

Capítulo

4

La evolución de la educación superior

Índice

Hallazgos relevantes	197
Valoración del Tercer Informe	198
Valoración general	199
Introducción	201
Estructura institucional y oferta académica	202
Evolución de la cobertura universitaria	205
Acceso a la educación universitaria	211
Resultados de la educación superior	216
Financiamiento de la educación superior	225
Gestión de las instituciones de educación superior	229
Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior: avances y desafíos	233
Desafíos y agenda de investigación	237
Los desafíos actuales de la educación superior en América Latina	238
Aporte especial. La educación superior en la región Huetar Atlántica: alcances y desafíos	243

Hallazgos relevantes

- En 2011 el Conesup aprobó la creación de la universidad privada número 52, la primera de esta década (Cenfotec).
- Un 27,7% de la población nacional de 18 a 24 años asiste a la educación parauniversitaria y universitaria, según el Censo de Población de 2011.
- En 2012, el segundo año en que se dispuso de información sobre la matrícula total del sistema universitario, el Centro Nacional de Estadísticas de la Educación Superior (CNEES) reportó 195.364 estudiantes matriculados, el 51,8% en el sector privado y un 47,6% en universidades estatales.
- La cobertura de las universidades públicas es mayor en los tres quintiles de menor ingreso, situación que se invierte en los dos quintiles superiores. A pesar de ello, en la matrícula pública –la única sobre la que se dispone de información desagregada– hay una sobre-representación de estudiantes de estratos de ingresos altos.
- Entre 1995 y 2011 el número de diplomas universitarios otorgados se multiplicó 3,2 veces, al pasar de 12.665 a 40.310 (1,7 veces en el sector público y 5,6 en el privado). Solo en los últimos once años creció un 52,3%.
- La UCR, el ITCR y la UNA absorben cerca del 47% de los estudiantes de secundaria que aprueban el bachillerato.
- El Gobierno de la República y el Banco Mundial firmaron un convenio de préstamo por doscientos millones de dólares, que forma parte del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior.
- En 2011 el Conape restringió su oferta de financiamiento de carreras universitarias, como resultado de un recorte presupuestario. Ello se debió a una reforma en la Ley de Banca para el Desarrollo, que ordena a los bancos estatales entregar a esa entidad el 2% de sus utilidades, no el 5% acostumbrado, lo que provocó una disminución de 15.000 millones de colones en sus ingresos.
- Tres bancos comerciales del Estado relanzaron sus programas de financiamiento de estudios superiores. Los planes Credi estudio BCR, BN Soluciones Educación y Crédito para la Educación, del Banco Popular, se dieron a conocer a mediados de 2012. Ofrecen desde ocho hasta veinticinco millones de colones y están dirigidos a personas que ya perciben ingresos.
- Un estudio realizado por el Observatorio Laboral de Profesiones del Conare reveló que la tasa de desempleo de los graduados universitarios no llega al 2%. Las carreras de Ingeniería y Ciencias de la Salud son las que tienen mejores mercados laborales.
- En 2012 el Poder Judicial denunció que en el examen de carrera judicial, un alto porcentaje de profesionales en Derecho no alcanzó la nota mínima para laborar en el sistema de administración de justicia.

Valoración del Tercer Informe

La educación superior en Costa Rica tiene hoy una oferta extensa y variada, altamente concentrada en el nivel universitario. Entre los principales logros destacan la ampliación de la cobertura. Tanto las estadísticas de matrícula en las universidades públicas como las de titulación en todas las instituciones de educación superior universitaria, confirman esta tendencia. Este avance fue posible por el incremento en la cantidad de estudiantes admitidos, ya que en el período considerado no creció el número de instituciones. Las universidades del país tienen una oferta académica amplia, con una importante concentración en las áreas de Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Económicas. Diversificar las oportunidades académicas es siempre deseable, aunque no en todos los casos esto es sinónimo de un sistema con capacidad de adecuarse a los cambios del contexto nacional e internacional.

En la educación superior, como en todos los niveles, la equidad es un imperativo. Sin embargo, esta preocupación va más allá de las oportunidades de acceso, ya que el bienestar de los estudiantes

también depende de que culminen con éxito el ciclo educativo correspondiente; para ello es preciso contrarrestar los niveles generales de desigualdad en la distribución del ingreso, asegurando apoyo financiero para quienes forman parte de comunidades pobres y marginadas. Son las universidades del Estado las que, proporcionalmente, tienen matriculados más estudiantes de los primeros tres quintiles de ingreso (los de menos recursos) y la mayoría de sus nuevos alumnos proviene de colegios públicos (79% de los nuevos ingresos en 2009).

Las universidades juegan un papel central en el desarrollo del país. Por un lado, forman el recurso humano que asume la conducción de las empresas del sector privado y las instituciones y empresas públicas; por otro, la base de la innovación científica y tecnológica en Costa Rica recae sobre las universidades estatales. Para fortalecer y ampliar los cruciales aportes al desarrollo nacional que realizan las instituciones de educación superior hay muchos retos por superar. El Informe destaca tres desafíos

en particular. En primer lugar, es necesario construir una visión sistémica de la educación superior, con espacios consolidados para la articulación y la coordinación entre instituciones públicas y privadas, donde la búsqueda en altos estándares de calidad en la formación universitaria constituya una meta clara de la política del sector. En segundo lugar, resulta imperativo generar y divulgar mayor información sobre el desempeño de las instituciones de educación superior (Unesco, 2010). Costa Rica tiene un déficit en este ámbito, especialmente en el caso del sector privado. Un tercer problema no resuelto es la relación entre oferta y calidad, un área en que las asimetrías son relevantes. De 1.165 programas académicos impartidos en conjunto por el total de instituciones de educación superior universitaria, las 68 carreras que a marzo del 2013 habían recibido acreditación representaban solo un 5,7%. Al interior de las instituciones de educación superior se requiere fortalecer la cultura de evaluación y avanzar en general en los mecanismos de mejoramiento de la calidad.

Valoración general

En los últimos tres años la educación superior costarricense no experimentó cambios relevantes con respecto a las características reseñadas en el Tercer Informe. Sigue estando fuertemente concentrada en el nivel universitario y en la zona urbana de la región Central, con una matrícula distribuida de manera muy semejante entre instituciones públicas y privadas.

Con una perspectiva de más largo plazo, se confirma una tendencia a la expansión de la cobertura y la oferta académica en las últimas cuatro décadas. Entre los censos de 1973 y 2011 la población que reportó haber alcanzado un grado universitario aumentó 14,3 veces y se abrieron más de mil programas de estudio. Según el Censo de 2011, el 27,7% de las personas de 18 a 24 años asiste a la educación parauniversitaria y universitaria. También con información censal, y mediante un análisis de cohorte, se encontró que solo un 21,7% de la población 18 a 25 años que en el 2000 asistía a la universidad, logró obtener un título profesional.

El presente capítulo busca responder cuatro preguntas generales de investigación. En primer lugar, si las mejoras en la cobertura de la educación superior en las últimas cuatro décadas han sido acompañadas por una mejor distribución de las oportunidades de acceso. La respuesta no es favorable. Desde el punto de vista del ingreso, las oportunidades académicas en este nivel tienen un componente de desigualdad que refleja la concentración en el reparto de la riqueza que exhibe Costa Rica y que es compartido por la mayoría de los sistemas de educación superior en el mundo. A pesar de que la cobertura de las universidades públicas es mayor en los tres primeros quintiles (los de menor ingreso), las investigaciones muestran una sobrerrepresentación de estudiantes de estratos de ingresos altos.

Desde el punto de vista de las brechas de equidad por razones geográficas, el

rezago de las regiones periféricas en el acceso a la educación superior quedó demostrado en un análisis especial sobre la región Huetar Atlántica: baja cobertura, escasa oferta académica, serios problemas de calidad. El estudio de cohorte ya mencionado arrojó un resultado muy deficitario en la zona rural: solo un 9,7% de la población que estaba en edad y efectivamente asistiendo a la educación superior en el 2000 logró obtener un título.

La segunda pregunta planteada es si el sistema de educación superior ofrece una formación pertinente y relevante para la demanda del mercado laboral. La respuesta es positiva, pero con matices. La oferta académica es pertinente para los requerimientos actuales del mercado, como lo demuestran los resultados de la Encuesta Nacional de Graduados, según la cual solo un 2% de los egresados de las universidades tiene problemas de empleo. Sin embargo, este es un mercado poco exigente, que se enfrenta al hecho de que solo un 22,6% de la población adulta en edad productiva posee un grado universitario. Pese a su escasez relativa, los profesionales y técnicos disponibles en términos generales parecen ser suficientes para la actual estructura productiva del país, que tampoco demanda ingentes cantidades de personal calificado.

No obstante, la economía costarricense está transformándose aceleradamente, incorporando cada vez más el componente tecnológico y las tecnologías de información y comunicación en los procesos productivos. Mientras las aspiraciones nacionales en materia de sostenibilidad y los compromisos internacionales suscritos por el país presionan por la innovación en las prácticas de producción, la oferta académica permanece concentrada en pocas áreas del conocimiento (Educación, Ciencias Administrativas y Ciencias Sociales) y la creación de nuevas universidades y posgrados no contribuye a la diversificación.

Las instituciones privadas, grandes generadoras de diplomas universitarios (el 70% del total), no muestran innovación en la oferta, no aportan investigación y realizan poco trabajo de extensión. Parece ser un sector que se conforma con explotar de manera eficiente una demanda residual no atendida por las universidades públicas. Una nueva pregunta surge de esta reflexión: una oferta académica con poca innovación, ¿será el reflejo de un sistema que no incentiva el cambio?

Una tercera interrogante es si las investigaciones científicas y tecnológicas desarrolladas en el seno de las universidades estatales están articuladas al sector productivo en áreas estratégicas para el desarrollo nacional. No es posible ofrecer una respuesta robusta, dada la falta de información adecuada y sistemática que cubra a todas las instituciones de educación superior. Como se señaló en anteriores ediciones de este Informe, los datos existentes de estudios puntuales sobre el tema han determinado que las universidades públicas, con sus setenta centros de investigación y una gran diversidad de programas, son las principales productoras de investigación científica en el país. El sector empresarial conoce y utiliza poco los servicios de venta de bienes y servicios de las universidades, pero en general muestra interés en profundizar la vinculación, aunque mantiene dudas sobre la capacidad de gestión de los procesos en la Academia.

Finalmente, la cuarta pregunta es si la cultura de evaluación para el mejoramiento continuo de la calidad ha permeado en la comunidad universitaria. La respuesta es negativa. El mecanismo diseñado para este fin, el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes), no crece en actores y en términos de programas evaluados sigue siendo marginal (5,7% de la oferta académica), aun dentro de las diecinueve instituciones afiliadas. La cultura de la evaluación avanza a pasos lentos en

el sistema universitario y no es claro si existe una demanda en ese sentido desde la sociedad, aunque ciertamente la percepción de calidad que tiene la opinión pública sigue favoreciendo a las universidades estatales. Sin incentivos más explícitos para el desarrollo de procesos permanentes de autoevaluación, no es de esperar que se imprima mayor velocidad en la acreditación de la oferta académica.

Un tema adicional de importancia para el análisis es el financiamiento de la educación superior. El sistema de provisión mixta de servicios de educación terciaria tiene dos fuentes principales de financiamiento: la inversión pública en las instituciones universitarias estatales y el gasto de bolsillo en las universidades privadas, el que a su vez es parcialmente financiado con recursos públicos, por medio de Conape. En el período de estudio de este Informe se llevó a cabo la negociación de Quinto Convenio de Financiamiento de la Educación Superior Universitaria Estatal, en un contexto de creciente déficit fiscal y de una economía enfrentada a los embates de la crisis internacional. El proceso, que duró dieciocho meses, tuvo momentos de gran tensión entre el Gobierno y las universidades, así como a lo interno de estas últimas. En ese marco, un empréstito otorgado por el Banco Mundial para el mejoramiento la educación superior asigna fondos para expandir la oferta, mejorar la infraestructura y ampliar las sedes. Su impacto en términos de acceso y cobertura dependerá de la forma en que se inviertan los recursos: puede reproducir los patrones históricos, o bien

contribuir a un cambio de dirección.

En medio de la más severa crisis económica internacional de los últimos años, que Costa Rica logró sortear –aunque con pérdida de empleos y deterioro de la situación fiscal–, la inversión pública en educación superior creció en términos reales. Sin embargo, en el largo plazo este sendero de expansión difícilmente se mantendrá, pues, por una parte, el país se acerca a la meta de destinar un 1,5% del PIB a este rubro y, por otra, la inversión en educación favorece los niveles de formación básica, lo que es consistente con una política de redistribución.

Los resultados de las investigaciones realizadas para este Informe señalan desafíos en muchos ámbitos del quehacer universitario, que son comentados a lo largo del capítulo. Por la selección de aportes especiales que se presentan en esta edición, cuatro señalamientos son especialmente claros:

- Para que haya mejoras sustanciales en la equidad en el acceso es necesario fortalecer las políticas de acción afirmativa. En un entorno de creciente desigualdad en la distribución de la riqueza y con un sistema de educación secundaria que está lejos de lograr la universalidad, no es previsible que, sin cambiar las reglas de ingreso a la educación superior, las universidades contribuyan a corregir las desigualdades de base.
- Para enfrentar los nuevos retos en la sociedad del conocimiento, las universidades deben mejorar sus procesos de planificación y vincu-

larlos con una política nacional de educación superior. La eficiencia en la colocación de los cupos ofertados y la inserción laboral de los diferentes perfiles profesionales que se gradúan son indicadores clave para la toma de decisiones.

- De cara a nuevos procesos de negociación del Fondo Especial para la Educación Superior, es indispensable mejorar los sistemas de indicadores para medir el desempeño de las universidades públicas y, en general, fortalecer los mecanismos de rendición de cuentas sobre la eficacia y la eficiencia en el uso de los recursos públicos. El desafío incluye el diseño de instrumentos que sean compatibles con la autonomía especial conferida a las universidades por la Constitución Política.
- El Estado no puede renunciar al ejercicio de su potestad fiscalizadora de la educación superior privada. En esta materia todo el camino está por andar.
- Es necesario repensar el modelo de regionalización de las universidades estatales. Aunque el proceso inició hace más de tres décadas, los resultados hasta el 2012 muestran una situación incipiente: escasa cobertura, una oferta poco diversificada y un reconocimiento tácito de que la oferta es de menor calidad, dado que las carreras impartidas en las sedes regionales no se someten a acreditación.

INTRODUCCIÓN

Desde su primera entrega, el *Informe Estado de la Educación* ha procurado dar un seguimiento detallado a las principales tendencias de la educación superior costarricense, tanto en el nivel universitario como en el parauniversitario, a partir de la información disponible. El propósito de este esfuerzo ha sido valorar cuánto se acerca o se aleja el país de la aspiración de contar con una educación superior que apoye y lleve adelante propuestas estratégicas para el desarrollo productivo, científico y cultural de la nación (las “Aspiraciones nacionales” que dan sustento al marco conceptual de esta publicación pueden consultarse en el sitio www.estadonacion.or.cr).

En la medida en que la información disponible lo permite, este capítulo recorre variables e indicadores para dar cuenta del avance en el logro de esa aspiración e identificar desafíos, cuellos de botella y buenas prácticas en el quehacer universitario y parauniversitario. En diversos ámbitos los datos carecen de la cobertura, la estandarización y la periodicidad necesarias para construir una valoración del desempeño de la educación superior. El vacío más importante corresponde al área de extensión y acción social, en la cual no fue posible actualizar la información presentada en el Tercer Informe sobre el número de proyectos vigentes. En torno a

las editoriales y los medios de comunicación no hay cambios significativos que reportar. Es particularmente crítica la ausencia de información sobre las universidades privadas. En el caso de las instituciones estatales la principal debilidad sigue siendo la falta de estandarización en los registros.

El presente capítulo busca responder cuatro preguntas generales de investigación:

- Las mejoras en la cobertura de la educación superior en las últimas cuatro décadas, ¿han sido acompañadas por una mejor distribución de las oportunidades de acceso?
- ¿Ofrece el sistema de educación superior una formación pertinente y relevante para la demanda del mercado laboral?
- ¿Las investigaciones científicas y tecnológicas que se realizan en el seno de las universidades estatales están articuladas al sector productivo en áreas estratégicas para el desarrollo nacional?
- ¿Ha permeado en la comunidad universitaria la cultura de evaluación para el mejoramiento continuo de la calidad?

El capítulo no presenta modificaciones relevantes en la organización de sus contenidos en relación con el Tercer Informe. Sin embargo, el énfasis con que se cubren los diversos temas sí muestra variaciones.

En la primera sección se da cuenta del estado y las tendencias en la composición de la estructura y la oferta académica de las universidades. La segunda examina el acceso a la educación superior y, por primera vez, detalla el comportamiento de la matrícula global con un dato para todo el sistema universitario; además se reseñan los principales hallazgos del Censo de Población de 2011.

La tercera parte se concentra en los resultados de la educación superior, repasando las tendencias en titulación por instituciones, áreas del conocimiento y grado académico. También explora los ámbitos de docencia, acción social e investigación. En docencia se introducen indicadores de eficiencia en el uso de los cupos disponibles, con un aporte especial de la UNA, y en investigación se da seguimiento a los indicadores de producción elaborados por la UCR. La cuarta sección trata sobre el financiamiento del sistema; en el caso del sector público analiza la evolución del Fondo Especial para el Financiamiento de la Educación Superior Estatal (FEES) y reseña los términos del préstamo por doscientos millones de dólares otorgado por el Banco Mundial.

En el quinto apartado se abordan aspectos de gestión, política universitaria y articulación del sistema. En el sexto se

comentan los avances y retos del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes). Finalmente, el último acápite consigna los principales desafíos de la educación superior que se derivan del análisis, tanto en lo que concierne a su quehacer, como a las actividades de investigación que permitirían dar mejor cuenta de su desempeño.

Esta edición también incluye un aporte especial que analiza la educación superior desde una perspectiva regional, específicamente en el caso de la región Huetar Atlántica.

Estructura institucional y oferta académica

En Costa Rica existen 62 instituciones de educación superior universitaria (5 públicas, 52 privadas y 5 internacionales), que en conjunto tienen una oferta académica amplia (1.165 programas) y variada. Los esfuerzos por crear sedes, carreras y posgrados no han logrado revertir dos características estructurales del sistema: la concentración de la presencia institucional en la zona urbana de la región Central y de la oferta académica en tres áreas del conocimiento: Educación, Ciencias Sociales y Ciencias Económicas. La normativa vigente regula el establecimiento de las universidades públicas y autoriza la creación y funcionamiento de las privadas, pero no prevé un espacio de coordinación entre los dos sectores, ni define un organismo común de regulación y supervisión. Por su parte, la educación parauniversitaria tiene una oferta escasa y no se dispone de la información mínima necesaria para conocer y valorar su desempeño.

Escasa creación de nuevas instituciones a partir del 2000

Luego de la fundación de la Universidad de Costa Rica, mediante la Ley 362, del 26 de agosto de 1940¹, el Estado costarricense creó cuatro universidades más², cada una de ellas con una sede central. En conjunto, la UCR, el ITCR, la UNA y la UTN contabilizan 36 sedes regionales y recintos, a los cuales se suman 36 centros universitarios de la UNED. En el ámbito privado el funcionamiento de la primera universidad (UACA) se autorizó en 1975, por medio del decreto ejecutivo 5622-E.

Desde la publicación del *Tercer Informe Estado de la Educación* solamente se estableció una institución: la Universidad Cenfotec, aprobada por el Conseup en 2011, con lo que el número de centros privados de educación superior llegó a 52 (gráfico 4.1). Este sector reporta 128 sedes en el territorio nacional, de las cuales 36 se localizan fuera de la región Central.

De un total de 141 sedes, recintos y centros regionales que existen en el país, el 58,9% se localiza en cantones fuera de la región Central. La UNED tiene entre 4 y 6 centros en cada una de las regiones periféricas. Las sedes de las demás entidades estatales se concentran sobre todo en la región Chorotega (8 de 22), mientras que la mayor parte de las privadas se ubica en la Brunca (11 de 36). En el resto de las regiones las universidades públicas, excluyendo a la UNED, poseen 3 o 4 sedes, y las privadas entre 3 y 8 (cuadro 4.1).

Completan la estructura institucional de la educación superior universitaria cinco entidades internacionales que han escogido a Costa Rica como su sede: el Catie, la Earth, la Universidad para la Paz, el Incae y el ICAP. Solo los campus del Catie y la Earth están ubicados en regiones periféricas (cantones de Turrialba y Guácimo).

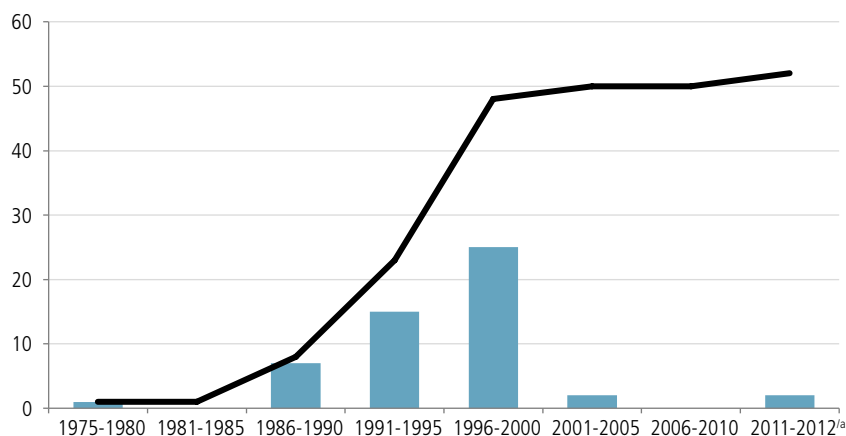
No existe un dato oficial del número de carreras que ofrece el conjunto de universidades del país. El Conare produce

cifras aproximadas de la distribución de programas según instituciones, con base en la información que le suministran las universidades públicas en forma directa, y las privadas a través del Conesup. Esta estimación entiende por “oportunidad académica” toda carrera autorizada que cumple con lo establecido en el *Fluxograma para la creación de nuevas carreras o la modificación de carreras ya existentes*³. Sin embargo, los datos presentan limitaciones. Por ejemplo, no captan la renovación o reformulación de programas académicos⁴, de modo que puede existir una carrera que fue creada hace treinta o cuarenta años y que conserva su nombre, a pesar de que ofrece un perfil de salida muy distinto del original. Por otro lado, existen programas que, siendo fundamentalmente los mismos, han sido aprobados con nombres diferentes, por lo que se contabilizan como dos oportunidades académicas. A pesar de estas debilidades, la información disponible permite una descripción de tendencias generales.

