incremento de los estudiantes atendidos, lo que ha llevado a un gasto o la inversión creciente por estudiante, especialmente en el período 2006-2013. Alrededor de esta canalización de más recursos hacia la educación pública surgen varios comentarios de índole cualitativa.

- **La prioridad en educación.** En Costa Rica hay una alta valoración de la educación y su papel en la formación de recursos humanos; por esta razón el país ha decidido dedicar mayor cantidad de recursos al sistema educativo mediante una norma constitucional. Sin embargo, la meta de gastar en educación un equivalente al 8 por ciento del PIB no ha tenido como contrapartida un compromiso claro y medible por parte del Ministerio de Educación en cuanto a resultados esperados. El énfasis de la discusión pública ha estado en el cumplimiento o no por parte del Ministerio de Hacienda de la meta de asignar al Sistema Educativo un presupuesto del 8 por ciento del PIB, pero



la discusión sobre los resultados y eficiencia del sistema educativo ha sido escasa. Por ejemplo, la Política Educativa hacia el Siglo XXI proponía alcanzar la universalización de la educación preescolar y la educación secundaria en el 2005. Esto no se logró en el año indicado, todavía no se ha alcanzado y el incumplimiento no ha sido objeto de rendición de cuentas.

- **Los maestros.** La calidad de los resultados del proceso educativo dependen crucialmente de la calidad de los maestros. Sin embargo, María Eugenia Paniagua en un estudio sobre las políticas docentes (Paniagua, 2013) indica que en Costa Rica las políticas docentes son fragmentarias, incongruentes y no tienen visión de largo plazo. En particular, sobre la formación de los docentes, Paniagua indica que: primero, el Ministerio de Educación Pública no tiene control de cómo se forman; eso se deja en manos de universidades públicas y privadas. Solo una minoría (12 por ciento) de las carreras docentes está acreditada. Segundo, los educadores se forman como instructores que presentan contenidos para ser memorizados. Tercero, el énfasis de la formación recibida por los futuros docentes está en cómo dar clases y no en el saber de la disciplina. Cuarto, la formación de los docentes ocurre con planes cortos que omiten la práctica sistemática en el aula.

El mismo informe de Paniagua con respecto al tema de la contratación de los educadores indica que una comisión interinstitucional determina los parámetros para contratarlos. Los gremios de maestros tienen representación en dicha comisión y en general se han opuesto a la evaluación de los educadores en forma previa a su contratación. También se han opuesto al establecimiento del requisito de carreras docentes acreditadas o al establecimiento de puntajes adicionales para maestros bilingües. En el año 2012 la Sala Constitucional dictó una resolución que obliga a la Dirección General del Servicio Civil a realizar pruebas de conocimiento a los docentes para acceder a plazas en propiedad. Esto último todavía no se ha realizado y no hay señales de su posible aplicación.

Un aspecto importante que menciona Paniagua es la politización electoral de los nombramientos interinos de los docentes.

A pesar de que el gasto del Ministerio de Educación Pública en salarios es mayor al 4 por ciento del PIB, la evaluación del desempeño de los docentes es sumamente limitada. Los directores completan rutinariamente un formulario para evaluar el desempeño de

los maestros, resumido en cinco categorías: Excelente, Muy Bueno, Bueno, Insuficiente e Inaceptable. Los docentes que están ubicados en las tres primeras categorías tienen derecho a un aumento anual de su salario. Prácticamente todos los docentes son evaluados en una categoría que les da derecho a disfrutar el aumento anual de su salario.

En 2010 el MEP aplicó una prueba equivalente al examen de bachillerato a un grupo de 1733 docentes de Matemática y determinó que “el 43,3 por ciento probablemente no domina la materia que imparte” (Programa Estado de la Nación, 2013, p.164).

En la realidad no hay un verdadero sistema de evaluación del desempeño y menos un sistema de incentivos materiales o de otro tipo que establezca premios al buen desempeño.