El *Tercer Informe Estado de la Educación* calculó que en 2010 la oferta total de oportunidades académicas en el nivel universitario estaba compuesta por 1.139 programas, considerando todos los grados. Para 2011 el total estimado es de 1.165 carreras, 616 aportadas por las instituciones públicas y 549 por las privadas (cuadro 4.2).

Gráfico 4.1

Universidades privadas creadas^{a/}, por período



a/ Cifra a julio de 2012.

Fuente: Elaboración propia con datos del Conesup.

La distribución de oportunidades académicas por ramas del conocimiento no muestra diferencias con respecto a lo reportado en el Tercer Informe. Para el conjunto de las universidades, la mayoría de las carreras corresponde a las áreas de Educación, Ciencias Sociales y Ciencias Económicas (58% entre las tres) y, en general, la oferta está más concentrada en las universidades privadas. En estas

últimas dichas áreas del conocimiento absorben el 70,7% de la oferta, mientras que en las públicas representan el 46,8% del total de programas.

Si se analiza la composición pública/privada en cada área de estudio, se observa que las universidades privadas representan más del 50% de las carreras en Ciencias Económicas, Ciencias Sociales y Educación. Las universidades del Estado tienen la

mayor participación relativa en las demás ramas del conocimiento, particularmente en las áreas de Recursos Naturales (90% de la oferta) y Ciencias Básicas (100%).

El 36,1% de la oferta académica lo constituyen los posgrados (421 en total). Las áreas de Computación e Ingenierías tienen la menor proporción de sus programas en este nivel: 18,3% la primera y 21,0% las segundas. La oferta por nivel

Cuadro 4.1

Distribución de sedes de instituciones de educación superior universitaria, según regiones de planificación. 2012

Región	Universidades estatales			Universidades privadas	
	Total de sedes ^{a/}	Sedes regionales/recintos	Centros universitarios de la UNED ^{b/}	Total de sedes ^{c/}	Sedes regionales
Central	18	14	12	84	33
Chorotega	8	8	6	9	8
Pacífico Central	3	3	5	7	6
Brunca	4	4	6	14	11
Huetar Atlántica	4	4	4	8	8
Huetar Norte	3	3	4	6	3
Total	40	36	37	128	69

a/ Solo incluye sedes centrales, sedes regionales y recintos de la UCR, el ITCR, la UNA y la UTN. Se excluyen los centros de especialización de la UTN. La Sede Interuniversitaria de Alajuela se contabiliza una sola vez.

b/ Incluye la totalidad de los centros universitarios.

c/ Incluye las sedes regionales y ocho aulas desconcentradas.

Fuente: Elaboración propia con datos de las unidades de planificación de las universidades estatales y del Conesup.

Cuadro 4.2

Oportunidades académicas por sector, según área del conocimiento. 2011

	Universidades públicas		Universidades privadas		Total de universidades	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Artes y Letras	55	8,9	33	6,0	88	7,6
Ciencias Básicas	29	4,7			29	2,5
Ciencias de la Salud ^{a/}	109	17,7	45	8,2	154	13,2
Ciencias Económicas	69	11,2	138	25,1	207	17,8
Ciencias Sociales	96	15,6	114	20,8	210	18,0
Computación	32	5,2	28	5,1	60	5,2
Educación	123	20,0	136	24,8	259	22,2
Ingeniería	55	8,9	50	9,1	105	9,0
Recursos Naturales	48	7,8	5	0,9	53	4,5
Total	616	100,0	549	100,0	1.165	100,0

a/ Considera las especialidades médicas como oportunidades académicas independientes.

Fuente: Elaboración propia con datos de OPES-Conare.

académico muestra que las universidades públicas han hecho un esfuerzo por ampliar el grado máximo ofrecido, pues en ellas las carreras a nivel de bachillerato y licenciatura suman poco menos del 45%, mientras que en el sector privado alcanzan el 74,1%. En las Ingenierías y las Ciencias Básicas, claves para el desarrollo científico y tecnológico, las oportunidades de cursar maestrías están fuertemente concentradas en el sector público (93,8%).

La oferta académica en perspectiva histórica

En general, las carreras universitarias⁵ tienen una edad promedio de 18,8 años; las más recientes tienen 2 y las más antiguas 72. En el sector público el promedio es de 23,1 años y en el privado es de casi diez años menos: 14,8. Los programas de posgrado son, en promedio, los más jóvenes. Pese a su gran variabilidad, puede decirse que estas cifras reflejan la historia de la educación superior costarricense: las carreras más antiguas son las ofrecidas por las universidades públicas en el nivel de grado, mientras que el desarrollo de los posgrados (tanto en el sector público como en el privado) es mucho más reciente.

Con el fin de analizar la relación entre los programas que se van abriendo, por un lado, y la evolución de la estructura productiva y las condiciones sociales del país, por otro, se realizó un procesamiento especial de la base de datos de oferta

académica para las últimas ocho décadas. Un primer hallazgo es que el 72,9% de los programas es reciente (período 1990-2010) y, dentro de ese grupo, el 67,7% fue creado por instituciones privadas (gráfico 4.2).

Sin embargo, el período de expansión de la oferta académica no implicó un viraje significativo hacia nuevas disciplinas, pese a que en los últimos veinte años la estructura productiva del país se modificó radicalmente. Más bien se reforzó la concentración en las carreras de Educación y Ciencias Sociales: en relación con las oportunidades creadas en las décadas de 1990 y 2000, el peso de las primeras dentro de la oferta total pasó de 26,0% a 34,3% y las segundas mantuvieron su participación en alrededor del 14%. Las áreas de Ciencias Básicas, Agricultura e Ingenierías siguieron teniendo una importancia marginal entre las nuevas carreras, en rangos que oscilan entre 1,2% y 11,6%. Las principales novedades fueron el avance de las Ciencias de la Salud, cuyo participación en la oferta académica aumentó casi tres puntos porcentuales (de 8,0% a 10,7%) y la reducción en el peso de las carreras de Administración, de 25,3% a solo 13,1%. Cabe señalar que esta exploración no capta las innovaciones que pueden estarse dando en los enfoques, contenidos y metodologías con que se imparten las carreras universitarias. Un programa antiguo puede haberse reformulado de manera sustancial. No obstante esta limitación analítica, es claro

que se ha creado una gran cantidad de carreras y que estas, en vez de expandirse hacia nuevas áreas del conocimiento, permanecen dentro de las que han prevalecido desde hace varias décadas.

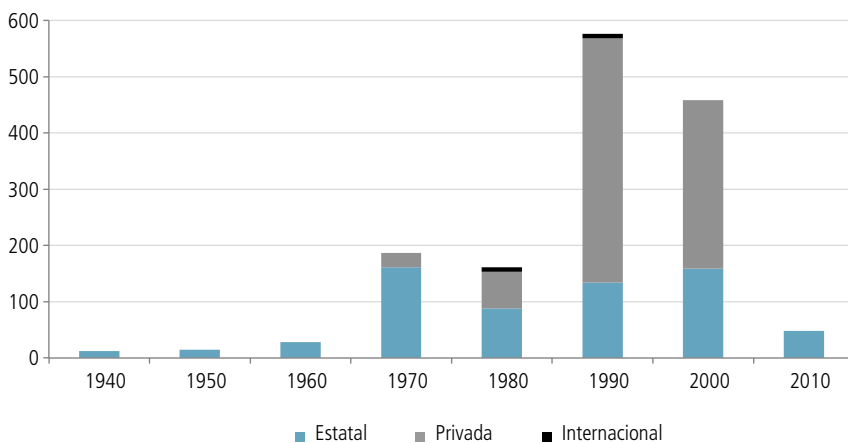
Las cifras antes mencionadas plantean al menos dos temas que requieren mayor estudio. Por una parte, ¿por qué ocurre esta estabilidad en las disciplinas del saber, en contraste con las profundas transformaciones que se han dado en el contexto socioproductivo? Por otra parte, ¿hay necesidades estratégicas, derivadas del estilo de desarrollo del país, que no están siendo atendidas pese a la diversificación de la oferta académica de las universidades? Para cada una de estas interrogantes puede haber diversas hipótesis. Por ejemplo, es posible que la profesionalización de la burocracia pública haya sido un poderoso incentivo para la estabilidad en la oferta académica. O bien, la estabilidad podría deberse a una desvinculación entre la oferta universitaria y las demandas de los empleadores de los nuevos sectores de la economía. O, por el contrario, puede ser que, aun dentro de áreas tradicionales, las universidades han podido ajustarse a los perfiles demandados. En cualquier caso, futuras ediciones de este Informe profundizarán en estos asuntos.

En cuanto a los programas de posgrado, el 92,5% se creó a partir de la década de los ochenta, y solo entre 1995 y 2010 apareció el 68% (gráfico 4.3). El análisis según áreas del conocimiento muestra la siguiente composición: 20,5% en Ciencias de la Salud, 19,6% en Administración, 16,6% en Educación, 15,7% en Ciencias Sociales, 7,8% en Ingenierías, 6,9% en Derecho, 6,0% en Humanidades y Artes, 4,5% en Agricultura y Recursos Naturales y 2,4% en Ciencias Básicas.

La oferta académica también puede analizarse desde el punto de vista de las disciplinas, entendidas como las materias o grupos de materias que se inscriben dentro de un mismo campo del saber. El Conare posee una clasificación que consta de 71 disciplinas. Sin embargo, debido a la magnitud de algunas de ellas, es posible subdividirlas para crear una agrupación más representativa de la realidad. De esta manera se obtiene un listado de 102 disciplinas, entre las cuales se pueden distribuir

Gráfico 4.2

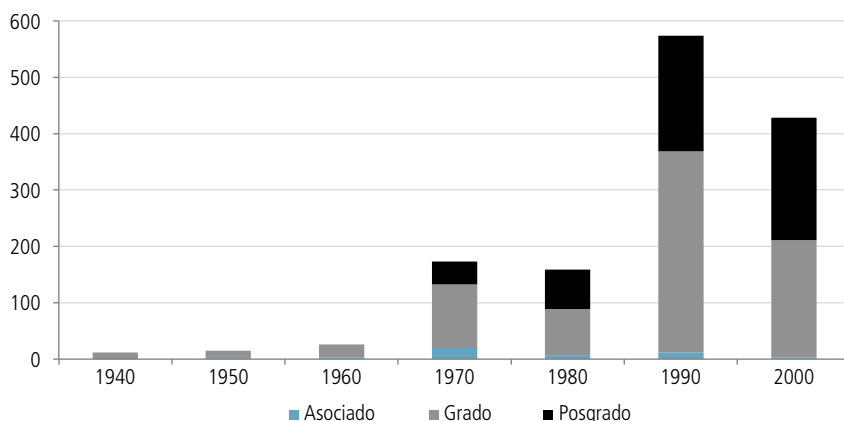
Número de carreras creadas por década, según sector institucional



Fuente: Elaboración propia con datos de OPES-Conare.

Gráfico 4.3

Carreras creadas, por década y nivel



Fuente: Elaboración propia con datos de OPES-Conare.

Cuadro 4.3

Oferta de carreras y disciplinas según nivel académico, por sector universitario. 2011

Nivel	Carreras			Disciplinas ^{a/}			Porcentaje de las disciplinas cubierto		
	Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado
Total	1.165	616	549	102	96	71	100,0	94,1	69,6
Asociado	70	69	1	28	27	1	27,5	26,5	1,0
Grado	674	267	407	99	88	70	97,1	86,3	68,6
Posgrado	421	280	141	73	65	32	71,6	63,7	31,4

a/El total no corresponde a la suma por nivel. Cada una de las carreras ofrecidas se clasificó dentro de las 102 disciplinas identificadas.

Fuente: Kikut, 2012.

las 1.165 carreras que ofrecen las universidades del país (dato al 2011). De ese total, los centros públicos imparten 616 carreras en 96 disciplinas, y los privados tienen 549 carreras agrupadas en 71 disciplinas.

Por otra parte, las universidades estatales ofrecen oportunidades académicas en el 94,1% de las 102 disciplinas existentes, en tanto que las privadas lo hacen en el 69,6%. Puede decirse entonces que, valoradas con este indicador, las universidades públicas exhiben una oferta más diversa. Según niveles académicos, los programas de grado cubren el 97,1% de las 102 disciplinas, y los de posgrado abarcan el 71,6% (cuadro 4.3).

Entre las disciplinas que agrupan la mayor cantidad de oportunidades académicas destaca Administración, con 148 carreras.

De estas, 45 son de universidades estatales y 103 de centros privados. En general, doce de cada cien carreras ofrecidas son de Administración. Le sigue Medicina, con 66 carreras, 56 de universidades estatales (incluye los posgrados de especialidades en Salud) y 10 de privadas. Por otra parte, hay once disciplinas que imparten una sola carrera (cuadro 4.4).

Evolución de la cobertura universitaria

Las oportunidades de ingresar a la universidad y concluir una carrera han tenido una notable expansión en los últimos cuarenta años. Entre los censos de 1973 y 2011 la población en edad de haber concluido sus estudios superiores se multiplicó 3,7 veces, en tanto que el grupo en ese rango

de edad que reportó haber alcanzado un grado universitario aumentó 14,3 veces. El crecimiento se concentró en el nivel universitario, y siguió siendo muy bajo el porcentaje de población inscrita en el sistema parauniversitario.

En esta sección se describe el comportamiento de la cobertura universitaria a partir de tres indicadores: el porcentaje de población que alcanzó un grado universitario, el porcentaje de población en edad de asistir a la educación superior que efectivamente reporta estar en el sistema, y la evolución de la matrícula. Los datos corresponden a los centros estatales, pues son los únicos disponibles.

La población con grado universitario se cuadruplicó en cuarenta años

El porcentaje de personas de 25 años y más que tienen un grado universitario se cuadruplicó en casi cuatro décadas. No obstante, debido a los cambios en la estructura por edades de la población, hoy este grupo no llega a representar la cuarta parte de las personas en ese rango etario (22,6%). El aumento más significativo fue el logrado por las mujeres, cuya proporción se multiplicó 4,3 veces (cuadro 4.5).

La población de nivel universitario sigue siendo fundamentalmente urbana (88,4%) y se ubica sobre todo en la región Central (78,7%). Los avances obtenidos en las demás regiones no son significativos; solo en la Chorotega y la Huetar Norte el cambio entre 2000 y 2011 supera un punto porcentual. En términos generales, en ninguna región periférica reside más del 6% de la población que tiene un grado universitario.

Persisten brechas regionales en la asistencia a la educación superior

Con los datos del último Censo de Población es posible conocer la distribución espacial de la cobertura de la educación superior (universitaria y parauniversitaria). En este apartado se analiza a nivel cantonal el perfil sociodemográfico de la población que asiste al sistema, y se identifican los cambios –avances o retrocesos– ocurridos durante el período intercensal (2000-2011).

Dado que interesa comparar las características de los asistentes a la educación superior en 2000 y 2011, se construyó un

Cuadro 4.4

Disciplinas que agrupan la mayor y menor cantidad de carreras, por sector universitario. 2011

Disciplina	Total	Sector	
		Estatal	Privado
Mayor cantidad de carreras			
Administración	148	45	103
Medicina	66	56	10
Computación	60	32	28
Derecho	57	19	38
Psicología	37	9	28
Educación en general	33	19	14
Educación Preescolar	31	6	25
Turismo	30	18	12
Menor cantidad de carreras			
Historia del Arte	1	1	0
Administración Agropecuaria	1	1	0
Archivística	1	1	0
Planificación	1	1	0
Educación Primaria y Secundaria	1	0	1
Enseñanza de la Psicología	1	1	0
Agroindustria	1	1	0
Ciencias de Materiales	1	1	0
Ingeniería en Electromedicina	1	0	1
Optometría	1	0	1
Formación General	1	1	0

Fuente: Kikut, 2012.

Cuadro 4.5

Nivel de educación alcanzado por la población de 25 años y más, según sexo. 1973, 1984, 2000 y 2011

	1973	1984	2000	2011	Relación 2011/1973
Población total	657.552	1.499.111	1.858.581	2.418.226	3,7
Hombres	326.309	736.853	910.177	1.158.231	3,5
Mujeres	331.243	762.258	948.404	1.259.995	3,8
Población con grado universitario	38.102	99.997	309.178	545.981	14,3
Hombres	20.162	53.169	151.988	255.360	12,7
Mujeres	17.940	46.828	157.190	290.621	16,2
Porcentaje con grado universitario	5,8	6,7	16,6	22,6	3,9
Hombres	6,2	7,2	16,7	22,0	3,6
Mujeres	5,4	6,1	16,6	23,1	4,3

Fuente: Elaboración propia con base en Pérez, 2004, y los censos de población del INEC.

perfil básico de la población parauniversitaria y universitaria en ambos años. La población de estudio son todas las personas inscritas en alguno de estos niveles. No se incluyeron las personas de primer ingreso, es decir, aquellas que están en el primer año del nivel correspondiente y aún no lo han aprobado⁶. No se aplicó ningún otro filtro (por ejemplo, no se controló por edad).

Entre 2000 y 2011 la población que asistía a la educación universitaria se incrementó un 49,1% y ascendió a 199.489 personas en el último año del período (cuadro 4.6). También creció la asistencia a la educación parauniversitaria, pero en una proporción menor: 23,2%. De las 220.195 personas inscritas en la educación superior en 2011, el 90,6% eran estudiantes universitarios y solo un 9,4% parauniversitarios. En relación con el año 2000 la diferencia entre ambos aumentó a favor de la educación universitaria.

Visto por regiones de planificación, y consistente con la distribución urbano/rural de la población nacional, una amplia mayoría de los inscritos en la educación superior se ubica en la región Central. La variación más significativa en el período intercensal la experimentó la región Huetar Norte, seguida por la Brunca (gráfico 4.4). En ambas la asistencia más que se duplicó. En cambio, la región Central mostró la expansión más modesta: 38,1%.

La información de los censos permite analizar las migraciones internas, contrastando el cantón donde la persona reside actualmente y aquel donde nació. Al examinar la asistencia a la educación universitaria desde esta perspectiva, se observa un grupo de diez cantones metropolitanos que son los principales receptores de población universitaria, con pocos cambios en el período intercensal: Heredia, Montes de Oca, San José, Desamparados, Alajuela, La Unión, Goicoechea, Curridabat, Vázquez de Coronado y Cartago. Además se distinguen las localidades que más bien son “expulsoras” de población universitaria, y entre ellas figuran –en ambos censos– algunos de los cantones metropolitanos más densamente poblados, pero también aparecen cantones periféricos como Pérez Zeledón, San Carlos, Limón, Nicoya y Puntarenas.

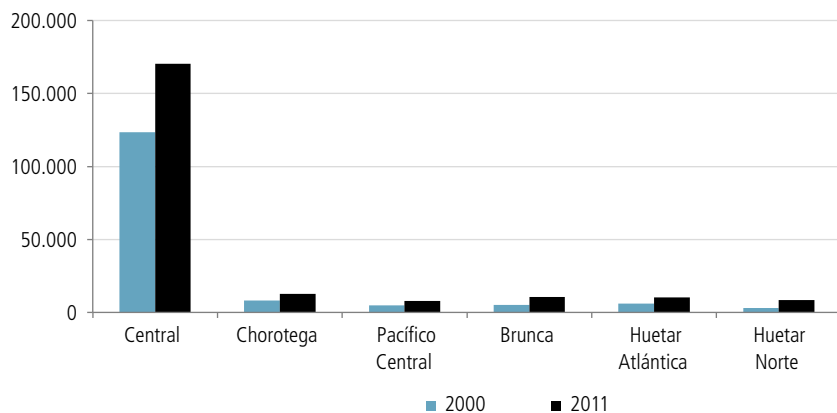
Cuadro 4.6

Población que asiste a la educación superior, según sexo. 2000 y 2011

	2000			2011		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Universitaria						
Total	133.755	62.735	71.020	199.489	88.802	110.687
Porcentaje	100,0	46,9	53,1	100,0	44,5	55,5
Parauniversitaria						
Total	16.813	7.749	9.064	20.706	9.220	11.486
Porcentaje	100,0	46,1	53,9	100,0	44,5	55,5

Fuente: Elaboración propia con datos de los censos de población del INEC.

Gráfico 4.4

Población que asiste a la educación superior, según región

Fuente: Elaboración propia con datos de los censos de población del INEC.

Un rasgo de las personas que asisten a la educación universitaria es su alta cobertura en materia de seguridad social (90,1% en 2011). Con respecto al Censo 2000 se observa una pequeña mejoría (1,6 puntos porcentuales), pero hay 35 cantones en los que el porcentaje de aseguramiento se redujo en 2011.

Por otra parte, y como ha señalado este Informe en ediciones anteriores, un alto porcentaje de los estudiantes universitarios proviene de hogares donde los padres tienen un título profesional. De acuerdo con el Censo 2011, el 53,4% de los miembros de este grupo tiene esa característica, cifra que representa una pequeña disminución con respecto al dato del año 2000. A nivel de cantones, entre el 30,7% y el 65,3% de los universitarios se dedica solo a estudiar,

y el promedio para todo el país asciende a 42,1%. En el período intercensal la proporción de personas que solo estudian aumentó en 62 cantones; en veinte de ellos el crecimiento fue de más diez puntos porcentuales (todos de zonas rurales fuera de la región Central) y en tres localidades superó los veinte puntos (Buenos Aires, Corredores y Jiménez).

Solo el 21,7% de la cohorte del 2000 logró obtener un título universitario

Los análisis que dan seguimiento a una cohorte de población permiten hacer valiosos estudios sobre la eficacia del sistema educativo y el rendimiento de la educación para quienes acceden a ella. Estos pueden basarse en registros administrativos (expedientes de estudiantes) o en censos. En

Costa Rica no se dispone de la información necesaria para el conjunto de instituciones de educación superior, por lo que, aprovechando los datos censales, se realizó un análisis de la cohorte que se encontraba asistiendo a estudios superiores en el año 2000, con el objetivo de identificar los avances logrados por sus miembros una década después, tiempo en el cual es de esperar que hayan obtenido beneficios de la educación recibida (recuadro 4.1).

De la cohorte de personas de 18 a 25 años que en el 2000 asistían a la educación superior, para el 2011 (28 a 35 años, no asistentes, costarricenses) el 21,7% había conseguido un título universitario. Al desagregar por zona se observa una importante diferencia que da cuenta de un resultado muy deficitario en la zona rural, ya que la proporción desciende a 9,7%. Por otra parte, en esta cohorte puede verificarse la ganancia en términos de asistencia que han tenido las mujeres. Además, la población que en 2011 tenía entre 28 y 35 años había logrado mejorar su nivel de aseguramiento, permaneció estudiando más años y tuvo una muy baja tasa de desempleo (cuadro 4.7).