Además de situación formal del maestro en el sistema educativo, son cruciales la posición social del maestro y su vocación docente. Al respecto, Iván Molina indica que partir de mediados de los 70 las carreras docentes empezaron a estar dominadas por estudiantes que no alcanzaban cupo en otras carreras. La crisis de la década de los 80 agravó la situación y la pérdida de prestigio y el deterioro salarial llevaron, al final de esa década, a un faltante de maestros y a un plan de emergencia para su formación, al que ingresaron estudiantes “residuales” que no encontraban cupo en otras carreras universitarias y que eran procedentes de sectores medios bajos o de extracción social más modesta, lo que da como resultado: docentes con poca identificación con la profesión y un limitado capital cultural (Molina, 2008).

Entre los años 2005 y 2013 los salarios reales de los maestros prácticamente se duplicaron, lo que podría representar una oportunidad para atraer mayor talento a la docencia en un futuro. Sin embargo, el aumento salarial no fue acompañado con una reforma al sistema de contratación para establecer un nuevo esquema de incentivos y de evaluación del desempeño, para impulsar el logro de objetivos del sistema educativo.

- **Las escuelas.** La organización del sistema educativo público se ha caracterizado por el “centralismo”. Las escuelas y los maestros tienen escasa autonomía. El Ministerio de Educación Pública desde sus oficinas centrales ejerce un “control” sobre las escuelas. El control es más teórico que real porque se ejerce principalmente con respecto a aspectos formales del uso de

los recursos (tareas, actividades, formularios, etc.) y no en relación con los resultados obtenidos o con el cumplimiento de objetivos sustantivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Paradójicamente, el Ministerio tiene un frondoso sistema de oficinas regionales (el país se divide en 27 direcciones regionales, que a su vez se dividen en circuitos escolares) que, más que tomar decisiones, realizan trámites desde y hacia las oficinas centrales. Las escuelas cumplen con múltiples requisitos en las diferentes instancias regionales y en las oficinas centrales.

Los centros educativos producen y envían mucha información de su gestión a las diferentes instancias administrativas centrales y regionales del Ministerio. Un instrumento fundamental para examinar el desempeño de los centros educativos es el *Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD)*, que ha permitido la automatización de procesos de matrícula, expediente estudiantil, registro de calificaciones y otros aspectos administrativos. Este programa ha sido producto de una alianza público-privada en la que han participado: la Asociación para la Innovación Social, el Ministerio de Educación Pública, ANDE y la Asociación Empresarial para el Desarrollo (AED). El programa funciona en los tres niveles educativos y cubre centros educativos que atienden al 60 por ciento de la población escolar. El PIAD ha sido un instrumento valioso para que los centros educativos puedan administrar su información en forma más eficiente. Sin embargo, no ha sido sujeto de evaluación.

No existe un sistema de evaluación del desempeño del sistema educativo que permita la rendición de cuentas a la sociedad. Los centros educativos o las regiones en que se divide el país para efectos de los servicios educativos no tienen metas establecidas en relación con los resultados esperados de ellos en cuanto a número de estudiantes atendidos, cobertura porcentual en su radio de acción, promoción, deserción, costos o impacto en cuanto a resultados educativos. Lo anterior no permite una rendición de cuentas.

Tampoco existe un sistema que establezca incentivos a los docentes en forma individual o colectiva para el logro de determinadas metas tomando en cuenta las condiciones socioeconómicas en que se desarrolla el proceso educativo.

■ *Los resultados de las pruebas de bachillerato indican la existencia de importantes lagunas y brechas en los conocimientos evaluados a los estudiantes que concluyen el colegio.*

En el 2014 el Ministerio de Educación Pública inició el proceso de implementación del programa denominado "Gestión 10", que es una herramienta para lograr que los centros educativos busquen la calidad educativa y la eficiencia administrativa en forma eficiente. Este programa evalúa 10 áreas de gestión: identidad e innovación, planeamiento didáctico y mediación pedagógica, espacios para vivir y convivir, capacitación del personal docente y administrativo, infraestructura física y tecnológica, simplificación y automatización de procesos administrativos, acceso y equidad, rendimiento académico, repetición y deserción. Este programa es un avance; sin embargo, todavía está

lejos de ser un verdadero sistema integral de evaluación con incentivos.

De todo lo anterior se concluye que el Ministerio de Educación Pública no busca un uso eficiente de los recursos en el sentido de establecer metas de logro educativo y tratar de lograrlas al máximo con su disponibilidad de recursos. En general, en el país el tema del uso eficiente de los recursos en el sistema educativo ha estado ausente y más bien la discusión ha girado principalmente en torno a gastar en educación el equivalente al 8 por ciento del PIB.