La estructura por condición de actividad muestra que las personas que obtuvieron un título universitario estaban ocupadas predominantemente en los ámbitos profesional, científico e intelectual (65%), seguido de lejos por la categoría de técnico y profesional intermedio (13,6%). Si se compara con las personas que no tenían un título la ventaja es amplia, ya que solo un 14,6% de ellas se desempeñaba en puestos de nivel profesional. Por otro lado, se confirma que un graduado universitario tiene una probabilidad muy baja de estar desempleado (2%), en tanto que para un no titulado ese riesgo se duplica. Entre quienes no lograron graduarse de la universidad son importantes las ocupaciones en ventas locales y prestación de servicios directos a personas (20,4% de los ocupados; cuadro 4.8).

Nueva información sobre acceso a las universidades

En 2012 se matricularon 195.364 estudiantes en las universidades

En 2012, el segundo año en que se dispuso de la información sobre la matrícula

Recuadro 4.1

Metodología del estudio de cohortes

Cuando se analiza una población a lo largo del tiempo, lo ideal es contar con un panel de personas. Sin embargo, dado que es imposible tener ese detalle a partir de fuentes de información como los censos, la mejor técnica posible es un estudio de cohorte. En la exploración realizada para el presente Informe se utilizaron las bases de datos de los censos de 2000 y 2011. No se dividió la población en parauniversitaria y universitaria, porque tal distinción no es relevante para el estudio. El análisis incluyó un primer momento (año 2000) y un momento final (año 2011) y, de forma paralela, un grupo de población que no terminó, abandonó o nunca asistió a la enseñanza superior. Esto permite hacer contrastes inmediatos y detectar brechas entre estas subpoblaciones. La desagregación territorial forma parte de las ventajas de emplear información censal, pues permite identificar cantones beneficiados o perjudicados por contar, o no, con habitantes altamente capacitados.

Para la selección de las personas que conformarían la cohorte se tomaron en cuenta las siguientes características:

- **Costarricenses:** se seleccionó esta característica porque resulta más fácil ubicar al grupo de interés para comparar su situación inicial con la del año 2011, pues se eliminan los extranjeros que ingresaron al país durante diez años, que tenían niveles educativos superiores y nunca formaron parte de la población estudiantil en Costa Rica. También se minimiza el efecto de nuevas incorporaciones de costarricenses a niveles superiores en años recientes.
- **Personas que en 2000 tenían entre 18 y 25 años de edad:** este grupo etario es el que tradicionalmente conforma la mayoría de la población que cursa estudios superiores, o que ha obtenido un grado universitario como máximo. Las personas con edades superiores se consideraron rezagadas o bien como estudiantes avanzados de licenciaturas o posgrados. Esta selección tiene la ventaja de delimitar con más precisión a la población de interés.
- **Personas que en 2011 tenían entre 28 y 35 años de edad** y que, a diferencia del primer momento (año 2000), no deberían estar asistiendo a la educación superior.

- **Residentes en viviendas individuales:** para el año 2011 también se escogió a las personas que residieran en viviendas individuales. La razón es que las viviendas colectivas no tienen una conformación interna comparable con el resto de la población, ya que por lo general están integradas por grupos que no tienen relaciones de parentesco claramente identificables, como sucede en orfanatos, asilos, cárceles, pensiones, etc.

Es importante mencionar que, en teoría, se espera que en el momento final (2011) la población seleccionada sea menor, como consecuencia de la emigración y las muertes. En este caso la misma dinámica de la población no permitió que esto fuera así, pues hubo nuevas incorporaciones a niveles superiores en años recientes, y con los datos disponibles no es posible identificarlas claramente. No obstante, se logró determinar que la inclusión no fue tan significativa como para variar las estructuras nacionales derivadas de la cohorte del 2000.

Fuente: Segura, 2012.

Cuadro 4.7

Seguimiento de la cohorte de personas que cursaba estudios universitarios en el año 2000^{a/}. Censos 2000 y 2011

Cantón	2000	2011
Mujeres (%)	53,7	56,3
Personas que viven en vivienda propia (%)	84,0	74,6
Personas con seguro social (%)	86,3	93,8
Tasa de desempleo	1,9	2,0
Años de estudio de la cohorte	13,6	16,2
Tamaño del hogar	4,5	3,4

a/ Características de la cohorte que en el 2000 tenía entre 18 y 25 años y que asistía a la educación universitaria (entre 29 y 36 años en el 2011).

Fuente: Segura, 2012.

total de las universidades costarricenses, el Centro Nacional de Estadísticas de la Educación Superior (CNEES) reportó 195.364 estudiantes inscritos, el 51,8% en el sector privado y un 47,6% en el sector público. Esta cifra corresponde al 2011 e incluye los datos oficiales de

las cinco universidades estatales y la entregada al Conare por 41 universidades privadas⁷, tanto de estudiantes de pregrado (diplomado) y grado (bachillerato y licenciatura), como de posgrado (especialidad profesional, maestría y doctorado; cuadro 4.9).

Estos datos se conocen gracias a la labor conjunta de las organizaciones cúpula de ambos sectores, Conare y Unire, y su recopilación es parte de los acuerdos tomados en el Tercer Encuentro de Rectores de Universidades Costarricenses, en 2010. La administración del sistema en el que se registran y analizan los datos está a cargo de la División de Sistemas de OPES-Conare. Aunque la información ingresa al sistema universidad por universidad, el reporte de resultados solo se hace de manera agregada. De momento tampoco es posible conocer la desagregación de la matrícula por sexo, zona o región, y grado académico.

Tres universidades públicas admiten a cerca del 47% de quienes aprueban el bachillerato de secundaria

Cada universidad pública define su política de admisión y los requisitos de acceso para los estudiantes que concluyeron con éxito la enseñanza secundaria, en cualquier institución, pública o privada, autorizada por el Estado. En promedio, entre 2000 y

Cuadro 4.8

Condición de actividad en el 2011 de la cohorte que inició estudios universitarios en el año 2000, por nivel de titulación. Censo 2011

Condición de actividad	Total	Nivel universitario		
		Con título	Sin título	Resto
Ocupado	266.856	73.709	3.127	190.020
Nivel director en administración pública y empresa privada	1,4	3,9	2,0	0,4
Nivel profesional, científico e intelectual	18,6	65,0	14,6	0,7
Nivel técnico y profesional medio	10,9	13,6	25,6	9,6
Apoyo administrativo	8,2	7,8	19,8	8,2
Ventas locales, prestación de servicios directos a personas	19,5	6,0	20,4	24,8
Actividades agropecuarias, agrícolas y pesqueras calificadas	2,9	0,4	1,5	3,9
Producción de artes, construcción, mecánica, artes gráficas	10,9	1,7	6,0	14,6
Montaje y operación de instalaciones	10,9	0,9	3,9	14,9
Ocupaciones no calificadas	16,6	0,8	6,0	22,9
Desocupado	8.964	1.495	139	7.330
Inactivo	110.036	8.675	1.290	100.071

Fuente: Segura, 2012.

Cuadro 4.9

Matrícula de la educación superior universitaria en el primer período lectivo, como porcentaje de la población de 18 a 22 años. 2011-2012

Sector	2011		2012	
	Matrícula	Porcentaje	Matrícula	Porcentaje ^{a/}
Estatel	92.709	49,3	92.965	47,6
Privado	95.399	50,7	101.223	51,8
Total	188.108	100,0	195.364	
Población de 18 a 22 años	435.541		431.846	
Porcentaje con educación universitaria	43,2		45,2	

a/ La diferencia con respecto al 100% corresponde a la universidades internacionales.

Fuente: OPES-Conare.

2012 alrededor de un 19,5% de la matrícula anual de las cuatro universidades estatales agrupadas en el Conare correspondió a estudiantes nuevos; en 2012 la relación admisión-matrícula fue un poco superior en la UNED y menor en la UCR. Esta última, el ITCR y la UNA reciben a cerca del 47% de las y los alumnos que aprueban los seis exámenes de bachillerato en la educación diversificada (gráfico 4.5).

En el período 2009-2013 tres universidades públicas realizaron en forma conjunta el proceso de inscripción en la prueba de aptitud académica (examen de admisión)

y el trámite de adecuaciones para su aplicación, y otra más (la UNED) aprovechó el mismo formulario para el registro de aspirantes. El examen es compartido por la UCR y la UNA, el ITCR hace el suyo propio y la UNED y la UTN no requieren pruebas de aptitud académica.

Pese a que utilizan una misma prueba, la UCR y la UNA tienen singularidades en sus procesos de admisión. Por ejemplo, en la UNA se emplea un modelo estadístico matemático para estratificar a los estudiantes que solicitan ingreso, según zona de procedencia y tipo de colegio en el que

cursaron el quinto año. Más adelante se aborda este tema con mayor detalle.

Al ser los colegios públicos los que absorben la mayoría de la población estudiantil de secundaria, sus egresados también predominan entre quienes participan en los procesos de admisión de las universidades estatales. Así, en 2009, el 79% de los nuevos ingresos en las cuatro universidades afiliadas al Conare correspondió a alumnos que provenían de colegios públicos.

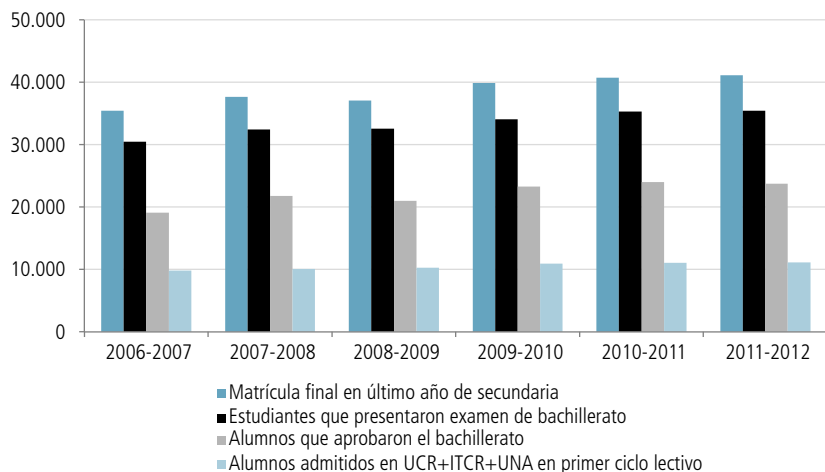
Dadas las deficiencias en la calidad de la educación secundaria que se han documentado en anteriores entregas de este Informe, la aplicación de pruebas especiales para la admisión de nuevos estudiantes a las universidades es útil para varios propósitos; en el ámbito de la educación básica, sus resultados permiten detectar falencias y brindan insumos para el diseño de políticas tendientes a equilibrar las brechas territoriales en la calidad y cobertura del sistema, y en el ámbito de la educación superior ayudan a orientar las políticas de nivelación de los conocimientos básicos que debe poseer un alumno universitario, por ejemplo en Matemáticas.

Matrícula de universidades públicas creció cerca de un 40% en doce años

Entre 2000 y 2012 la matrícula total en las cuatro universidades públicas agru-

Gráfico 4.5

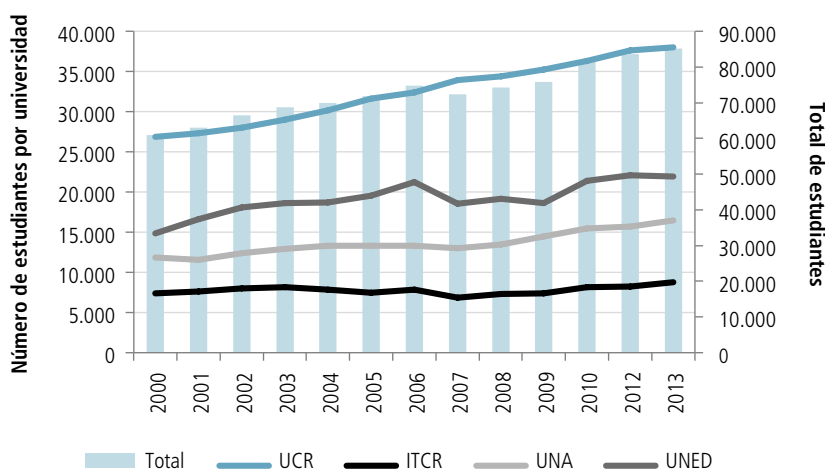
Cantidad de personas en último año de secundaria y admitidos a la UCR, el ITCR y la UNA



Fuente: Elaboración propia con datos del MEP y OPES-Conare.

Gráfico 4.6

Matrícula del primer ciclo lectivo en las universidades estatales



Fuente: Elaboración propia con base en OPES-Conare.

padas en el Conare tuvo un crecimiento acumulado de 39,7%, y un 2,8% como promedio anual⁸. La UCR contribuyó con un 45,9% de ese incremento, la UNED con 29,5%, la UNA con 18,9% y el ITCR con apenas un 5,7%. Un 22,8% del aumento se logró gracias a la participación de las sedes regionales, sin contar los estudiantes de la UNED, ya que en la modalidad de educación a distancia toda la matrícula se considera descentralizada. Para las

tres universidades en conjunto, la tasa de crecimiento anual de la matrícula en las sedes regionales representó casi el doble (1,8 veces) de la cifra total (gráfico 4.6).

El 79,7% de los estudiantes matriculados en la UCR, el ITCR y la UNA asiste a los recintos centrales, todos localizados en la Gran Área Metropolitana—donde reside cerca del 60% de la población nacional— a distancias que no superan los treinta kilómetros entre ellos. El porcentaje restante

(20,3%) se reparte en trece sedes regionales (y sus dependencias), de las cuales tres se localizan en la región Central y una funciona como sede interuniversitaria compartida por las cuatro instituciones miembros del Conare. A pesar de su baja participación en el total, la matrícula en las sedes regionales tuvo un crecimiento anual de 4,8% en el período 2000-2012.

En los posgrados la matrícula se multiplicó 2,6 veces entre los años 2000 y 2011. Desde el punto de vista de la distribución territorial de las oportunidades en este nivel, el porcentaje de la matrícula total fuera de los recintos centrales ha venido creciendo, y en 2011 alcanzó un 7,7% (gráfico 4.7). Según la participación por sexo, las mujeres pasaron de representar un 48,0% de la matrícula en posgrados de las cuatro universidades estatales en el 2003, al 52% en 2011.

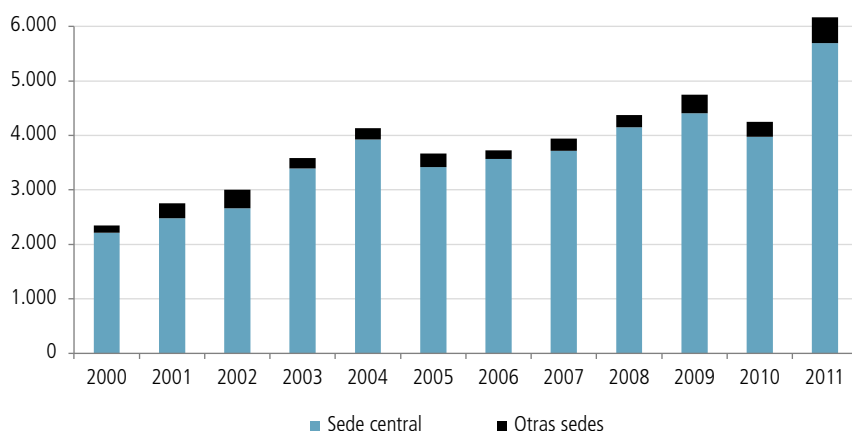
Escasa oferta parauniversitaria

La educación parauniversitaria, modalidad intermedia entre la enseñanza secundaria y los estudios universitarios, es un eslabón débil en el sistema educativo costarricense. La oferta es escasa y no está articulada con los niveles universitarios, ni entre las instituciones que conforman el subsector. Además, no existe en el país una entidad que registre de manera sistemática la matrícula parauniversitaria⁹, por lo que no es posible dar cuenta de cómo evoluciona su cobertura. Tampoco se conocen datos de los resultados (titulación) que genera, más allá de las estimaciones basadas en los censos de población.

Hasta abril de 2013 el Consejo Superior de Educación (CSE) tenía contabilizados veintiocho centros parauniversitarios activos, dos de ellos públicos, que impartían 96 carreras en 37 sedes. De estas instituciones, catorce se crearon en la década de los noventa, doce en la de 2000 y solo dos en los años ochenta. Nueve instituciones han realizado el trámite de finalización de operaciones y entrega de documentos respectivos, por lo que se consideran formalmente cerradas. Otras 35 están inactivas.

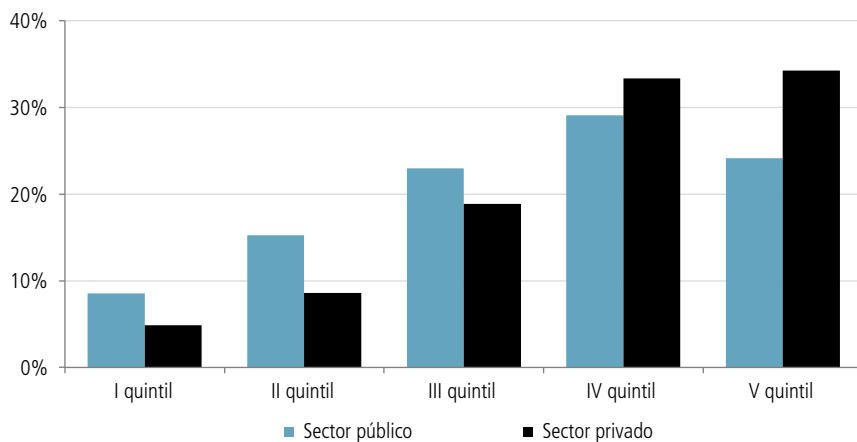
En 2012, mediante el Acuerdo 05-04-2012, el CSE suprimió carreras que se encontraban desactualizadas (en su mayoría no se impartían), lo que puede explicar el menor número de carreras en relación con las 213 consignadas en el Tercer Informe.

Gráfico 4.7

Evolución de la matrícula en posgrado en universidades públicas, según sede

Fuente: Elaboración propia con información de las oficinas de planificación de las universidades estatales.

Gráfico 4.8

Población de 18 a 24 años que asiste a la educación universitaria, según quintil de ingreso per cápita del hogar. 2011

Fuente: Elaboración propia con base en la Enaho 2011, del INEC.

También afecta el total reportado la transformación de los colegios universitarios en la Universidad Técnica Nacional. Si bien los programas de diplomado se siguen impartiendo, ahora son de nivel universitario.

En 2010 el Conesup autorizó a las universidades privadas a otorgar el grado de diplomado, una acción que en ediciones anteriores de este Informe se había sido señalado como un desafío. A la fecha de edición de esta entrega no fue posible

obtener información para conocer los efectos que esta nueva oportunidad ha generado en la oferta.

Acceso a la educación universitaria

Avanzar de manera sostenible hacia horizontes más amplios de desarrollo humano demanda que la población mejore de manera significativa su nivel educativo, a fin de constituir una fuerza de trabajo

altamente calificada. Requiere también que las oportunidades de acceso a las universidades se distribuyan de modo más equitativo, aunque es claro que resulta difícil corregir del todo las desigualdades acumuladas en los niveles previos de primaria y secundaria. Aun tomando en cuenta esta última consideración, en Costa Rica el acceso a la educación superior muestra una importante debilidad en esta materia, problema que comparte con las naciones más desarrolladas del mundo. Un informe reciente sobre el desempeño de la educación en los países de la OCDE señala que “en promedio en los países de la OCDE, los jóvenes pertenecientes a familias con niveles educativos bajos tienen menos de la mitad de probabilidades de asistir a programas de educación superior, en comparación con la proporción de dichas familias en la población. Mientras tanto, un joven hijo de por lo menos un graduado de educación superior tiene casi el doble de probabilidades de recibir educación de este nivel, en comparación con la proporción de estas familias en la población” (OCDE, 2012).

Brechas de equidad en la asistencia universitaria**Sobrerrepresentación de los grupos de mayor ingreso**

Las oportunidades académicas en el nivel universitario tienen un componente de desigualdad que refleja la concentración de la riqueza que exhibe el país. La tasa de asistencia en los quintiles superiores de la distribución es mucho mayor que la de los grupos de menor ingreso. Además se observan diferencias entre sectores: mientras en las instituciones públicas la relación entre los quintiles quinto y primero es de 2,8 veces, en las privadas es de siete veces. Del total de población de 18 a 24 años que asiste a las universidades estatales un 46,8% pertenece a los tres primeros quintiles, mientras que en el sector privado la proporción es de 32,4% (gráfico 4.8).

La composición por sexo según estratos de ingreso muestra una situación ventajosa para las mujeres, sobre todo en los tres primeros quintiles. Así, en 2011 la relación de asistencia de mujeres/hombres era ligeramente favorable para ellas en los quintiles superiores, 1,04 veces, pero ascendía a 1,57 en los primeros tres.

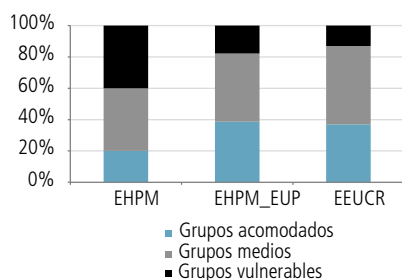
Se necesitan más políticas de admisión que cierren brechas de equidad¹⁰

Con miras a crear un programa para la promoción de la equidad en la UCR, y bajo el auspicio de la Rectoría, en 2009 el Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas (IICE) de esa institución realizó un estudio que generó indicadores sobre la composición de la población estudiantil (IICE-UCR, 2010). Se seleccionó una muestra de 1.291 alumnos activos, aleatoria y representativa del estudiantado de ese centro, y se efectuaron entrevistas domiciliarias. También se analizaron datos de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM) del mismo año.

Los hallazgos obtenidos a partir de ambas fuentes llevaron a una conclusión clara: hay sobrerrepresentación de los grupos de altos ingresos (IICE-UCR, 2010). Al analizar la educación superior pública en su conjunto, se encontró que, según la EHPM, un 39% de los estudiantes matriculados proviene de familias del quintil de mayor ingreso, grupo que por definición abarca tan solo al 20% del total de hogares del país. Por tanto, la categoría de mayor ingreso tiene una presencia que es casi el doble de su peso relativo en la población general. En la UCR la situación es similar, pues los alumnos del quintil de mayor ingreso representan el 37% de la población estudiantil (gráfico 4.9).

Gráfico 4.9

Distribución de los hogares, por estrato socioeconómico, según encuesta de estudio^{a/}. 2009



a/ EHPM: Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples. EHPM_EUP: hogares registrados por la EHPM 2009 con estudiantes matriculados en universidades públicas. EEUCR: encuesta a estudiantes matriculados en la UCR.

Fuente: Montero, 2013, con base en IICE-UCR, 2010.

Los estratos medios a nivel general representan un 40% de la población y también muestran cierto grado de sobrerrepresentación en la UCR, donde su participación es del 50%. Por último, los grupos de menores ingresos o vulnerables, que componen el 40% de todos los hogares del país, son los que evidentemente están subrepresentados en la educación superior pública, pues a nivel global solo un 18% de los estudiantes matriculados proviene de ellos. En la UCR la cifra es aún menor, de apenas 13%.

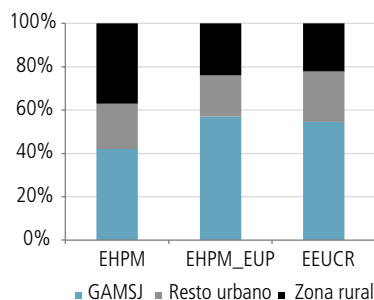
Una segunda conclusión del estudio del IICE es que hay mayor representación de estudiantes procedentes de la Gran Área Metropolitana de San José (GAMSJ). Mientras en la población general un 42% de los hogares se ubica en esta zona, la proporción de alumnos que provienen de ella es de 57% para la totalidad de las universidades públicas y de 54% para la UCR (gráfico 4.10).

En el caso de la UNA, el porcentaje promedio de nuevos ingresos desde zonas urbanas fue del 65,7% en los procesos de admisión de 2011 y 2012, pero viene decreciendo desde inicios de la década de 2000, cuando los estudiantes provenientes de cantones urbanos representaban el 76,7%.

Ahondando un poco más en esta problemática, Cliff y Montero (2010) con-

Gráfico 4.10

Distribución de los hogares por dominio geográfico, según diversas fuentes^{a/}. 2009



a/ EHPM: Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples. EHPM_EUP: hogares registrados por la EHPM 2009 con estudiantes matriculados en universidades públicas. EEUCR: encuesta a estudiantes matriculados en la UCR.

Fuente: Montero, 2013, con base en IICE-UCR, 2010.

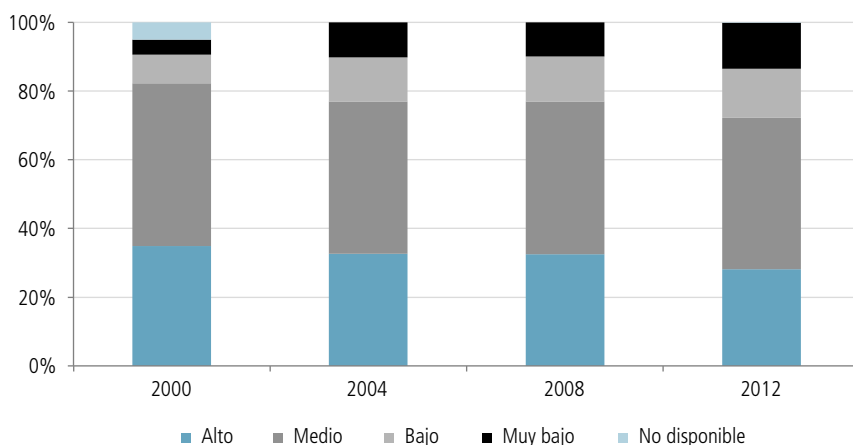
trastaron las cifras de admisión a la UCR con el índice de desarrollo social (IDS) de los distritos en que residían los nuevos estudiantes, y encontraron mayores niveles de representación para los distritos con altos grados de desarrollo. Así, por ejemplo, al comparar a un estudiante de Bratsi, en Talamanca, donde el IDS es menor a 30%, con un estudiante de San Pedro de Montes de Oca, cuyo IDS es mayor a 70%, se determinó que el segundo tiene casi cuatro veces más posibilidades de ser admitido a la UCR (cociente de $118,46/32,76 = 3,62$). Esta es una de las formas más injustas de inequidad, dado que es producto de un factor estructural, de contexto geográfico, difícil de modificar.

Por otro lado, información del Sistema de Estadísticas Estudiantiles de la UNA (SEE-UNA, 2013) muestra que también en este centro de estudios hay una mayor representación de los distritos con IDS más altos entre los nuevos alumnos. Sin embargo, se observa una tendencia a la reducción de esta brecha, ya que la diferencia entre la proporción de estudiantes admitidos de distritos de alto y muy bajo IDS pasó de 30,5 a 14,8 puntos porcentuales entre 2000 y 2012 (gráfico 4.11).

Una variable de interés en este análisis son los años de escolaridad de los padres y madres de los estudiantes. La investigación del IICE revela una mayor representación en las universidades públicas de alumnos cuyos progenitores tienen altos niveles educativos: “Mientras que para el país en su conjunto el 8% de los hogares cuenta con estudiantes en la universidades públicas, este porcentaje es de solo un 2% si el jefe no ha completado la primaria, supera la media nacional cuando el jefe tiene secundaria completa (12%) y más que duplica este promedio cuando el jefe cuenta con educación universitaria (18%)” (IICE-UCR, 2010).

En el caso específico de la UCR, el 33% de los alumnos tiene padres que poseen un título universitario, y la proporción sube a 68% si se considera la secundaria completa (IICE-UCR, 2010). Con el fin de contextualizar estas cifras, se analizaron los datos del Censo 2011 para conocer los niveles educativos de los hombres y mujeres de entre 40 y 60 años, quienes

Gráfico 4.11

Porcentaje de estudiantes de primer ingreso en la UNA, por nivel de desarrollo del distrito de procedencia

Fuente: Elaboración propia con base en SEE-UNA, 2013.

por su edad podrían ser los progenitores de estos estudiantes. Solo un 15% de la población en este rango de edad declaró tener al menos cuatro años aprobados de estudios superiores.

Con respecto a las instituciones de procedencia, solo se analizó la información disponible para la UCR. En la encuesta del IICE, un 30,8% de los estudiantes declaró haberse graduado de colegios no públicos (privados o subvencionados), contra un 69,2% de centros públicos. Esta distribución contrasta con las estadísticas del MEP para el año 2011, las cuales indican que solo alrededor de un 16,8% de los alumnos de último año de secundaria asistía a colegios privados o subvencionados. Asimismo, según datos de la Oficina de Registro de la citada universidad, en el mismo año la proporción de las y los jóvenes inscritos en la prueba de admisión que provenían de colegios no públicos fue de 19,1%, pero la cifra aumentaba a 35,2% entre las personas admitidas. En 2009 y 2010 estas tendencias se mantuvieron.

Esta evidencia permite concluir que en la UCR existe una fuerte sobrerrepresentación de estudiantes de colegios no públicos, generada por un mecanismo de autoselección que actúa en su favor y que a su vez se deriva, posiblemente, de las mayores oportunidades educativas que en general tiene esta población. Esta es una

situación que afecta a todas las universidades públicas, aunque en distintas medidas. Por ejemplo, las estadísticas de la Oficina de Registro de la UNA muestran que en los procesos de admisión de 2007 a 2012, entre un 17,1% y un 21,5% de los nuevos alumnos provenía de colegios privados o subvencionados (SEE-UNA, 2013).

Por último, cabe señalar que no se cuenta con datos objetivos sobre la representación de estudiantes indígenas en las universidades, debido a que el origen cultural o étnico de los alumnos no se registra de manera oficial. Según el Censo 2011, las personas que se autoidentifican como indígenas representan un 2,4% de la población total y sus características socioeconómicas hacen pensar que probablemente están subrepresentadas en la comunidad universitaria. Un grupo de especialistas del ITCR y la UCR, vinculados con la elaboración y validación de pruebas de ingreso a estas instituciones, está realizando una investigación que busca evaluar en esta población habilidades verbales, cuantitativas, de “inteligencia fluida” y de razonamiento, asociadas al perfil de ingreso a la educación superior, con el propósito de generar recomendaciones para un programa de admisión alternativo para estudiantes indígenas con alto potencial académico. Los resultados preliminares de este trabajo sugieren que las y los alumnos de colegios indígenas muestran claras

desventajas en los exámenes que evalúan conocimientos, pero no en aquellos que miden habilidades y destrezas cognitivas, o “inteligencia fluida”. Esto sugiere la importancia de efectuar ajustes a las pruebas de admisión, con el fin de eliminar las desventajas que enfrentan estos jóvenes (Alfaro et al., 2013).



>> PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE
**CONOCIMIENTOS Y APTITUDES DE
COLEGIALES INDÍGENAS,**
véase Alfaro et al., 2013, en
www.estadonacion.or.cr

Políticas afirmativas en la educación superior internacional

Las brechas de equidad en el acceso a las instituciones de educación superior por nivel de ingreso, origen étnico o región de procedencia, no son un problema exclusivo de Costa Rica, y en todas las naciones donde se manifiestan (o donde se han cuantificado), están asociadas a problemas estructurales que trascienden el sistema educativo, pero lo atraviesan.

En varios países se han ensayado estrategias para mejorar la equidad en el acceso a la educación superior, que en algunos casos tienen sustento en normas nacionales, como el programa “Universidad para Todos” (ProUni) de Brasil¹¹, o en instrumentos multilaterales, como la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial¹², o bien en políticas internas de cada universidad, como sucede en Sudáfrica (Featherman et al., 2010) y México, en este último con el programa “México Nación Multicultural”, iniciado en la Universidad Nacional Autónoma de México (Velasco, 2010).

Desde mediados de los años setenta distintas universidades avanzan en la implementación de políticas afirmativas de admisión (Crosby et al., 2003). Existen además programas internacionales que impulsan este tipo de medidas, como *Pathways to Higher Education*, una iniciativa global de la fundación Ford que promueve la inclusión social en más de 125 universidades alrededor del mundo (The Ford Foundation, 2008).

Williamson (2007) define la acción afirmativa como “un proceso activo de

políticas y programas que buscan la integración de grupos no integrados al ejercicio de sus derechos en contextos de sociedades desiguales, injustas, discriminatorias. Hay al menos tres razones fundamentales que justifican ciertos beneficios específicos (que se pueden considerar como privilegios justos) para las minorías o grupos históricamente excluidos: el bien social o bien común, la justicia compensatoria y los ideales prácticos de igualdad y diversidad” (Williamson, 2007).

Políticas afirmativas en las universidades públicas costarricenses

El *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (Planes) 2011-2015*, de la OPES-Conare (2011), establece en su objetivo 2.1.1: “Incrementar la cobertura y el acceso a las universidades estatales, en una forma equitativa y planificada que permita promover la cohesión y la movilidad sociales”. Las inequidades comentadas en el apartado anterior imponen a las universidades el reto de diseñar políticas afirmativas que consideren la naturaleza multinivel de las desventajas en la educación, y no solo las características individuales de las personas (E¹³: Montero, 2012).

Las universidades pueden actuar en distintos frentes para atender el desafío de lograr una mayor equidad en el acceso a la educación superior. Siguiendo la clasificación de las políticas de acción afirmativa en este ámbito propuesta por Gómez y Celis (2009), existen al menos cinco tipos de estrategias: i) sistemas de cuotas para grupos específicos¹⁴, ii) modificación de las pruebas de admisión para aproximarlas a la neutralidad cultural¹⁵, iii) programas de becas que cubran la manutención de estudiantes de escasos recursos, iv) programas de acompañamiento académico que ayuden a subsanar deficiencias en la formación en secundaria y v) programas de trabajo estudiantil.

En presencia de políticas de ingreso que incluyen exámenes de admisión que sirven como sistemas de racionamiento de colas, las cinco estrategias mencionadas pueden reclasificarse en dos grupos: aquellas cuyo objetivo principal es la inclusión de grupos vulnerables subrepresentados en la población universitaria (sistemas de cuotas y pruebas de ingreso modificadas) y

aquellas que buscan retener a los alumnos admitidos que pertenecen a grupos en especial desventaja (becas, acompañamiento académico, trabajo estudiantil).

En Costa Rica las instituciones públicas de educación superior, con distintos énfasis e intensidades, utilizan estas estrategias con una sola excepción, pues no hay iniciativas que impulsen la adaptación de las pruebas de ingreso para evitar sesgos culturales. La mayoría de los programas existentes corresponden a las estrategias cuyo principal objetivo es retener a estudiantes ya admitidos que pertenecen a grupos vulnerables (becas, acompañamiento académico, trabajo estudiantil). Las estadísticas reseñadas en la sección anterior, que muestran la persistente desigualdad en el acceso a la educación superior de la población de menores ingresos, o de cantones de menor desarrollo relativo, apuntan la necesidad de un análisis profundo sobre la eficacia de estos instrumentos.

Sin pretender un recuento exhaustivo de los programas existentes en las cinco universidades públicas, a continuación se mencionan algunos ejemplos de las estrategias utilizadas.

Compensaciones en la nota de ingreso por desigualdades en las condiciones de entrada: UNA y UTN

El sistema de admisión de la UNA aplica un modelo de estratificación y tipificación de los aspirantes, a quienes se distribuye en estratos con el objetivo de que compitan dentro de un grupo con características similares. Existen tres categorías, definidas según tipo de colegio y modalidad de estudio: en el estrato I se ubican los alumnos de colegios privados, semipúblicos, científicos, humanísticos y extranjeros; el estrato II corresponde a los de colegios públicos, y el estrato III reúne a estudiantes de colegios nocturnos o de otras modalidades, como bachillerato por madurez, Cindea, Cipet, telesecundaria, bachillerato a distancia, plan de estudios para la educación de jóvenes y adultos, y el programa “Nuevas oportunidades educativas para jóvenes”.

Al igual que en la UCR y el ITCR, la nota de ingreso está compuesta por la prueba de aptitud académica, la prueba de aptitud específica para ingreso a la carrera

solicitada, si la hubiese, y el promedio de notas del ciclo diversificado. Una vez que se cuenta con las notas se aplica el sistema de estratificación (en uso desde 2009), que cuenta con dos baterías de indicadores técnicos y sociales.

El modelo de tipificación considera la relación entre el indicador técnico de cada aspirante y el indicador técnico promedio de su estrato. La cantidad de estratos se define anualmente, con base en el análisis de los indicadores técnicos y sociales. La nota de admisión se calcula tomando en cuenta los criterios técnicos establecidos para el estrato al que pertenece el candidato.

En los procesos de admisión de 2011 y 2012, la composición final de los nuevos ingresos de la UNA era de un 19,5% de estudiantes del estrato I, 66,0% del estrato II y 14,5% del estrato III.

Por su parte la UTN, la universidad estatal de más reciente creación, no aplica una prueba de aptitud académica, pero sí realiza un ajuste en el resultado promedio de las notas de bachillerato para compensar desigualdades de origen¹⁶, según lo indica la sección “Condiciones para la aplicación de acciones afirmativas” de las *Políticas de Admisión 2013*. La nota de presentación a las pruebas de bachillerato (o sus equivalentes) es el principal criterio de admisión (UTN, 2012). Además, con el fin de brindar mayores posibilidades de acceso a algunos grupos que la universidad ha definido como prioritarios, o que podrían estar siendo excluidos por factores socioeconómicos y de oportunidades educativas, se ha establecido un segundo componente de admisión mediante acciones afirmativas. Se consideran beneficiarios de estas medidas las y los aspirantes que provienen de:

- colegios técnicos profesionales públicos de especialidades que tienen algún grado de similitud con la carrera que desean matricular en la UTN,
- especialidades impartidas por el INA que tienen algún grado de similitud con la carrera que desean matricular en la UTN,
- cinco colegios públicos definidos como prioritarios por cada sede,
- colegios públicos de los veinticuatro cantones de menor índice de

desarrollo humano según el último estudio publicado por el PNUD, y

- también se incluye en este grupo a personas que trabajan.

Sistema de cuotas por desigualdades en la condición socioeconómica y la zona de procedencia: el caso del ITCR

En el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) existe el Programa de Admisión Restringida (PAR)¹⁷, adscrito a la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos, que ofrece la oportunidad de ingresar a la institución a estudiantes de escasos recursos económicos, de colegios públicos, de distritos de bajo índice de desarrollo social y que hayan quedado en condición de elegibles en la prueba de admisión.

El PAR se rige por el Reglamento de Admisión del Instituto y sus reformas¹⁸, en el cual se establece una modalidad de admisión restringida (adicional a la basada en el examen de ingreso), en la que pueden participar todas las personas que no fueron admitidas mediante la presentación del examen de ingreso, que sean elegibles y que cumplan con los requisitos del Programa¹⁹.

El ITCR reserva hasta el 10% de su cupo de matrícula de nuevo ingreso para los estudiantes admitidos por medio del PAR, a quienes se ofrece actividades de apoyo para su adaptación y cursos de nivelación en Matemática, Química, Física, Inglés y ambiente *Windows*, así como un programa de becas.

Entre 2006, año de inicio del Programa, y 2013, el Instituto matriculó a 763 estudiantes en esta modalidad. El Consejo Institucional ha evaluado los resultados de la iniciativa cada dos años, y ha decidido darle continuidad.

Acciones para mejorar la calidad de elegibles en los procesos de admisión

Las cuatro universidades adscritas al Conare, en el marco del proceso de regionalización interuniversitaria, desarrollan un conjunto de iniciativas de apoyo al MEP, con el fin de recuperar alumnos que han quedado rezagados en la obtención de su título de educación secundaria.

Durante el 2011 la Comisión de Regionalización Interuniversitaria (CRI) Chorotega trabajó en el programa “Cen-

tro de Intervención Pedagógica: dejando huellas” en los cantones de Nicoya, Santa Cruz, Liberia y Cañas. Se atendió a 890 estudiantes, de los cuales 250 lograron obtener el bachillerato (30% de la población atendida). Muchos de ellos continuaron su proceso de formación en las sedes universitarias de la región Chorotega. Dados sus resultados positivos, la iniciativa continuó en 2012 (Programa de Regionalización Interuniversitaria-Conare, 2011).

Un programa semejante, pero enfocado en el acompañamiento pedagógico para la enseñanza de la Matemática, se desarrolla en la región Atlántica. Se denomina “Abordaje académico y psicosocial dirigido a estudiantes con miras al éxito en las pruebas de bachillerato de la región Huetar Atlántica” y brinda apoyo al Programa de Educación de Adultos del MEP, con el fin de contribuir en la atención de las personas adultas que han quedado rezagadas en la conclusión de la secundaria. En 2009 se realizó un diagnóstico, un plan piloto y la primera etapa de implementación de la iniciativa en las comunidades de Guápiles, Cariari, La Rita, Pocora y Guácimo. En 2010 se amplió la cobertura a las direcciones regionales de Sarapiquí y Limón, así como al Colegio Universitario de Limón. Se matricularon trescientas personas en veinte grupos. En 2009 y 2011 se obtuvieron resultados de 57% y 65% de éxito, respectivamente, en la presentación de pruebas de bachillerato (en total, 120 estudiantes las aprobaron).

Acciones para favorecer la retención de los estudiantes de menores ingresos o con condiciones especiales

Como se ha documentado en las ediciones anteriores de este Informe, la política de becas socioeconómicas es uno de los pilares de las acciones emprendidas para favorecer la equidad en el acceso a la educación superior, y sin duda el de mayor antigüedad y extensión.

El apoyo que reciben los estudiantes se determina a partir de diversos criterios, que resultan en una amplia variedad de becas. En el conjunto de las cinco universidades estatales se contabilizan 66 tipos²⁰. Aunque la asignación se basa fundamentalmente en la condición socioeconómica, los requisitos incluyen otros aspectos, como rendimiento

académico, trabajo temporal en horas asistente/estudiante y participación en actividades artísticas y deportivas, entre otros (Programa Estado de la Nación, 2011).

En 2009, cerca del 42% de los alumnos de universidades públicas recibieron exoneraciones o becas socioeconómicas que le permitieron seguir adelante en su formación. No fue posible actualizar estos datos, ya que Conare discontinuó su publicación y la información proveniente de cada universidad tiene problemas de estandarización. Los programas de becas son particularmente relevantes para el acceso y la permanencia de estudiantes en sedes regionales.

Desde 1974 el Estado apoya con fondos especiales el estudio en universidades privadas

Como se señaló en el *Tercer Informe Estado de la Educación*, no se dispone de información sistemática de los programas de becas que ofrecen las universidades privadas y, por lo tanto, no es posible dar cuenta de sus características y cobertura. Tampoco se puede documentar, más que con casuística, esfuerzos que puedan estarse realizando en el ámbito de las acciones afirmativas. Sin embargo, lo que sí se sabe es que los beneficios de un programa público, la Comisión Nacional de Préstamos para Educación (Conape), han sido vitales para el acceso a los centros privados.

EL Conape fue creado en 1977 como una institución pública semiautónoma. Su ley constitutiva, n° 6041, establece en su artículo 2 que la Comisión administrará un fondo con el fin de: “Conceder préstamos a costarricenses, para estudios de educación superior parauniversitaria y para estudios de educación superior universitaria, dirigidos hacia carreras y especializaciones de postgrado, dentro o fuera del país, basados en el mérito personal y las condiciones socio-económicas de los beneficiarios, quienes, preferentemente, deberán ser de zonas rurales²¹”. En 36 años de existencia, Conape ha colocado 89.927 préstamos, que han sido de particular importancia para financiar estudios en las universidades privadas (gráfico 4.12). En 2009 –último año para el que se dispone de información desagregada por sector institucional– el 41,4% de los créditos y el 46,3% de la

cartera correspondieron a estudiantes de siete universidades privadas²² (Conape, 2010).

No se conoce con precisión el nivel socioeconómico de los estudiantes que obtienen préstamos en Conape, pero según la *Memoria Anual 2011* de la institución, entre 2008 y 2011 el 70,1% de los fondos se colocó en zonas de menor desarrollo relativo. Dadas las garantías que se solicitan²³, las familias de menores ingresos no tendrían acceso a los créditos, y no es de esperar que sea significativa la partici-

pación de jóvenes de hogares adinerados, ya que estos pueden cubrir los gastos con sus propios recursos.

Entre 1999 y 2010 la cantidad y el monto total de los préstamos crecieron de manera acelerada, con una pequeña contracción en 2004 y 2005. No obstante, a partir del 2011 se observa una drástica disminución de los recursos disponibles para colocaciones, por efecto de un cambio en la Ley de Banca para el Desarrollo, que redujo de 5% a 2% el porcentaje de las utilidades que los bancos estatales deben entregar a Conape.

Esto generó una caída de 15.000 millones de colones en los ingresos de la Comisión, equivalentes a una pérdida de poco más del 50% con respecto a lo recibido en 2010. Cabe señalar que las implicaciones de esta reforma eran conocidas desde hace varios años, cuando se aprobó la Ley en cuestión.