7. Conclusiones

El sistema educativo público en Costa Rica durante el período 1994-2013 experimentó importantes cambios. Hay un claro esfuerzo por dedicar mayor cantidad de recursos al sistema educativo desde mediados de la década de los 90, lo cual se refleja en los resultados cuantitativos:

- **Mayor cobertura.** Hay un incremento en la cobertura porcentual del sistema educativo. Esta tendencia es muy significativa porque en el período anterior al estudiado (1980-1994) ocurrieron reducciones o incrementos muy lentos en este indicador. Es decir, desde la mencionada década hay una reactivación de la actividad del sistema educativo.
- **El mayor esfuerzo educativo y menor presión demográfica han contribuido al incremento de la cobertura.** Los incrementos de la cobertura de la educación preescolar y de secundaria han sido posibles por una mezcla de aumentos en la cantidad absoluta de estudiantes atendidos y por un menor crecimiento o una disminución de la población en edad de asistir a los centros educativos.
- **El incremento de la cobertura fue mayor al inicio del período.** El período estudiado se divide en dos subperíodos: 1994-2006 y 2006-2013. En el primero, los incrementos en las coberturas de la educación preescolar y secundaria ocurrieron con mayor velocidad que en el segundo. En este aspecto deben tenerse en cuenta dos fenómenos: la presión demográfica en el segundo período fue menor, lo que facilita el aumento de la cobertura. Y por otra parte, a medida que se avanza en otorgar cobertura educativa, se vuelve más costoso otorgar los servicios educativos a la población no cubierta, lo cual hace más difícil el aumento de la cobertura.
- **Todavía no se logra la universalización de la cobertura.** En el período analizado se ha incrementado el porcentaje de jóvenes que concluyen la secundaria. Sin embargo, en el 2013 más de un 50 por ciento de los jóvenes de 18 a 22 años no la ha concluido. El aumento de la cobertura educativa indica que el país ha sido exitoso en acercar más a los jóvenes a los colegios, pero que la deserción, ya sea dentro del mismo año escolar o entre años escolares, es un importante obstáculo para lograr la universalización de la educación secundaria. En la educación preescolar la cobertura en 2013 fue cercana al 80 por ciento, lo cual indica que todavía no se logra su universalización.
- **Se ha incrementado el gasto educativo.** La tendencia en el período de estudio ha sido incrementar el gasto educativo como proporción del PIB. Este se incrementó desde un 2,6 por ciento del PIB en 1994 hasta 5,9 por ciento en 2014, lo cual indica que el esfuerzo en gasto educativo en términos del PIB más que se duplicó entre los años señalados. En el período 2006-2013 el aumento del gasto fue mayor que en el período 1994-2006.
- **Comparativamente Costa Rica tiene un alto gasto en educación.** Si se compara el gasto en educación no terciaria de un conjunto de países, se concluye que Costa Rica realiza un gasto educativo mayor al esperado para su nivel de ingreso per cápita en 2009.
- **Se ha incrementado el gasto por estudiante.** En los 20 años comprendidos entre 1994 a 2014 el gasto real por estudiante se ha multiplicado por 4,7. Entre 1994 y 2006 el gasto real creció a una tasa promedio anual del 6,4 por ciento, y entre el 2006 y 2014 el aumento se aceleró hasta alcanzar una tasa del 13,1 por ciento.
- **La mayor parte del incremento del gasto en educación ha sido para el pago de salarios.** El incremento del gasto en educación en el período de 1994 a 2014 ha sido de 3,9 puntos porcentuales del PIB, de los cuales 2,3 puntos corresponden al pago de la planilla del Ministerio de Educación y 1,7 puntos porcentuales del PIB corresponden a otros gastos (compra de bienes, transferencias e inversión). A su vez, el incremento en el gasto de salarios está asociado a importantes aumentos en los salarios reales, en el aumento de la relación de docentes con respecto a la matrícula y al aumento del personal administrativo con respecto al número de docentes.
- **La calidad del sistema educativo costarricense es deficiente al compararse con el resto del mundo.** El Ministerio de Educación Pública decidió participar en el Informe de PISA que permite comparar resultados del sistema educativo de diversos países. En general, los resultados obtenidos ubican a Costa Rica en los niveles más bajos dentro de la clasificación mundial. El sistema educativo costarricense se clasifica entre los mejores de Latinoamérica, pero en general la región no sale bien evaluada en comparación con el conjunto de los países participantes.
- **Hay una pobre gestión de la calidad del sistema educativo.** Internamente el Ministerio de Educación aplica Pruebas Nacionales. En sexto y noveno año se reali-

zan pruebas de diagnóstico en una muestra de centros educativos. Al final de la educación secundaria se aplican las pruebas de bachillerato, que repercuten en la obtención de dicho grado académico. Los resultados de las pruebas de bachillerato indican la existencia de importantes lagunas y brechas en los conocimientos evaluados a los estudiantes que concluyen el colegio. Sin embargo, esta información se usa escasamente para retroalimentar el proceso educativo o para evaluar a los docentes y a los centros educativos.

- **Hay una deficiente gestión de los recursos del sistema.** El sistema educativo ha aumentado la cobertura principalmente mediante el uso de mayor cantidad de recursos, que ha llevado a incrementos muy fuertes de los costos de atención por estudiante. Estos incrementos pueden obedecer en parte a un cambio en la composición de matrícula (más en educación secundaria y menos en primaria), o a la ampliación de la oferta educativa (segundo idioma e informática, por ejemplo) o a la ampliación de la cobertura a poblaciones más dispersas y más pobres. Pero tales incrementos son tan altos que resulta difícil explicarlos en su totalidad con estas razones. En particular, hay un conjunto de síntomas que sugieren la deficiente gestión de los recursos del sistema:
 - o **No hay evaluación de los resultados.** Los centros educativos no tienen metas explícitas en cuanto a número de estudiantes atendidos, cobertura en su zona de funcionamiento, deserción, repetición, calidad del aprendizaje, o sobre otros objetivos del proceso educativo. La carencia de estas metas no permite evaluar el cumplimiento de resultados. En vez de establecerles metas a los centros educativos el Ministerio de Educación Pública busca un “control detallado” de todo el proceso educativo que ocurre en ellos. Al final de cuentas, la intención de “control detallado” aporta costos al proceso y adiciona poco valor agregado a la enseñanza y aprendizaje.
 - o **No existe una política para atraer hacia la docencia a los mejores talentos del país.** La formación de docentes se realiza por parte de las universidades públicas y privadas. El Ministerio de Educación no se involucra en las políticas de formación de estos profesionales y tampoco posee mecanismos para evaluar la calidad de los docentes, ni antes ni después de la contratación. Por orden de la Sala Constitucional se deberá hacer la evaluación previa a la contratación.



El desempeño de los docentes es evaluado por los directores de los centros educativos, pero se trata de una evaluación puramente formal.

Al no existir un sistema efectivo de evaluación del trabajo docente, tampoco existe un sistema de incentivos individual o grupal para promover la calidad en el desempeño del profesorado.

- o **Carencia de información.** El Ministerio de Educación Pública carece de información para conocer el costo social y beneficio social de los diferentes programas. Esto puede ser un indicio de la baja prioridad que se le otorga al tema del uso eficiente de los recursos.

Como reflexión final se puede indicar que el sistema educativo costarricense exhibe avances importantes en la cantidad de sus resultados, porque ha dispuesto de una cantidad creciente de recursos en las dos últimas décadas. Sin embargo, sus carencias están en tres áreas: primero, todavía no ha logrado la universalización de preescolar y de secundaria y no hay compromisos explícitos para lograr estos resultados; segundo, el sistema no hace un énfasis considerable en la calidad de los resultados y, tercero, hay una pobre gestión de los recursos: las escuelas no se trazan metas explícitas y medibles, no hay rendición de cuentas sobre los resultados y no se cuenta con un sistema de incentivos para que los actores del sistema procuren lograr determinados objetivos.

En síntesis, la principal conclusión de este estudio es que el país ha tenido la voluntad y la capacidad de movilizar una cantidad creciente de recursos hacia el sistema educativo público, que ha logrado mayores resultados pero con costos unitarios crecientes. Poco o nada se ha avanzado en materia de lograr mayor eficiencia en el uso de los recursos asignados al sistema.