El 92,6% de los préstamos y el 89,8% de los fondos financian estudios de grado. Solo un 2,8% de los créditos y un 5,8% de los recursos se utilizan para estudios en el exterior, mayoritariamente de posgrado. Las mujeres, que tienen mayores tasas de asistencia la educación superior, son también quienes más solicitan préstamos de Conape. En 2011 ellas absorbieron el 63,6% de los fondos otorgados y su participación mantiene una tendencia creciente (60,3% en 2000). Tres áreas del conocimiento acaparan el 85,5% de las colocaciones. Solo en Ciencias de la Salud se concentra el 46,8% (gráfico 4.13).

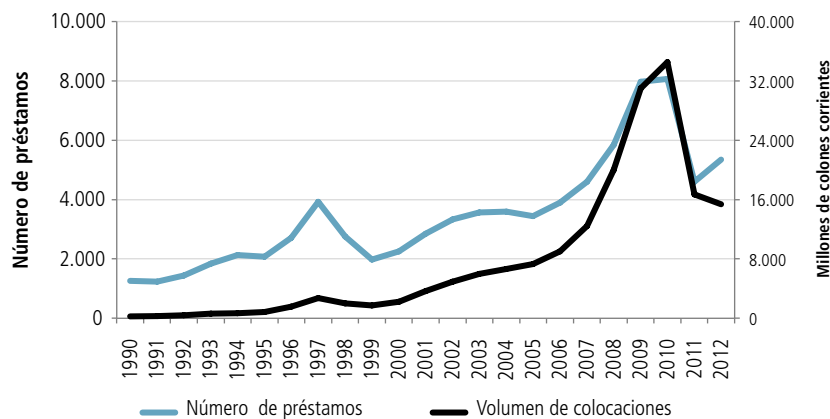
Los poco más de 16.681 millones de colones colocados en 2011 representan cerca del 6,6% del Fondo Especial para el Financiamiento de la Educación Superior Estatal (FEES) efectivo total, del mismo año. El comportamiento de esta relación en la década de 2000 indica que, en promedio, los préstamos de Conape equivalen a un 10,8% del FEES. En el subperíodo 2008-2010 el porcentaje fue de 14,4%. Como se señaló en el Tercer Informe, este volumen de colocaciones constituye un importante subsidio público a la demanda por educación superior privada, sobre todo si se considera la concentración de los recursos otorgados en unas pocas universidades.

Resultados de la educación superior

Tradicionalmente, las instituciones de educación superior universitaria organizan su quehacer en tres grandes áreas: docencia, investigación y extensión y acción social. En este apartado se comentan los principales indicadores disponibles para estimar los resultados en esos tres ámbitos. La mayor parte de la información corresponde a las universidades públicas, únicas que generan datos periódicos sobre su quehacer. Además, se incluye un acápite que examina la inserción laboral de los graduados universitarios.

Gráfico 4.12

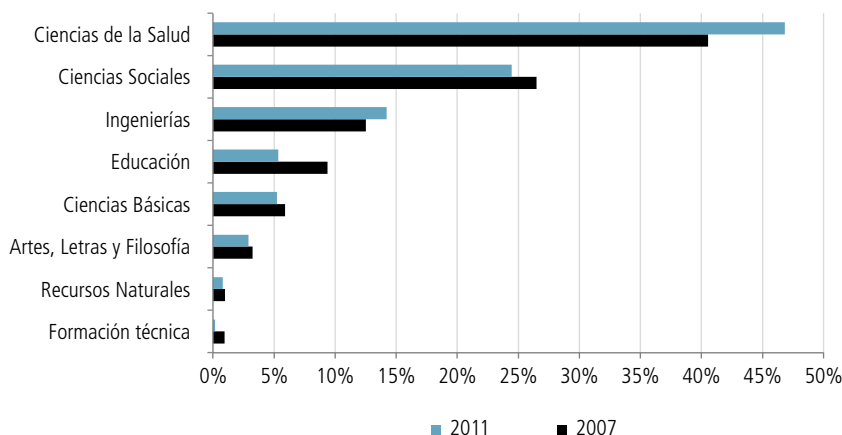
Evolución del número de préstamos colocados por Conape y del volumen de colocaciones



Fuente: Conape, 2010 y 2012.

Gráfico 4.13

Distribución de fondos colocados por Conape, según áreas académicas



Fuente: Conape, 2010 y 2012.

Docencia: poca información sobre eficiencia de la oferta académica

Número de títulos otorgados más que se duplicó entre 1995 y 2011

El número de títulos otorgados desde mediados de los años noventa muestra la expansión de la oferta académica en el sector privado, y subraya la relevancia que adquiere la vigilancia de la calidad en la educación superior. Entre 1995 y 2011 el total de diplomas entregados se multiplicó 3,2 veces, al pasar de 12.665 a 40.310 (1,7 veces en el sector público y 5,6 en el priva-

do). Solo en el período 2000-2011 creció un 52,3%. El fuerte aumento se explica mayoritariamente por la participación del sector privado, que pasó de representar el 43,8% de la titulación en 1995, a 63,8% en 2000 y 69,7% en 2011 (gráfico 4.14).

En la primera década del 2000, la tasa de crecimiento de la titulación fue en promedio 2,1 veces mayor en las instituciones privadas, y además se dio en un contexto en el que no se crearon más universidades, por lo que es reflejo de un aumento del tamaño relativo de las ya existentes. En 2011, al

igual que en 2009, las carreras de Ciencias Sociales y Educación predominaron en la titulación, tanto en centros estatales (63,9%) como en privados (71,1%). En las universidades públicas les siguieron en orden de importancia los títulos otorgados en Ciencias Básicas (8,8%) e Ingenierías (8,6%), mientras que en las privadas el segundo lugar correspondió a las Ciencias de la Salud (17,5%; gráfico 4.15).

Eficiencia en la asignación de cupos: la situación en la UNA y la UCR

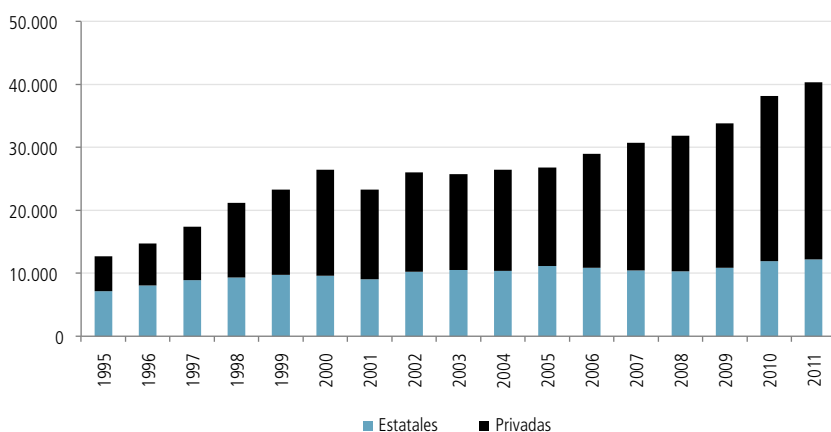
El uso de los cupos disponibles en las universidades es un indicador de la eficiencia de la oferta académica. Aunque la demanda por los cupos no sea el único criterio para distribuir recursos entre distintas carreras, debería ser, cuando menos, uno para el análisis de la gestión. Lamentablemente, no existe información de todas las universidades, pero los datos de la UNA y la UCR permiten un primer acercamiento al tema.

Considerando las nuevas inscripciones del período 2005-2012, la Vicerrectoría Académica de la UNA identificó las carreras de mayor y menor preferencia entre los estudiantes. Las menos solicitadas se concentran en el área de Educación (con varios énfasis, como Enseñanza de la Religión, Filosofía, Educación Comercial, Educación Rural, del Francés y del Español). En el extremo opuesto, las carreras de mayor demanda son Informática, Relaciones Internacionales, Economía, Biología, Medicina Veterinaria, Administración, Química Industrial, Ingeniería Agronómica y Psicología, entre otras.

Esta distribución se refleja en la eficiencia en el uso de los cupos. Hay carreras que llenan menos del 70% de sus cupos, situación que se considera crítica. Esto sucede en Educación con énfasis en Educación Rural (58,3%), Artes Escénicas (63%), Música con énfasis en Interpretación, Enseñanza y Dirección Coral (50%) y Gestión Empresarial del Turismo Sostenible (64%). Por otro lado, preocupa el hecho de que cuatro de los cinco programas que se ofrecen en el campus de Sarapiquí muestran una asignación de cupos menor al 80%, lo que ha llevado a replantear la oferta académica en la sede. En el otro extremo, hay carreras que colocan entre el 96% y el 100% de sus espacios, como Ingeniería

Gráfico 4.14

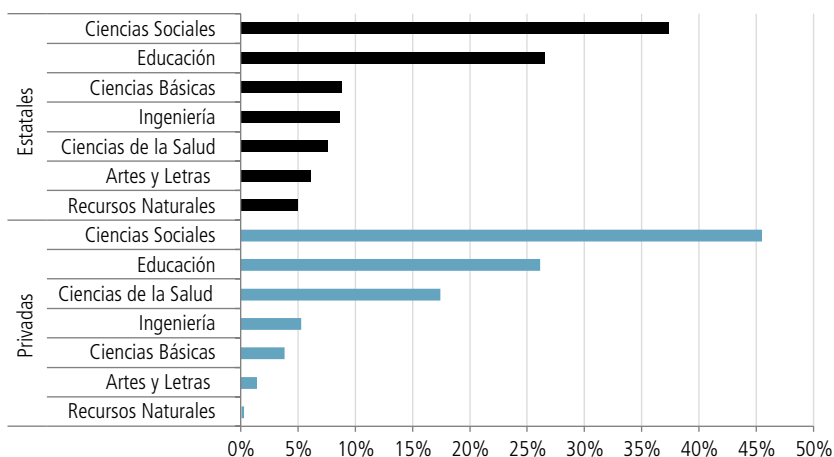
Títulos otorgados por las universidades, según sector



Fuente: Elaboración propia con base en Opes-Conare.

Gráfico 4.15

Títulos otorgados por las universidades, según área de estudio y sector. 2011



Fuente: Elaboración propia con datos de OPES-Conare.

en Sistemas, Arte y Comunicación Visual, Química Industrial, Educación Física y Recreación, entre otras.

En la UCR, un análisis semejante realizado por la Vicerrectoría de Docencia mostró que, en promedio, entre 2004 y 2008 el 70% de los cupos ofrecidos se colocó en los procesos de matrícula. De 49 unidades académicas estudiadas, 19 llenaron menos del 70% de sus espacios, 20 entre 70% y 90%, y 10 más del 90%. Según áreas del conocimiento, se observó una marcada diferencia en los resultados de las escuelas de Humanidades y Artes y Agricultura, con respecto a las de Salud y Educación (cuadro 4.10).

Las diferencias son aún más acentuadas cuando se analiza la información por escuelas. Por ejemplo, en rangos de asignación de cupos menores al 50% se ubicaron las unidades académicas de Artes Musicales, Matemática, Estadística, Filosofía, Artes Dramáticas, Antropología y Sociología, Historia y Bibliotecología. En contraste, un grupo de diez escuelas tuvo demanda por más del 90% de sus espacios: Tecnología de Alimentos, Educación Física, Farmacia, Odontología, Comunicación Colectiva, Arquitectura, Tecnologías en Salud, Orientación, Medicina y Derecho.

Aporte de la investigación universitaria al desarrollo nacional

El *Tercer Informe Estado de la Educación* se propuso ampliar el conocimiento sobre

la organización de la infraestructura de investigación en las universidades públicas, el esfuerzo económico que ello representa y los resultados obtenidos. Además de utilizar la información generada por el Conare, se emprendió un ejercicio de sistematización de datos directamente en la fuente, esto es, las unidades de investigación de cada universidad.

El ejercicio mostró que buena parte de estas entidades se creó en las décadas de los setenta y los noventa: 32,9% y 35,7%, respectivamente. Las primeras se fundaron en los años cincuenta en la UCR: el Lanamme, el CIA y la Estación Experimental Fabio Baudrit. El más reciente es del 2009: el Centro de Investigación y Extensión en Materiales (Ciemtec) del ITCR. En el 2010 las cuatro universidades adscritas al Conare contabilizaban setenta unidades de investigación, de las cuales el 67,1% pertenecía a la UCR, un 20,0% a la UNA y un 12,9% al ITCR. La mayoría de ellas se concentraba en las áreas de Ciencias (25,7%), Agricultura (21,4%) y Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho (18,6%). El número de investigadores era de 1.343, el 51,7% de la UCR, un 31,5% de la UNA, un 14,5% del ITCR y un 2,2% en la UNED. Las mujeres representan entre 33% y 50% del total.

Dado que está próximo a publicarse el *Informe Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*, que se prepara como una iniciativa conjunta del Programa Estado

de la Nación y el Micit, el presente capítulo no desarrolla con profundidad la investigación en ese ámbito.

Para valorar el desempeño de la investigación universitaria, desde el *Tercer Informe Estado de la Educación* se cuenta con la colaboración de la Vicerrectoría de Investigación de la UCR. En este apartado se da seguimiento a algunos indicadores presentados en la edición anterior, que fueron actualizados al 2012 por la citada universidad y que sirven como ejemplo de cómo medir la organización, el funcionamiento y los resultados en este campo.

Perfil básico de la investigación: indicadores de desempeño en la UCR

Como se mencionó, el 67% de los institutos y centros de investigación de las universidades públicas pertenece a la UCR (Programa Estado de la Nación, 2011). En ellos se llevan a cabo actividades muy diversas, tanto en su naturaleza y cantidad, como en su alcance. Así, los institutos realizan estudios en áreas de interés para la comunidad y están adscritos a una o varias unidades académicas, así como a la Vicerrectoría de Investigación. Por su parte, los centros especializados se organizan alrededor de programas y proyectos, y en ocasiones, por su carácter multidisciplinario, reúnen a expertos de distintas áreas. Las estaciones experimentales dan una mayor proyección al quehacer universitario y buscan satisfacer las demandas de la comunidad rural, particularmente en lo que concierne al desarrollo agrícola. Por último, las unidades especiales proveen recursos humanos y animales, equipo y planta física para colaborar en la implementación de iniciativas de otras instancias académicas²⁴.

En 2011 la UCR tenía inscritos 1.174 proyectos de investigación, de los cuales el 68,3% correspondía a institutos y centros especializados. Si solo se considera lo que hacen estas entidades, se deja de lado el aporte a la investigación que se hace directamente desde las escuelas y sedes, y que representa alrededor de un 31,7% del total de los proyectos ejecutados (gráfico 4.16). Cabe agregar que, cada año, entre un 30% y un 35% de las iniciativas de investigación son proyectos nuevos.

Cuadro 4.10

Estudiantes matriculados en la UCR en relación con los cupos ofrecidos. 2004-2008 (promedios)

	Número de unidades académicas	Porcentaje de matrícula/cupos
Educación ^{a/}	3	81,4
Humanidades y Artes	7	50,0
Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho	10	73,4
Ciencias	9	65,4
Ingeniería, Industria y Construcción	7	77,8
Agricultura	3	59,6
Salud y Servicios Sociales	9	89,4
Total	48	71,5

a/ No incluye a la unidad académica de administración educativa.

Fuente: Elaboración propia con información de la Vicerrectoría de Docencia de la UCR.

En el período 2005-2011 las áreas de Ciencias y Agricultura concentraron el 52,4% de las iniciativas. Los proyectos se distribuyeron de la siguiente manera: Ciencias 29,1%, Agricultura 23,3%, Salud 15,2%, Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho 14,8%, Educación 6,2%, Humanidades y Artes 7,0%, Ingeniería, Industria y Construcción 4,2%. Es preocupante la baja participación de las áreas de Ingeniería, dado que la principal estrategia de desarrollo del país apunta al logro de mayores niveles de eficiencia y a la integración de la alta tecnología en los procesos productivos (gráfico 4.17).

Un indicador relevante en materia de investigación es la productividad de las y los académicos participantes. Existen varias formas de valorar resultados en este ámbito, entre ellas la relación entre el número de proyectos y las publicaciones por investigador. Tal como se observa en el gráfico 4.18, con excepción de Agricultura y Salud y Servicios, en las demás áreas hay menos de un proyecto por investigador, y en todos los casos se requiere más de dos investigadores para generar una publicación. Sin embargo, en estos indicadores se presenta una gran variabilidad por áreas del conocimiento. Además hay una notable diferencia en la distribución de investigadores entre centros.

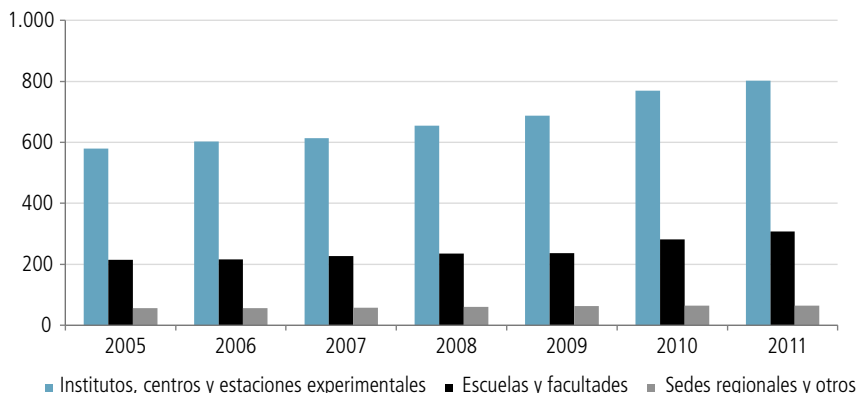
Para el conjunto de estas instancias especializadas, el promedio de académicos asignados es de dieciocho, pero el dato tiene una alta desviación estándar (11,0). Por ejemplo, en 2011, mientras el Centro de Investigación en Ciencias Atómicas, Nucleares y Moleculares (Cicanum), la Estación Experimental Jardín Botánico Lankester y el Centro de Investigación y Capacitación en Administración Pública (Cicap) solo contaban con seis investigadores cada uno, el Instituto de Investigación en Educación (INIE) tenía 56 y el Instituto de Investigaciones Farmacéuticas (Inifar) y el Instituto de Investigaciones en Ingeniería (INII) 38 cada uno.

Universidades públicas aportan mayoría de publicaciones indexadas

El aporte de las instituciones de educación superior a la producción de conocimiento científico, tecnológico y cultural puede aproximarse, según la tradición internacional, por el volumen de publica-

Gráfico 4.16

Número de proyectos de investigación^{a/} en la UCR



a/ Datos a agosto de 2012. Incluye proyectos de investigación realizados con recursos de la Vicerrectoría de Investigación, con fondos externos y con fondos de estímulo. Las barras del gráfico indican el año de inicio de los proyectos.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Vicerrectoría de Investigación de la UCR.

Gráfico 4.17

Proyectos de investigación^{a/} en institutos, centros, laboratorios y estaciones experimentales de la UCR, según área del conocimiento^{b/}



a/ Datos a agosto de 2012. Incluye proyectos de investigación realizados con recursos de la Vicerrectoría de Investigación, con fondos externos y con fondos de estímulo.

b/ Grupos amplios de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), UIS-Unesco, 2006.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Vicerrectoría de Investigación de la UCR.

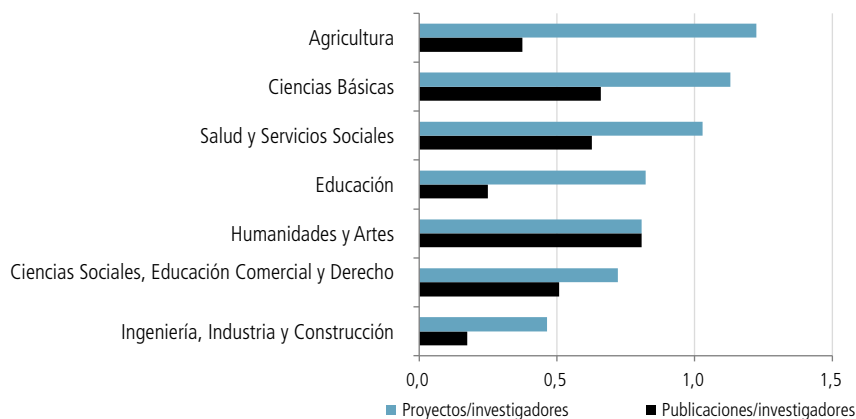
ciones indexadas en catálogos de prestigio. En este apartado se comenta la posición de las universidades públicas costarricenses en uno de ellos, Latindex.

Latindex es un sistema de información sobre las revistas de investigación científica, técnico-profesional y de divulgación científica y cultural que se editan en América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Comenzó como una iniciativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y a partir de 1997 se convirtió en una red de cooperación regional. Su misión es difundir, hacer accesible y elevar la calidad las revistas académicas que se publican en la región. Latindex ofrece tres bases de datos: i) un directorio con datos bibliográficos y de contacto de todas las

Gráfico 4.18

Número de proyectos vigentes y de publicaciones en la UCR, por investigador^{a/} en persona física, según área del conocimiento^{b/}. 2011



a/ Datos a agosto de 2012. Incluye proyectos de investigación realizados con recursos de la Vicerrectoría de Investigación, con fondos externos y con fondos de estímulo.

b/ Grupos amplios de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), UIS-Unesco, 2006.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Vicerrectoría de Investigación de la UCR.

Cuadro 4.11

Costa Rica en Latindex: total de revistas por categoría, según sector institucional. 2012

	En directorio	En catálogo	Total	Porcentaje catálogo
Universidades públicas	85	60	145	41,4
Instituciones del Estado	29	4	33	12,1
Organismos internacionales y regionales	14	3	17	17,6
Universidades privadas	15	2	17	11,8
Asociaciones y colegios profesionales	25	6	31	19,4
Otros	17	2	19	10,5
Sin especificar nombre	1		1	
Total	186	77	263	29,3

Fuente: Elaboración propia con base en Latindex-UNAM, 2012.

revistas registradas, ya sea que se publiquen en soporte impreso o electrónico, ii) un catálogo que incluye únicamente las revistas –impresas o electrónicas– que cumplen los criterios internacionales de calidad editorial establecidos por Latindex, y iii) un enlace a revistas electrónicas, que permite el acceso a los textos completos en los sitios en que se encuentran disponibles.

El catálogo Latindex fue puesto en línea en marzo de 2002 y en la actualidad contiene poco más de 2.000 títulos de revistas

académicas, los cuales constituyen un subconjunto del directorio. Esos títulos fueron seleccionados y clasificados por cada país socio, siguiendo criterios internacionales de calidad editorial previamente probados y convenidos por el sistema en su conjunto²⁵. Hasta agosto de 2012 Costa Rica tenía registradas 263 revistas en Latindex; de ellas solo un 29,3% integraba el catálogo, lo que equivalía a un 12% del total.

Las cuatro universidades públicas agrupadas en Conare aportan el 55,1% del

total de revistas, pero el 78% de las indexadas. Solo la UCR representa el 65% de esos puntos porcentuales. Por su lado, las universidades privadas registran diecisiete revistas en el directorio y solo dos indexadas en el catálogo (cuadro 4.11). Un 44% de las revistas costarricenses en Latindex son electrónicas y un 19% de ellas forma parte del catálogo.

Vinculación con el sector productivo: datos escasos, resultados dispares

Pese a la importancia para el desarrollo nacional de los vínculos entre los centros de investigación universitaria y el sector productivo (público y privado), no existe información sistemática para el conjunto de la educación superior. Las universidades estatales han creado instancias especiales para promover esa vinculación, como las oficinas ProInnova (2005)²⁶ y AUGÉ (2012) de la UCR, el Centro de Incubación de Empresas del ITCR (1994) y la iniciativa UNA-Incuba del programa UNA-Emprendedores, de la UNA (2006). Todas ellas tienen un componente de formación de emprendedores (cursos) y servicios de asesoría para el impulso de ideas productivas. No se cuenta con informes comprensivos de solicitudes recibidas y vinculaciones efectivamente realizadas, pero sí con documentación de los casos que se consideran exitosos. En las universidades privadas la falta de información es absoluta.

Una forma de analizar los resultados de la investigación universitaria consiste, precisamente, en valorar sus vínculos con el sector productivo. La información sobre este tema es poca y está desactualizada. Un avance importante fue el estudio realizado en 2007 y 2008 por la Comisión Nexo Universidad-Empresa, del Conare, que produjo el informe *Diagnóstico de percepción y requerimientos sobre la vinculación y la transferencia tecnológica de las universidades estatales hacia el sector empresarial*²⁷. Este esfuerzo se enmarcó dentro de los objetivos y acciones estratégicas del Planes, específicamente en los objetivos 1.1.3 “Vinculación universidad sociedad” y 2.2.1 “Vinculación con el entorno”. No hay investigaciones más recientes.

El trabajo efectuado en 2007 y 2008 incluyó la aplicación de una encuesta y una serie de entrevistas, respectivamente,

cuyos resultados evidenciaron los escasos nexos y el poco conocimiento del sector empresarial sobre los bienes y servicios que ofrecen las universidades. En general fue más optimista la percepción de los académicos que la de los empresarios y entre estos últimos hubo acuerdo sobre la necesidad de profundizar las actividades de vinculación.

En la muestra del 2007 solo el 20,4% de los empresarios indicó que conocía los programas de venta de bienes y servicios de las universidades públicas. Este indicador mejoró en 2008, cuando alcanzó un valor de 51,4%. Al preguntar cuál es el principal servicio que ofrecen estas instituciones, el aspecto más mencionado en 2007 fue la capacitación (29,4% de las respuestas), situación que se mantuvo en 2008 (84,4%). En ambos años, los entrevistados que habían tenido contacto con los servicios de las universidades los calificaron de muy buenos a excelentes.

No obstante el desconocimiento, en ambos años los empresarios afirmaron que tendrían interés en establecer algún tipo de vínculo y contratar servicios de las universidades: así lo manifestaron el 65% de las personas consultadas en 2007 y el 81,8% en 2008. Se detectó que las empresas destinan parte de sus presupuestos para la compra de productos y servicios (58% en 2007) y para implementar procesos de innovación (el 86,8% destinaba menos de un 25% en 2008), lo que abre una ventana de oportunidad para la participación de las universidades.

En la medición de 2008 se realizó un ejercicio de mayor profundidad para conocer la opinión de los empresarios y las unidades académicas sobre las experiencias de vinculación. Desde el punto de vista de las universidades el principal resultado es que, aunque se han dado casos exitosos, no existen vínculos consolidados. El 43% de las unidades académicas señaló que el desarrollo de proyectos conjuntos ha sido regular y la frecuencia de vinculación intermitente. El 70% indicó que es poco o medianamente frecuente, y solo una de cada diez la consideró muy frecuente.

La capacidad de respuesta de las universidades no es un punto fuerte, y en promedio se calificó de regular. Este bajo resultado

se debe, principalmente, a las opiniones negativas sobre la estructura administrativa de estas instituciones. Así, la agilidad y la eficiencia son los elementos que recibieron las menores puntuaciones, y en ello coincidieron académicos y empresarios. Por su parte, los criterios relacionados con la calidad no fueron mal valorados, pero se mantuvieron lejos del ideal esperado. Sin embargo, el sector empresarial considera que la capacidad técnica del recurso humano universitario es alta o muy alta; así lo indicó el 78% de los encuestados.

En torno a la oferta existente, la percepción general en el sector empresarial fue de poca pertinencia en relación con sus necesidades. Por ejemplo, en cuanto a procesos de capacitación, mientras las universidades los consideraron adecuados, los empresarios señalaron que están desactualizados y son poco prácticos e irregulares.

Extensión y acción social: sin indicadores actualizados de desempeño

En 2011, el *Tercer Informe Estado de la Educación* describió el portafolio de proyectos de extensión y acción social vigentes a noviembre de 2009 en la UCR, la UNA y la UNED, con base en la información colocada por la Comisión de Vicerrectores en el sitio *web* de Conare. Lamentablemente, para esta edición no fue posible obtener datos actualizados sobre el tema.

No existe una publicación que analice, para el conjunto de instituciones públicas de educación superior, los impactos de los proyectos de extensión y acción social. Sin duda, la sistematización de esos efectos sigue siendo un desafío de investigación. Únicamente puede reportarse que los medios de comunicación y las editoriales universitarias no mostraron cambios relevantes en relación con lo consignado en la anterior entrega de este Informe.

En el *Informe Final de Subcomisiones 2011*, OPES-Conare describe las actividades realizadas durante ese año en seis proyectos interuniversitarios coordinados por la Comisión de Vicerrectores de Extensión y Acción Social, entre ellos el Programa Interinstitucional Aula Móvil. Por otra parte, las instituciones agrupadas en Conare han puesto en marcha las comisiones de regionalización interuniver-

sitaria (CRI), cuyas iniciativas y recursos se describen más adelante (en la sección “Financiamiento de la educación superior” y el aporte especial “La educación superior en la región Huetar Atlántica: alcances y desafíos”). Pese a la importancia de estos y otros esfuerzos, la falta de información sistemática y de indicadores de desempeño y resultados impide una valoración integral en esta materia.

Por su parte, las universidades privadas no producen información sistemática sobre sus labores de extensión y acción social.

Nota especial: inserción laboral de las y los graduados universitarios

En 2010 se realizó por primera vez una investigación sobre la inserción laboral de los graduados de universidades estatales y privadas. Los resultados del estudio *Seguimiento de la condición laboral de las personas graduadas 2000-2007 de las universidades costarricenses* se resumen en un informe publicado en 2012 por el Observatorio Laboral de Profesiones (OLaP), del Conare²⁸. En este capítulo se presentan los hallazgos de una encuesta sobre las características sociodemográficas y la distribución geográfica de esta población, su situación laboral por sector universitario y áreas del conocimiento, así como las brechas de empleo por sexo (Gutiérrez-Coto y Kikut, 2012).

Graduados universitarios con pocos problemas de desempleo y subempleo

La situación laboral de las personas graduadas se valoró considerando tres indicadores: el desempleo, el subempleo por insuficiencia de horas y el empleo que tiene poca relación con el campo de estudio. Adicionalmente, se analizaron cifras de ingresos mensuales por salarios. Los resultados de la encuesta confirman los positivos datos censales presentados en secciones anteriores de este capítulo.

En general, las personas que cuentan con un grado universitario completo no son afectadas por el desempleo. En 2010, ese fenómeno alcanzó al 1,99% de esta población, en porcentajes que fluctuaban entre 0,96% en el área de Ciencias de la Salud y 3,11% en Ciencias Básicas (gráfico 4.19). Se trata de cifras relativamente bajas si se comparan con el indicador de “tasa

de desempleo abierto” obtenido en 2010 por la Encuesta Nacional de Hogares²⁹, cuyo valor fue de 7,3%³⁰.

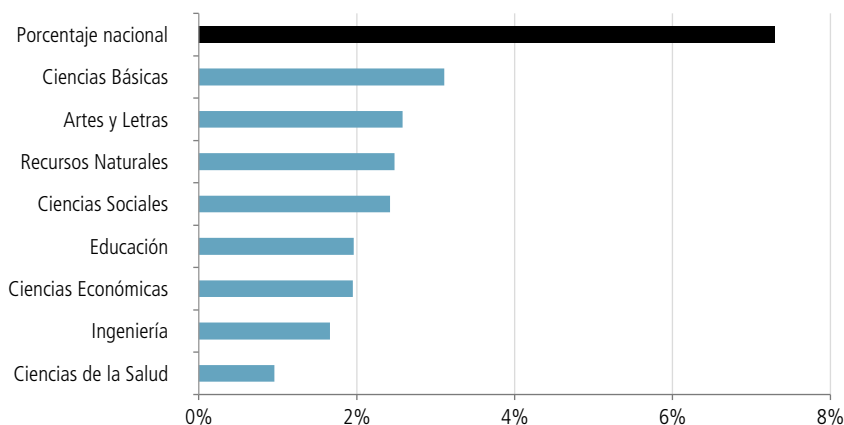
Por sector institucional, el 60,2% de las personas tituladas labora para el Gobierno o las entidades públicas autónomas y semiautónomas. Particularmente, el Estado emplea al 84,4% de los profesionales en Educación y al 54,0% de los graduados en Ciencias de la Salud.

Si bien se consultó a todas las personas graduadas acerca de su salario mensual o ingresos totales por trabajo, aquí se reportan únicamente los datos de quienes tienen empleo de tiempo completo o más (87,7% de la muestra). Como se aprecia en el gráfico 4.20, el 79,5% de los miembros de este grupo tiene un salario bruto mensual de entre 400.000 y 1.500.000 colones. De acuerdo con la “Lista de Salarios Mínimos” publicada por el Ministerio de Trabajo, para el segundo semestre de 2010, el salario mínimo de un bachiller universitario era de 394.784,98 colones. Por ende, considerando que en este estudio se incluyen solo personas graduadas de bachillerato o licenciatura, se estima que existe al menos un 11,2% de subempleo por ingresos, es decir, profesionales cuyo salario no alcanza el mínimo vigente al momento de la encuesta.

Ocho de cada diez graduados universitarios (79,3%) tienen empleos que guardan una relación alta o total con sus carreras, y menos de uno de cada diez (8,6%) reporta la situación contraria (baja o ninguna relación). Dentro de este último grupo, cerca de una de cada tres personas menciona razones asociadas al mercado laboral, es decir, no consigue trabajo en su campo de estudio³¹. En términos de las áreas de conocimiento, el porcentaje de graduados que solo encuentran empleos poco afines a su especialidad es muy bajo, y varía desde 0,9% en Ingeniería, hasta 4,9% en Ciencias Sociales.

Entre regiones de planificación se observan diferencias, aunque en ninguna de ellas existe una situación que contraste con el favorable panorama laboral aquí descrito. En la Chorotega la tasa de personas graduadas es de 34 por cada mil habitantes y los indicadores de desempleo y de escasa relación trabajo-carrera son un

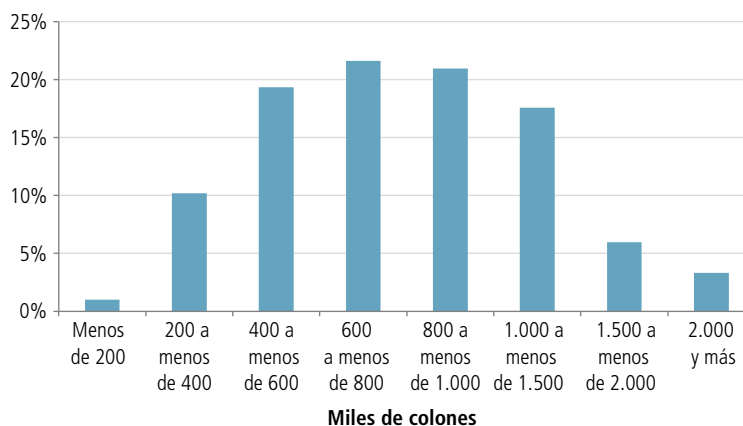
Gráfico 4.19

Porcentajes de desempleo^{a/} de los graduados universitarios, por área. 2010

a/ El cálculo del desempleo incluye a las personas que no están trabajando por razones de mercado y excluye a las que no trabajan por otros motivos. El porcentaje nacional se tomó de Enaho 2010, del INEC.

Fuente: Gutiérrez-Coto y Kikut, 2012.

Gráfico 4.20

Distribución porcentual de las personas graduadas universitarias que trabajan tiempo completo o más, según salario bruto mensual. 2010

Fuente: Gutiérrez-Coto y Kikut, 2012.

poco más altos que en el resto (3,5% y 3,7%). En orden descendente le sigue la región Brunca, con un 3,2% de desempleo y un 2,2% de profesionales empleados en actividades no afines a su carrera; allí la tasa de titulados universitarios es de 27 por cada mil habitantes. La región Central alberga al 66% de la población nacional, tiene 37 personas graduadas por mil habitantes y en ambos indicadores muestra porcentajes casi iguales a los registrados para todo el país: 1,9% y 2,5%, respectivamente. Las menores tasas de personas graduadas por

cada mil habitantes corresponden a las regiones Pacífico Central (22), Huetar Atlántica (15) y Huetar Norte (16).

Problemas de empleo, aunque pocos, varían según disciplinas

Una cantidad significativa de las disciplinas que se imparten en el país tiene muy buenas condiciones de mercado laboral, lo cual se advierte en los indicadores de desempleo, subempleo por insuficiencia de horas y relación del empleo con la carrera estudiada. Las disciplinas que presentan

el porcentaje óptimo (0%) son 28 en el caso de desempleo, 41 en subempleo por insuficiencia de horas y 24 en los trabajos poco afines al área de especialidad. Algunas de las disciplinas exhiben resultados positivos en dos o en los tres indicadores considerados. Esos casos se describen a continuación:

- Seis disciplinas no registraron desempleo ni subempleo por insuficiencia de horas: Administración Agropecuaria, Topografía, Seguridad Laboral, Ingeniería de los Materiales, Medicina y Enfermería. Se encontró falta de afinidad entre el trabajo y el campo de estudio, pero en ningún caso superó el 10% de las personas graduadas.
- No se observó desempleo ni personas graduadas que tuvieran empleos poco relacionados con sus carreras en cinco disciplinas: Enseñanza del Francés, de la Matemática y de los Estudios Sociales, así como Farmacia y Veterinaria. Se encontró subempleo por insuficiencia de horas, pero en todos los casos fue menor a 7%.
- En ocho disciplinas no se detectó subempleo por insuficiencia de horas ni personas con empleos poco afines a su campo de estudios: Bibliotecología, Física, Geología, Química, Secretariado Profesional, Antropología, Educación Técnica Industrial y Diseño Industrial. Se encontró desempleo por insuficiencia de horas, pero en todos los casos fue menor a 4%.
- Siete disciplinas mostraron las mejores condiciones laborales, dado que las personas graduadas en ellas no presentan desempleo, subempleo por insuficiencia de horas ni falta de afinidad con su campo de estudios. Estas son: Estadística, Archivística, Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería en Electromedicina, Imagenología Diagnóstica y Terapéutica y Microbiología.

En el lado opuesto, los graduados en Biología registran porcentajes altos con respecto a los valores medios, tanto en desempleo (10,8%) y subempleo por insuficiencia de horas (6,6%), como en los trabajos con poca o ninguna relación con

el campo de estudio (14,7%). Por su parte, Periodismo (7,1%), Terapia Física (5,1%) y Diseño de Interiores (11,8%) muestran cifras de desempleo altas y porcentajes elevados de empleos con poca o ninguna afinidad con la carrera estudiada: 13,1%, 11,9% y 11,6%, respectivamente.

Por cada hombre graduado desempleado hay tres mujeres en esa situación

En los últimos años ha venido aumentando la participación femenina en la población de graduados de las universidades costarricenses. De acuerdo con el *Informe resumen de los resultados del proyecto Proflex en Latinoamérica, 2010*, de la Comisión Europea, en el período 2000-2007 la proporción de mujeres graduadas fue de 62,6%, cifra similar a la de otros países de América Latina, como Uruguay (59,4%), Chile (58,5%), México (56,5%) y de Europa, como Francia (66,5%), España (66,2%), Reino Unido (61,0%) y Alemania (54,7%).

Por otra parte, la encuesta que sirvió de base para este análisis confirmó que persisten las diferencias por género en la composición de las graduaciones según área del conocimiento. En el período antes indicado, las mujeres representaron el 80% de las personas graduadas en el área de

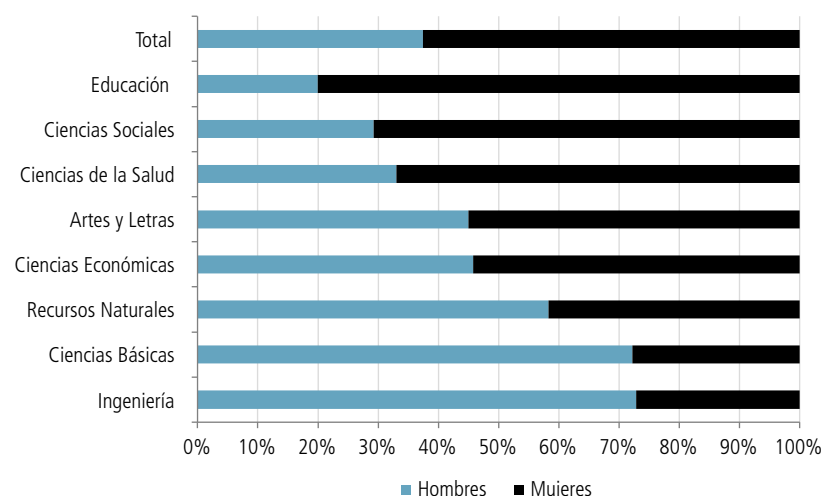
Educación, el 71% en Ciencias Sociales y el 67% en Ciencias de la Salud. Una distribución más balanceada se dio en las áreas de Artes y Letras y Ciencias Económicas. En el otro extremo, en Ingeniería y Ciencias Básicas la participación femenina fue de un 27% (gráfico 4.21).

Los hombres graduados que al momento de la encuesta no estaban trabajando representaban un 3,4%, mientras que las mujeres en la misma condición eran casi el triple (9,1%). Asimismo, las mujeres graduadas que no laboraban por motivos asociados al cuidado de la familia y otras razones personales constituían un 45,6%, contra solo un 10,0% de hombres en esa categoría.

La inequidad en el desempleo por sexo es común entre las personas que trabajan y las que son graduadas universitarias. A mayor nivel educativo, menor es el nivel de desempleo, pero mayor la desigualdad en contra de las mujeres. Mientras la Encuesta Nacional de Hogares muestra una sobrerrepresentación femenina en el desempleo de 1,6 veces, en el estudio de seguimiento de la condición laboral de los graduados (2000-2007) ese indicador es de 1,9 veces. La desigualdad laboral por género afecta también a las mujeres con título universitario. Los salarios mensuales declarados indican que ellas tienen rangos

Gráfico 4.21

Personas graduadas de universidades costarricenses en el período 2000-2007, por área y sexo



Fuente: Gutiérrez-Coto y Kikut, 2012.

de ingreso inferiores a los de los hombres. La mediana de las mujeres se ubica entre 600.000 y menos de 800.000 colones, mientras que la de los hombres va de 800.000 a menos de un millón de colones (gráfico 4.22).

Perfil de los graduados por sector universitario sin diferencias significativas

Al comparar las características de los graduados con base en el sector universitario –estatal o privado– en que estudiaron, se observan pocas diferencias. Así por ejemplo, los colegios de procedencia son muy similares y el único aspecto destacable es el mayor peso porcentual que tienen los colegios técnicos entre los graduados de universidades privadas. Considerando solo los colegios o liceos ubicados en el territorio nacional³², puede decirse que las personas provenientes de centros educativos públicos, oficiales o semioficiales, representan el 88,5% de quienes se graduaron en el sector universitario estatal y el 86,6% de quienes lo hicieron en el sector privado.

Otro ámbito de bastante similitud entre ambos sectores es la escolaridad de los padres y las madres. En los niveles inferiores (secundaria incompleta o menos) se agrupa el 52% de los progenitores de las personas graduadas del sector estatal, y en el sector privado las cifras muestran una ligera diferencia: 51% de los padres y 53% de las madres. Para los dos grupos, un 25% de los padres y un 22% de las madres se ubican en el rango de alta escolaridad (educación universitaria completa y posgrado).

No se encontraron diferencias significativas en la distribución porcentual de los centros de trabajo de las personas graduadas. En ambos sectores universitarios, la mayoría de los empleos es del sector público (incluyendo Gobierno e instituciones autónomas).

Por último, los criterios seguidos para escoger la universidad difieren ligeramente entre los sectores. Utilizando una escala de 1 a 5, donde 5 es la mayor importancia, para los graduados del sector estatal la principal consideración es el prestigio de la institución, mientras que para sus pares de universidades privadas ninguna variable alcanza un valor promedio superior a 4 y la “facilidad de ingreso a la carrera” resulta ser el criterio más importante (gráfico 4.23).

Población titulada resiste el mejor aumento en el desempleo luego de 2009

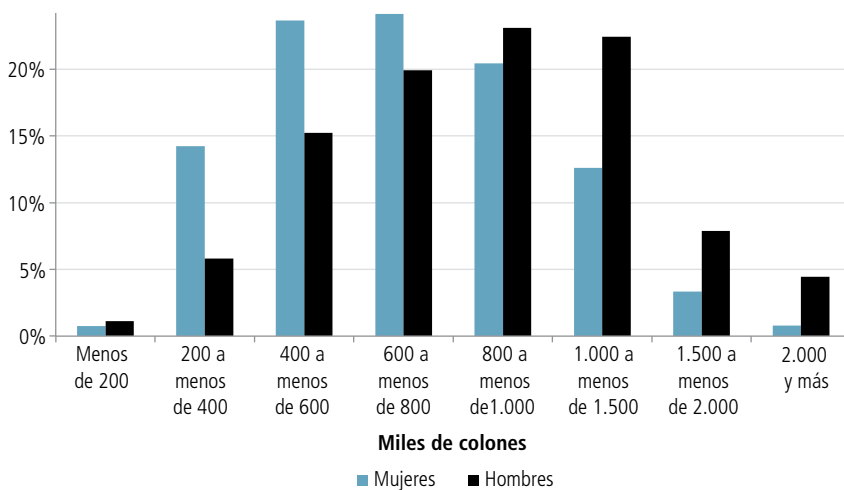
El Informe Estado de la Nación ha venido reportando que, a partir de la crisis de 2009, la tasa de desempleo se ha situado en los niveles más altos de los últimos veinte años. La reciente recuperación del crecimiento económico no ha logrado revertir esa situación, pues ha sido insuficiente

para absorber la oferta laboral. Para los graduados universitarios, sin embargo, la incidencia del desempleo es muy inferior que para el resto de la población.

Al desagregar la tasa de desempleo por nivel educativo de la PEA, es claro el valor que el mercado laboral otorga a los títulos académicos. El desempleo entre las personas que completaron su educación universitaria, como promedio, es 3,5 puntos porcentuales

Gráfico 4.22

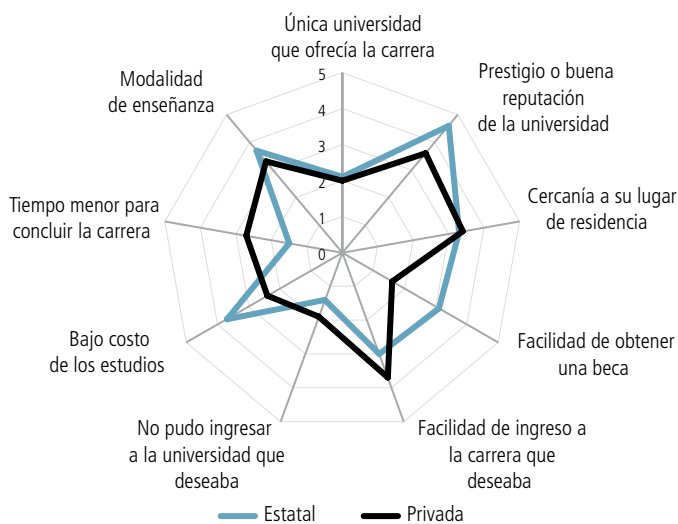
Distribución porcentual de las personas graduadas universitarias que trabajan tiempo completo, por sexo, según salario bruto mensual. 2010



Fuente: Gutiérrez-Coto y Kikut, 2012.

Gráfico 4.23

Grado de importancia de los criterios para seleccionar la universidad en que obtuvieron su diploma las personas graduadas, por sector. 2010



Fuente: Gutiérrez-Coto y Kikut, 2012.

menor que la tasa general (entre 2006 y 2012), y esa diferencia fue de 4,9 puntos en el año de la crisis (2009). La brecha en la tasa de desempleo abierto con respecto a los demás niveles educativos es como mínimo de 1,4 puntos porcentuales a favor de los universitarios titulados, y llegó hasta 8,5 puntos justamente en 2009, en relación con la PEA sin primaria completa (gráfico 4.24).

El mercado de trabajo parece premiar por título obtenido, no necesariamente por años adicionales de estudios sin completar. Las cifras de desempleo de la población con secundaria incompleta son altas, incluso si se comparan con las que tienen secundaria completa³³. De hecho, en cada nivel educativo el fenómeno es semejante: las personas “sin título” del estrato analizado son más afectadas por el desempleo que las “con título” del nivel inferior (el único en el que ellas tienen título).

La mayor capacidad para enfrentar la crisis que la formación universitaria le otorgó a la población titulada no es un fenómeno exclusivo de Costa Rica. Por ejemplo, el informe *Panorama de la Educación 2012*, que publica anualmente la OCDE³⁴, resalta en su edición de 2012 que, “durante la recesión, tener una mayor escolaridad ayudó a las personas a evitar el desempleo y permanecer empleadas” (OCDE, 2012).

Financiamiento de la educación superior

El compromiso del Estado costarricense con el financiamiento de las universidades públicas está definido en el artículo 85 de la Constitución y sus reformas, así como en leyes y decretos relacionados. Las universidades privadas no reciben directamente ningún tipo de recursos públicos, pero sí se benefician del subsidio a la demanda que representan los préstamos otorgados por Conape.

Nuevo convenio de financiamiento de la educación superior pública

El esquema de financiamiento de las cuatro universidades estatales adscritas al Conare fue presentado en el *Tercer Informe Estado de la Educación*. Los componentes centrales de ese mecanismo –la Comisión de Enlace, el Fondo Especial para el Financiamiento de la Educación Superior Estatal (FEES) y el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (Planes)– datan de hace casi cuatro décadas y se han ido consolidando con la sucesiva firma de convenios, cinco en total, que rigen por períodos quinquenales (1989-1993, 1994-1998, 1999-2004, 2004-2009 y 2011-2015).

Durante la vigencia del Cuarto Convenio el país enfrentó una severa crisis

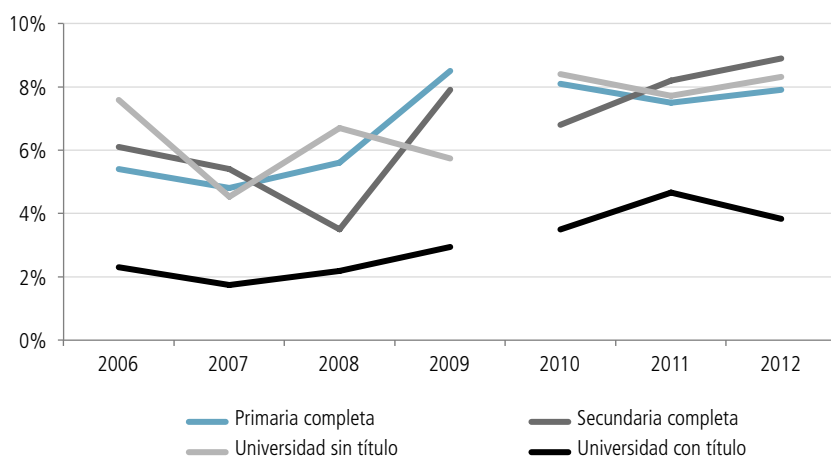
económica y fiscal, originada en el entorno internacional. En ese acuerdo se sustituyó el mecanismo de indexación a la inflación que se había utilizado en el Tercer Convenio, por una fórmula relacionada con el PIB que generaría una progresividad en el monto del financiamiento, de 0,90% del PIB en 2005, a 1,05% en 2009. La situación de extraordinaria bonanza que vivió la economía costarricense durante 2006 y 2007, en combinación con el nuevo mecanismo de indexación al PIB, provocó un crecimiento real acumulado del FEES del 27% en esos dos años.

La crisis de 2008-2009 se reflejó en la disminución de las cifras proyectadas del PIB nominal, lo que repercutía negativamente en las estimaciones del FEES de 2009. Debido a esta crítica situación, a partir de febrero de ese año se gestó un intenso proceso de negociación. Por un lado, las autoridades gubernamentales pretendían una reducción del monto del FEES vinculada al decreciente PIB nominal (1,05% del PIB, según el Convenio vigente) y, por otro lado, las autoridades universitarias argumentaban que los recursos del Fondo incorporados en los presupuestos ordinarios de cada institución habían sido aprobados por la Contraloría General de la República y se encontraban en ejecución en los diversos programas presupuestarios. Este diferendo se resolvió con un acuerdo suscrito el 29 de junio de 2009, en el que el Gobierno, como medida derivada del “Plan Escudo”³⁵, se comprometió a mantener el monto total asignado al FEES que figuraba en el Presupuesto Ordinario de la República del año 2009 (Cervantes, 2013).

Al mantenerse el monto del FEES en 195.009,6 millones de colones, al tiempo que el Banco Central disminuía su estimación del PIB nominal, la relación del FEES con respecto al PIB pasó de 1,05% (estimado en julio de 2008) a 1,16% en junio de 2009. El acuerdo entre el Gobierno y las universidades estableció que alrededor de un 4,5% del monto correspondiente a ese año sería girado en forma diferida, un 31,5% con recursos del Presupuesto Nacional de 2010 y el resto mediante una operación de crédito para inversión en ciencia y tecnología que tramitaría el Gobierno y que se haría efectiva en el segundo semestre de 2010

Gráfico 4.24

Tasa de desempleo abierto^{a/} por nivel de educación^{b/}



a/ El indicador fue calculado para la PEA de 15 años o más.

b/ Las cifras del período 2006-2009 no son estrictamente comparables con las del 2010-2012, debido a cambios metodológicos en las encuestas de hogares.

Fuente: Elaboración propia con datos de las EHPM y Enaho, del INEC.

(Acuerdo de la Comisión de Enlace, 26 de junio de 2009). En el mismo año se negociaron de manera sucesiva el monto del Fondo para el 2010 (primer año de vigencia del Quinto Convenio, aún no negociado a esa fecha) y las condiciones del Quinto Convenio de Financiamiento de la Educación Superior.

En un contexto de creciente déficit fiscal y de una economía que afrontaba los embates de la crisis internacional, la negociación entre el Gobierno y las instituciones de educación superior, y a lo interno de estas últimas, fue muy tensa. La necesidad de ajustar las pretensiones de financiamiento a la situación fiscal y la falta de mecanismos claros de rendición de cuentas sobre la eficacia en el uso del FEES, fueron los principales señalamientos del Gobierno. Una sentida preocupación por los límites de la autonomía institucional consagrada en la Constitución estuvo en el centro de los argumentos planteados desde la Academia. En la práctica, el conflicto surgió por la incapacidad de cubrir con presupuesto público corriente el incremento del FEES demandado por las universidades.

El 26 de agosto del 2010, luego de dieciocho meses de negociación³⁶, en el seno de la Comisión de Enlace se logró la firma del acuerdo para el período 2011-2015. En él se dispone que el FEES tendrá una tasa anual de crecimiento real garantizado, de 7% en los dos primeros años y de 4,5% en los años subsiguientes. El Gobierno se comprometió a brindar un aporte extraordinario y complementario por 5.500 millones de colones. El Quinto Convenio de Financiamiento establece la meta de que el FEES se incremente de modo progresivo hasta alcanzar el 1,5% del PIB en 2015³⁷. Las autoridades gubernamentales señalaron, sin embargo, que el avance hacia ese objetivo debería darse en consonancia con el aumento de los ingresos tributarios del país.

Adicionalmente, y con el objeto de fortalecer los procesos de inversión en áreas estratégicas³⁸, el Gobierno se comprometió a tramitar y financiar en su totalidad, a favor de las instituciones que conforman el Conare, una operación de crédito por doscientos millones de dólares. En los siguientes apartados se analiza la evolución

de los recursos del FEES, tanto en el largo plazo como en sus tendencias más recientes. También se incluye un aporte especial que resume las propuestas de inversión y las condiciones del empréstito antes mencionado, el cual se negoció con el Banco Mundial.

Favorable evolución de los recursos en el largo plazo

Los recursos públicos transferidos a las universidades mediante el FEES han venido creciendo en términos reales desde 1997 (gráfico 4.25). El incremento más significativo se dio en 2006 y 2007, debido a la fuerte expansión económica que vivió el país, y que se reflejó en la fórmula de cálculo acordada en el Cuarto Convenio. En 2008, al contraerse la economía, el crecimiento real fue menor, pero en 2009 se recuperó a un ritmo acelerado (12,8%). Entre 2010 y 2012 el aumento real promedio fue mayor al 7%, con lo que se superó el porcentaje acordado para esos años.

La prioridad macroeconómica del gasto público en educación superior (porcentaje del PIB) mostró una tendencia decreciente en la segunda mitad de los años noventa, que se revirtió al iniciar la década de 2000 y continuó hasta 2012. Aun en medio de la fuerte contracción de la economía provocada por la crisis internacional, la inversión en este rubro se mantuvo estable (gráfico 4.26). Cabe señalar que el período de declive en la prioridad “macro” del gasto universitario público coincidió con la

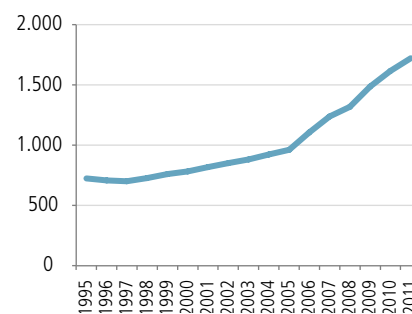
proliferación de las universidades privadas.

En el Tercer Convenio de Financiamiento se incorporaron a la fórmula de cálculo del FEES, además del índice de inflación, la tasa de crecimiento de la población total y un porcentaje de participación en el crecimiento de la economía, lo cual permitió cierta recuperación, que llevó el Fondo al 0,87% del PIB en 2004. El mayor incremento se dio en el período 2005-2010, al modificarse la fórmula de cálculo y vincular el monto a un porcentaje del PIB nominal; fue así como se alcanzó el 1,19% en 2010 (Cervantes, 2013).

En términos de prioridad fiscal, el fuerte deterioro registrado en los años noventa seguía sin recuperarse en el 2011 (gráfico 4.26). En la presente década, el Gobierno

Gráfico 4.25

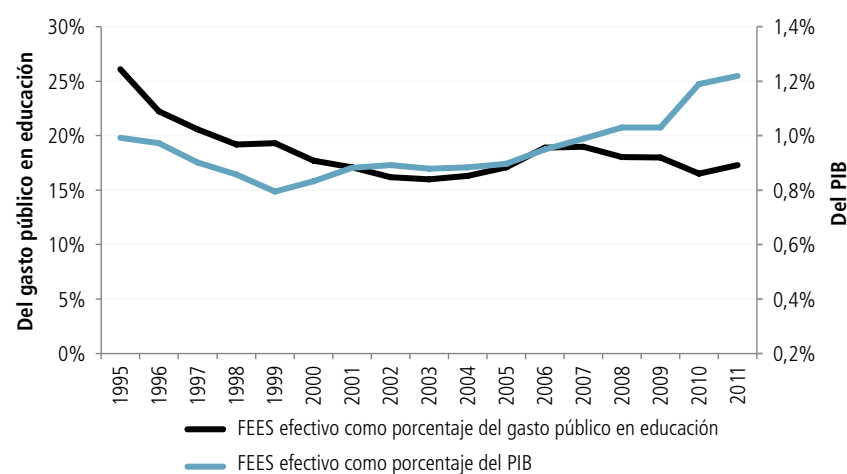
Evolución del FEES efectivo real (millones de colones constantes del 2006)



Fuente: Elaboración propia con datos del Conare.

Gráfico 4.26

Evolución del FEES efectivo como porcentaje del PIB y del gasto público en educación



Fuente: Elaboración propia con datos de OPES-Conare.

ha asignado entre un 16% y un 19% del gasto público total en educación a las universidades públicas, con una tendencia a la reducción entre 2009 y 2011. Los recursos girados a este sector en 2011 representaron un 20,4% de las transferencias corrientes entregadas del flujo de efectivo del Presupuesto Nacional de ese año. La tendencia a la baja se debió a la significativa expansión que tuvo el financiamiento de la educación básica y diversificada en esos años, luego de la contracción sufrida en la década precedente, ya que, como se vio en el gráfico 4.25, los fondos destinados a las universidades más bien crecieron durante todo el período.

En virtud de los hallazgos comentados en la sección sobre acceso a la educación superior, que muestran una sobrerrepresentación de los estratos de mayor ingreso, la tendencia a fortalecer el financiamiento de la educación básica y diversificada puede considerarse una política redistributiva. La reflexión pertinente es, entonces, cuáles medidas adicionales de acción afirmativa deben tomar las universidades públicas para potenciar al sistema como mecanismo de movilidad social ascendente.

Evolución reciente: el FEES no sufre reducciones en el marco de la crisis

Los montos del FEES para 2011 y 2012 se estimaron considerando una tasa anual real de crecimiento del 7% (de conformidad con el artículo 3 del Quinto Convenio) y el límite inferior de la inflación proyectada por el BCCR en la *Revisión Programa Macroeconómico 2010-11*. Para 2011 se estableció una asignación de 251.094,36 millones de colones y para 2012 una de 276.203,80 millones. Estos montos fueron incorporados en los correspondientes presupuestos ordinarios de la República y girados oportunamente, según la programación mensual convenida con las autoridades gubernamentales.

El mecanismo acordado prevé un procedimiento para ajustar el monto global del Fondo por variaciones en las estimaciones de inflación. Así, considerando que el valor oficial del índice de inflación del 2011 fue de 4,74%, y que el límite inferior de la meta establecida por el BCCR para el 2012, según el *Programa Macroeconómico 2012-13* publicado en el mes de enero, fue de 4%, los reajustes del FEES ascen-

dieron a 6.043,36 millones de colones. Esa suma fue aprobada en el Presupuesto Extraordinario de la República de 2012 y las transferencias del FEES a las universidades se realizaron en la tercera semana de diciembre del mismo año.

El monto final para 2013 también requirió un ajuste, que se realizó según lo indicado en los artículos 3 y 7 del Convenio vigente, con base en la cifra oficial de inflación de 2012 (4,55%) publicada por el INEC. La diferencia ascendió a 1.390,22 millones de colones y a marzo de 2013 se esperaba que esa suma fuera incluida en el próximo Presupuesto Extraordinario de la República. En la reunión de la Comisión de Enlace celebrada el 31 de julio de 2012, se determinó que el FEES de 2013 ascendería a 317.000 millones de colones, lo cual representaba un 1,28% del PIB nominal proyectado para ese año; no obstante, cambios recientes en el comportamiento de la economía afectarían dicho monto, en virtud del mecanismo de ajuste que, al cierre de edición de este Informe, aún estaba por definirse.

Desde 1980, cuando se aprobó la reforma que le dio rango constitucional al FEES, el porcentaje asignado a cada universidad se ha mantenido sin variaciones significativas desde el Primer Convenio. La UCR es la que obtiene la mayor proporción (alrededor del 55%). Un porcentaje marginal, que ha crecido del 1% al 2,2%, se usa para financiar los programas del Conare. En el caso de la UTN, en 2013 se dispuso un monto del Presupuesto Nacional cercano a 25.000 millones de colones, lo cual representa una inversión semejante a la prevista para financiar las operaciones de la UNED en el mismo período.

Proyecto de mejoramiento de la educación superior

En el artículo 12 del Quinto Convenio de Financiamiento del FEES, el Estado se comprometió a gestionar un crédito a favor de las universidades públicas por doscientos millones de dólares. El proceso que llevó a la formulación del proyecto de préstamo inició en 2010, durante todo el 2011 y parte del 2012 se desarrollaron las negociaciones y en 2012 se firmó el convenio.

En el 2013 el proyecto de préstamo fue ratificado por la Asamblea Legislativa, y el Poder Ejecutivo firmó el decreto que lo

hace efectivo. Su ejecución está prevista para cinco años; estará a cargo el Conare, las cuatro universidades que lo conforman y el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes). Tiene como metas incrementar el acceso, cobertura, permanencia y graduación; mejorar la calidad y relevancia de los programas académicos y los recursos humanos; fortalecer el desarrollo científico y tecnológico, así como la innovación; fortalecer la gestión institucional y la rendición de cuentas.

El proyecto posee dos componentes por medio de los cuales, además de los doscientos millones de dólares del crédito externo, se invertirá, como contrapartida, 31,8 millones de dólares de las universidades (componente 1) y 17,31 millones de dólares de Conare (componente 2).

Con respecto al componente 1, cada una de las entidades miembros del Conare ha suscrito con el Gobierno de la República un “Acuerdo de mejoramiento institucional” (AMI) que cubre un período de cinco años e incluye los compromisos de ambas partes (la universidad correspondiente y el MEP en representación del Gobierno) para el desarrollo de las iniciativas planteadas. Por medio de este componente se financiarán inversiones estratégicas en infraestructura y equipamiento, capital humano y mejora de los sistemas de gestión e información. Junto al AMI, cada universidad ha elaborado un “Plan de mejoramiento institucional” (PMI) en el que describe la distribución de los cincuenta millones de dólares que le corresponderán como parte del financiamiento y su respectiva contrapartida. A continuación se resumen esas propuestas:

- **Universidad de Costa Rica.** El PMI de la UCR buscará ampliar el acceso y la retención de sus alumnos, con un incremento del 21% en la población estudiantil durante la vida del proyecto. Además promoverá el desarrollo de las regiones del país, hará énfasis en la calidad y relevancia de la educación (con un aumento planeado del 50% en el número de programas acreditados) e impulsará la creación de infraestructura para fortalecer el desarrollo científico y tecnológico.
- **Universidad Estatal a Distancia.** En la UNED los objetivos del PMI son:

ampliar la cobertura regional de la institución, mediante un incremento del 12% en la población estudiantil durante la vida del proyecto; promover la calidad de los programas ofrecidos (con un aumento planeado de 225% en el número de programas acreditados) y fortalecer el modelo de educación a distancia, lo cual incluye proveer mayores recursos para la enseñanza digital por Internet y diversificar la oferta académica en disciplinas prioritarias.

- **Instituto Tecnológico de Costa Rica.** El PMI del ITCR tiene como objetivos principales aumentar el acceso de estudiantes (con una expansión planeada del 14,5% en la matrícula durante la vida del proyecto), mejorar la calidad del proceso de aprendizaje (incrementando en 42% el número de programas acreditados) y desarrollar innovaciones tecnológicas en los programas de Ingeniería.
- **Universidad Nacional.** En la UNA el PMI pretende incrementar la matrícula en un 16% durante la vida del proyecto, poniendo énfasis en la

educación humanística y el desarrollo de habilidades de “emprendedurismo”. También mejorará la calidad de sus programas mediante la modernización de sus contenidos y el desarrollo de la investigación y la enseñanza de posgrado en áreas prioritarias (se planea un aumento de 118% en el número de programas acreditados).

Por su parte, el componente 2 será ejecutado y financiado en su totalidad por el Conare y el Sinaes. Su objetivo es promover actividades estratégicas con un enfoque sistémico, para contribuir al logro de los objetivos del componente 1. Incluye el fortalecimiento del Sinaes, el desarrollo del Observatorio Laboral de Profesiones y del sistema de información de la educación superior estatal. Además se creará una reserva para apoyar los arreglos institucionales necesarios para la buena marcha del proyecto.

Los fondos para la acción regional interuniversitaria

En diferentes regiones del país el Conare impulsa iniciativas orientadas a fortalecer

la presencia de las universidades públicas en las zonas que presentan los menores índices de desarrollo social. Esas acciones, de carácter interuniversitario, se financian con los recursos del Fondo del Sistema (FS)³⁹.

Durante el 2010, último año para el que se contó con información desagregada, el Fondo del Sistema ascendió a poco más de 26.300 millones de colones (alrededor del 10% del FEES), con los que se financiaron 154 proyectos en ocho áreas de trabajo. El 68,5% de los recursos se destinó a las líneas estratégicas definidas por el Conare, entre las que se encuentran la regionalización interuniversitaria, la Sede Interuniversitaria de Alajuela, becas para estudios de posgrado, acceso a conectividad (TIC), adquisición de equipo científico y tecnológico, y creación del centro de educación continua y transferencia tecnológica. Con este Fondo también se financia la apertura de nuevas oportunidades académicas, especialmente a nivel de posgrado y carreras en sedes regionales, y diversas investigaciones científicas con énfasis en temas ambientales (cuadro 4.12).

Una de las principales iniciativas del Fondo es el Programa de Regionalización

Cuadro 4.12

Asignación del Fondo del Sistema. 2010

Área	Número de proyectos	Monto (millones de colones)	Descripción
Educación a distancia	1	2.262,1	Fortalecimiento de la modalidad de enseñanza a distancia.
Líneas estratégicas	9	18.039,5	Regionalización, Sede Interuniversitaria de Alajuela, becas para estudios de posgrado, equipo científico y tecnológico, equipo didáctico, inglés para estudiantes y funcionarios, tecnologías de la información, redes avanzadas de investigación, centro de educación continua y transferencia tecnológica.
Otras acciones de interés para el Conare	15	1.764,8	Sinaes, Cenibiot, Cenat, Programa Estado de la Nación, Sistema de Difusión y Divulgación de Conare, representación en Setena, fortalecimiento de la planificación y la gestión de proyectos del Fondo del Sistema y seguimiento del Planes, buenas prácticas en planificación, Observatorio Laboral de Profesiones, fortalecimiento de la auditoría interna, infraestructura de Conare.
Docencia	27	1.015,4	Financiamiento para la apertura de nuevas carreras, especialidades y posgrados (cinco interuniversitarias, tres en sedes regionales), apoyo a la Comisión de Decanas de Educación, apoyo a la Comisión de Programas de Posgrado, entre otros.
Investigación	56	1.847,6	Fortalecimiento del sistema de bibliotecas, investigaciones específicas en Ciencias Naturales (énfasis en temas ambientales), Ciencias Sociales (Historia, Literatura, Educación) y tecnología aplicada a la salud y el ambiente, entre otros.
Extensión y acción social	28	644,0	Gestión local del riesgo, promoción del turismo sostenible, apoyo a pequeñas empresas agrícolas, trabajo con comunidades indígenas, programas para adultos mayores, entre otros.
Vida estudiantil	14	408,2	Rendimiento académico, promoción de la salud, becas estudiantiles, políticas de admisión, trabajo voluntario, orientación vocacional, entre otros.
Administración	4	349,1	Fortalecimiento de áreas administrativas de Conare y de la planificación universitaria.
Total	154	26.330,8	

Fuente: Elaboración propia con información de OPES-Conare.

Interuniversitaria (PRI), que funciona desde el año 2009 bajo la coordinación directa del Conare. El órgano administrativo superior es una Comisión de Enlace conformada por representantes de las cuatro universidades designados por los rectores y rectoras. Adicionalmente existen cinco comisiones de regionalización interuniversitaria (CRI), también con representación de todas las universidades, una para cada región donde opera el programa, que trabajan como órganos desconcentrados de la Comisión de Enlace. Las CRI seleccionan los proyectos y distribuyen los presupuestos específicos de cada región. La programación anual de iniciativas por financiar se eleva a la Comisión de Enlace, la que a su vez la somete a aprobación del Conare (Programa Estado de la Nación, 2011).

Las iniciativas interuniversitarias de desarrollo regional (IIDR) contaron con un monto global de 1.366 millones de colones en 2011 y de 1.285 millones en 2012. Como tendencia, los recursos asignados sufrieron una importante reducción en los primeros cuatro años de operación del programa, lo que afectó con la misma intensidad a las cinco regiones definidas por el Conare para estos efectos. En promedio, durante ese período la región Pacífico Sur obtuvo la mayor proporción de los fondos (31,4%), seguida por la Huetar Atlántica (20,6%). Las tres restantes –Pacífico Central, Chorotega y Huetar Norte– recibieron un 16% cada una.

Entre 2009 y 2012, los recursos del PRI se redujeron un 40% en promedio y el número de iniciativas cayó a la mitad, de 44 en los primeros tres años, a 22 en 2012. Las regiones que reciben mayores porcentajes de los fondos son las que sufrieron más variaciones: de 16 a 2 proyectos en la Huetar Atlántica y de 12 a 4 en la Pacífico Sur. Las otras tres mantienen números similares desde el inicio, entre 4 y 7 proyectos. Para cada región, los recursos se dividen en cuatro partes iguales entre las universidades, y cada proyecto es ejecutado por al menos por dos de ellas. La mayoría de las iniciativas es coordinada por docentes investigadores de los recintos centrales. A partir del 2011 en la aprobación de proyectos interviene la Comisión de Vicerrectores de Extensión y Acción Social.

No existe una evaluación comprensiva de los resultados de las IIDR, pero sí informes anuales de las CRI y de cada proyecto que ejecutan. Trasciende los alcances de este capítulo intentar un análisis en profundidad del programa, pero se realiza un esfuerzo por comprender mejor la lógica de sus iniciativas en el aporte especial sobre la región Huetar Atlántica, que se presenta más adelante. Cabe mencionar que los informes de las CRI son consistentes en mencionar dos limitaciones para el cumplimiento de sus objetivos y la expansión de sus actividades: i) la carga asignada a los académicos y a los miembros de las CRI es pequeña en comparación con el tiempo real que deben dedicar a las iniciativas y su coordinación, ii) la incertidumbre que se genera cada año en torno a la asignación presupuestaria. Un tema que requiere más estudio es el efecto que tiene sobre la planificación (y la eficacia) de los proyectos el hecho de trabajar con presupuestos anuales, que podría estar incentivando el “cortoplacismo”.

El Tercer Informe destacó la necesidad de investigar la articulación de estas iniciativas y sus resultados con las otras actividades de regionalización universitaria, como las sedes. El caso de estudio de la región Atlántica que se incluye como aporte especial en este capítulo muestra algunos de los desafíos en esa materia.

Gestión de las instituciones de educación superior

En el país no existe una definición normativa que dé el carácter de sistema al conjunto de instituciones que conforman la educación superior universitaria, ni a sus dos subsectores, público y privado. En ediciones anteriores este Informe ha señalado que la educación superior costarricense se encuentra fragmentada y que en ella prevalecen la autonomía otorgada constitucionalmente a las universidades públicas⁴⁰ y las libertades garantizadas por ley a las privadas.

En 1974, cuando por iniciativa propia las universidades estatales firmaron el Convenio de Coordinación de la Educación Superior, inició una etapa de actividades y compromisos voluntarios de acción sistémica del subsector público. En la reforma del artículo 85 de la Constitución, de

1981, se dispuso que el Conare, como instancia de coordinación, determinará la distribución de los recursos entre las instituciones y será responsable de preparar el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (Planes), tomando en cuenta los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo.

Para el subsector privado, la Constitución Política garantiza la libertad de enseñanza y establece que todo centro docente estará bajo la inspección del Estado (artículo 79). Además señala que la iniciativa privada en este ámbito merecerá estímulo del Estado, en la forma que indique la Ley (artículo 80). El espacio de coordinación de las universidades privadas, también de carácter voluntario, agrupa a 32 de las 52 entidades existentes (a marzo de 2013), funciona bajo una figura de derecho privado, con el nombre de Unión de Rectores de Universidades Privadas de Costa Rica (Unire) y opera desde hace diecisiete años.

Junto a este particular diseño del sistema de educación superior, no existe una política nacional en materia universitaria, ni es claro el mecanismo que el sector podría utilizar para informar sobre sus logros y desafíos. Tampoco hay claridad sobre cuál órgano del Estado tiene competencias para pedir esa rendición de cuentas.

En 2012 se celebró el IV Encuentro de Rectores de Universidades Costarricenses, que dio continuidad al esfuerzo voluntario por crear un espacio para la discusión de una agenda común para las instituciones de educación superior. En el período de análisis de este Informe (2010-2012) los dos principales logros en este ámbito fueron la puesta en marcha de un sistema de captura de datos de matrícula de todas las universidades⁴¹ y la participación de los centros privados, por primera vez, en la encuesta de seguimiento de graduados que realiza el Conare.

Las universidades estatales

Entre 2010, fecha de publicación del Tercer Informe, y 2012, no se reportaron cambios relevantes en el mecanismo de coordinación de las universidades estatales. Las quince comisiones y sus respectivas subcomisiones de coordinación⁴², de las cuatro instituciones agrupadas en el Conare, siguieron ejecutando sus planes de

trabajo y algunos de sus logros se resumen en el apartado “Resultados de la educación superior” de este capítulo, como el avance en el proceso conjunto de admisión de nuevos estudiantes y la firma del Quinto Convenio de Financiamiento.

La UTN pide ingreso al Conare y se expande la Sede Interuniversitaria de Alajuela

La quinta institución de educación superior estatal, la Universidad Técnica Nacional (UTN), continúa esperando la resolución del Conare sobre su solicitud de adhesión voluntaria al mecanismo de coordinación de las universidades públicas, presentada formalmente en abril de 2010 con base la Ley 6162, de 1977, que prevé la posibilidad de que nuevas instituciones se integren a ese Consejo.

Para avanzar en el cumplimiento de los requisitos y estándares que pide Conare según lo establece su Ley Orgánica, la UTN sometió todas sus carreras a la valoración técnica de la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES) y realizó los ajustes solicitados por esa instancia. Además, ha vinculado su plan estratégico institucional con los objetivos estratégicos del Planes vigente. Durante 2012, representantes de la UTN se reunieron con los Consejos Universitarios e Institucional de las otras cuatro universidades públicas, para promover el apoyo a sus gestiones (E: Salazar, 2012).

Otra de las iniciativas recientes del sistema de educación superior pública es la Sede Interuniversitaria de Alajuela (SIA), inaugurada en mayo de 2007 y concebida como un espacio donde las universidades adscritas al Conare brindan ofertas académicas independientes, pero racionalizando y optimizando el uso de los recursos disponibles. Los programas que se imparten en la SIA son aprobados por el Conare a propuesta de las universidades participantes, y la Comisión de Vicerrectores de Docencia se encarga de la coordinación general (Programa Estado de la Nación, 2011).

En sus primeros seis años de operación la SIA ha ampliado su oferta académica de 5 a 11 carreras, y su matrícula creció de 48 alumnos en el primer ciclo lectivo de 2007, a 996 en 2011. Además de las

carreras regulares, el ITCR ofrece siete programas de maestría e imparte cursos de educación continua. Un 41,4% de los estudiantes está matriculado en carreras de la UCR. La UNA y la UNED tienen porcentajes similares (cerca de una cuarta parte cada una) y el ITCR la menor proporción, 7,2%.

El Planes y los nuevos esfuerzos de planificación del Conare

La política vigente en materia de educación superior y planificación del sistema universitario público es el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (Planes) 2011-2015, aprobado en octubre de 2010 y reseñado en el Tercer Informe. El Plan contiene veintitrés lineamientos estratégicos organizados a partir de cinco ejes prioritarios (pertinencia e impacto, acceso y equidad, aprendizaje, ciencia y tecnología y gestión) y diez desafíos.

A la fecha de edición de este Informe, el Planes estaba a medio período y no se había publicado una evaluación del grado de avance en su ejecución, tal como está previsto en el mismo Plan. Cabe mencionar que el momento en que debían iniciarse las actividades de monitoreo y evaluación coincidió con dos procesos que demandaron mucho esfuerzo de la OPES y de las autoridades universitarias: la formulación del proyecto de mejoramiento de la educación (asociado al préstamo del Banco Mundial) y la elaboración de la respuesta institucional al informe de fiscalización sobre el Planes que emitió la Contraloría General de la República en 2011 (DFOE-SOC-IF-14-2011).

En ese informe, la CGR realizó observaciones sobre varios aspectos relacionados con la elaboración del Plan: i) imprecisión en la definición de los ejes estratégicos, ii) poca precisión en los resultados que se pretende alcanzar con los objetivos estratégicos, iii) ausencia de indicadores para el seguimiento, iv) falta de metas específicas que revelen el compromiso de cada universidad con los objetivos, v) dificultad para estimar los avances, debido que no se utiliza una metodología de actualización de las acciones estratégicas, vi) imposibilidad de determinar el grado de alineamiento entre las dos herramientas de planificación universitaria (los planes

anuales operativos (PAO) institucionales y el Planes) y vii) el hecho de que no se ha organizado el proceso de evaluación y seguimiento de las metas planteadas.

En diversas respuestas enviadas al ente contralor, el Conare hizo ver que existía un desacuerdo en relación con la naturaleza y los alcances del Planes, así como con otros aspectos técnicos mencionados en el informe de la Contraloría. En particular, señaló que la autonomía especial de la que gozan las universidades hace que las acciones del Planes no sean vinculantes y que su cumplimiento dependa de la voluntad de cada institución para alinearse con las propuestas sistémicas⁴³. Sobre este punto la Contraloría contra argumentó que las características *sui generis* del sistema de educación superior estatal en Costa Rica, basado en lo fundamental en un acuerdo de voluntades, no resta que, una vez realizado y ratificado por las instituciones, sea en el Planes o en otro instrumento, ese acuerdo es vinculante para ellas.

En cuanto a la evaluación del Planes, Conare aclaró que cualquier acción que se pretenda realizar se limitaría al ámbito del quehacer sistémico de las instituciones miembros del Consejo, y debe resultar a su vez de la evaluación –en lo pertinente– de los distintos planes institucionales mediante los cuales se implementó y ejecutó durante el quinquenio correspondiente (oficio CNR-385-2011, del 16 de noviembre de 2011).

Tanto la Sala Constitucional (votos 495-2 y 8867-2002) como la Procuraduría General de la República (opinión jurídica OJ-135-2004), han emitido criterio sobre la naturaleza especial de la autonomía universitaria, que es diferente de la que rige para otras instituciones autónomas, ya que trasciende asuntos administrativos y financieros y abarca los ámbitos político y organizativo. El citado informe de la CGR hace referencia a este tema, y reconoce la naturaleza particular de la autonomía de las universidades estatales y del mecanismo voluntario de coordinación. Después de múltiples intervenciones de Conare, el 12 de abril de 2013 la Contraloría se dio por satisfecha con las respuestas recibidas.

En términos generales, durante el período bajo análisis se realizaron esfuerzos por

fortalecer los mecanismos de seguimiento previstos en el Planes, dando énfasis a la mejora y compatibilización de los sistemas de información de cada universidad. Se avanzó también en el debate institucional sobre la vinculación del Planes a los instrumentos de planificación de cada universidad y sobre la necesaria incorporación del componente financiero del Plan, de cara a la negociación del próximo convenio de financiamiento (E: Masís, 2013).

En marzo de 2012 las autoridades del Conare acordaron preparar un Plan Estratégico para orientar la gestión del Consejo, la de su secretaría técnica (OPES) y la de los programas que directamente dependen de él. El propósito de esta iniciativa es llevar a las universidades públicas hacia la concreción de su funcionamiento como sistema y desarrollar una planificación centrada en los objetivos y orientaciones señalados en el Planes.

En una primera fase (hasta el año 2015), el Plan Estratégico tiene un énfasis en lo procedimental, en la transformación institucional de Conare para poner a punto su estructura y sus funciones (OPES y los programas), mediante la organización de cuatro procesos (financiamiento, planifi-

cación, rendición de cuentas y políticas comunes). Logrado esto, el Plan se enfocará en lo substantivo, esto es, el despliegue de la operación del Conare y de la educación superior como sistema. Con esta orientación se preparan y mejoran las condiciones para la elaboración del próximo Planes y la futura negociación del FEES, así como para la articulación de políticas comunes y la rendición de cuentas.

La evaluación del desempeño institucional según la CGR

Las universidades estatales no se diferencian del sector público costarricense en lo que concierne a la falta de modelos de evaluación de resultados, que permitan la rendición sistemática de cuentas. Cada institución y algunos de sus órganos superiores, políticos o administrativos, preparan informes de labores, pero no existen estándares comunes para su elaboración, de modo tal que resulta difícil tener una visión global del desempeño del subsector de educación superior pública (CGR, 2012 y 2013).

Ante esta realidad, y con el fin de avanzar en el objetivo de evaluar el desempeño del Estado, desde el año 2010 la Contraloría General de la República calcula el índice

de gestión institucional (IGI)⁴⁴, mediante el cual realiza un análisis comparado de las capacidades de todas las entidades públicas para alcanzar las metas establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo y el Presupuesto Nacional. Más allá de las bondades y debilidades que tiene cualquier indicador sintético de esta naturaleza, el IGI es un nuevo parámetro para la valoración del quehacer institucional y una herramienta que le permite al órgano contralor seleccionar aspectos necesarios para sus ejercicios de fiscalización.

En la medición de 2011, tres instituciones de educación superior estatal se ubicaron entre las diez entidades que lograron mayores incrementos en el IGI⁴⁵: el Conare ocupa el quinto lugar (mejora en los cinco factores de la medición), la UTN el octavo y la UCR el noveno (ambas con mejora en cuatro de los cinco factores). El cuadro 4.13 muestra los resultados del índice para una selección de instituciones del sector educación. Hay oportunidades de mejora en los ámbitos de planificación, presupuesto y contratación administrativa. En lo que respecta a los factores financiero-contables, de tecnologías de información, servicio al usuario y recursos humanos, se requieren

Cuadro 4.13

Índice de gestión institucional (IGI) del sector educativo. 2011

	IGI	Planificación	Área financiero-contable	Control interno	Contratación administrativa	Presupuesto	Tecnologías de la información	Servicio al usuario	Recursos humanos
IGI 2012^{a/}	72,4	92,0	71,1	71,0	82,5	90,5	63,3	59,2	64,4
CUC Cartago	62,6	100,0	75,0	75,0	54,6	87,5	40,0	21,1	100,0
CUNLimón	56,6	85,7	16,7	81,0	72,7	87,5	30,0	31,6	60,0
Conare	78,6	100,0	91,7	71,4	81,8	100,0	90,0	66,7	20,0
ITCR	64,0	85,7	33,3	76,2	100,0	87,5	10,0	47,4	100,0
UCR	92,5	100,0	100,0	85,0	100,0	100,0	100,0	79,0	100,0
UNED	51,1	85,7	33,3	57,1	45,5	85,7	20,0	52,6	20,0
UNA	81,1	100,0	75,0	95,2	100,0	100,0	80,0	42,1	80,0
UTN	84,0	100,0	83,3	85,7	90,9	87,5	80,0	79,0	60,0
Promedio sector^{b/}	69,5	86,2	63,2	72,5	79,0	88,8	55,8	57,8	60,4

a/ CUC Cartago: Colegio Universitario de Cartago, CUNLimón: Colegio Universitario de Limón, Conare: Consejo Nacional de Rectores, ITCR: Instituto Tecnológico de Costa Rica, UCR: Universidad de Costa Rica, UNED: Universidad Estatal a Distancia, UNA: Universidad Nacional, UTN: Universidad Técnica Nacional.

b/ Promedio sector: promedio total del sector educación ampliado.

Fuente: CGR, 2012.

acciones inmediatas que contribuyan a fortalecer esas áreas y elevar la eficiencia de la gestión sectorial.

Emitir criterio sobre proyectos de ley: una tarea común de los Consejos Universitarios e Institucional

El órgano político superior de las universidades estatales es el Consejo Universitario, o Institucional como se le denomina en el ITCR. Más allá de sus normas particulares de funcionamiento, todas estas entidades tienen entre sus labores analizar y emitir criterio sobre temas de interés nacional. Una proporción importante de esos pronunciamientos se realiza en atención a consultas sobre proyectos de ley que de manera oficial les plantea la Asamblea Legislativa. Con algunas variantes, en ese proceso participan el equipo de asesores legales de la Rectoría y del Consejo, la Contraloría Universitaria, el Plenario del Consejo y las comisiones permanentes o especiales que correspondan según el tema de análisis. Esta actividad es asumida como una sobrecarga de trabajo por los especialistas universitarios. El Plenario del Consejo toma las decisiones finales sobre los pronunciamientos institucionales, en los que no siempre se siguen las recomendaciones técnicas recibidas.

El volumen de solicitudes atendidas por año y la complejidad de algunos de los temas que se abordan, ha llevado a algunos de los Consejos a emitir regulaciones específicas en la materia. Por ejemplo el

Consejo de la UCR, en su sesión ordinaria 5569, de septiembre de 2011, acordó un procedimiento que incluye una reforma al Estatuto Orgánico, para incorporar esta función de manera explícita entre las competencias institucionales. También se han establecido procedimientos especiales para procesar las consultas legislativas en el ITCR y la UNA.

En tres universidades a las que se hizo la consulta específica, los procedimientos fueron elaborados en atención al importante volumen de trabajo que genera esta actividad, así como a la diversidad de asuntos que involucra. Algunas requieren un abordaje académico especializado, en tanto que otras se refieren a temas generales que no ameritan la intervención de especialistas.

Un aspecto de debate interno en algunos de los Consejos ha sido si la obligación de emitir criterio sobre proyectos que afectan directamente la autonomía universitaria (establecida en el artículo 88 de la Constitución) se extiende a cualquier tipo de iniciativa de ley, independientemente de la materia. El criterio prevaleciente es que las universidades públicas tienen una importante contribución que hacer al país y se han dispuesto los recursos necesarios para que ésta se concrete.

Una sistematización de las actividades realizadas⁴⁶ entre 2006-2012 ofrece una idea de la magnitud de esta labor. Se contabilizaron 490 pronunciamientos sobre

proyectos de ley. De ese total, un 47,6% fue emitido por la UCR, un 31,4% por la UNA, un 12% por el ITCR y un 9% por la UNED. Con frecuencia dos o más universidades emiten criterio sobre un mismo proyecto. El tema más frecuente es la educación en todos sus niveles, seguida por la administración pública y el ambiente. En cuarto lugar se encuentran los asuntos de ciencia y tecnología (cuadro 4.14).

Un desafío en esta materia es conocer el resultado de los pronunciamientos, es decir, cuántas de las recomendaciones son acogidas por la Asamblea Legislativa y en cuáles temas se tiene mayor/menor eficacia. En entrevistas realizadas a los asesores legales de los Consejos Universitarios de la UCR y la UNA y del Consejo Institucional del ITCR, se comprobó que los resultados de esta labor no son evaluados sistemáticamente, aunque sí existen análisis puntuales.

Una investigación de la Unidad de Estudios del Consejo Universitario de la UCR determinó que, entre agosto de 2006 y abril de 2008, el Congreso tramitó 596 proyectos de ley, de los cuales 65 fueron consultados a la UCR y solo nueve se convirtieron en leyes de la República. En cinco de las leyes promulgadas, el Consejo Universitario recomendó no aprobar los textos de base. El estudio encontró que solo en tres casos el criterio emitido por la Universidad fue considerado en el proyecto finalmente aprobado, pero de manera parcial (Consejo

Cuadro 4.14

Pronunciamientos de los Consejos Universitarios e Institucional de las universidades públicas. 2006-2012

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Educación	15	18	27	21	13	19	19	132
Administración pública	6	10	9	7	8	26	29	95
Desarrollo sostenible	4	10	13	19	9	11	13	79
Ciencia y tecnología	7	4	15	13	2	8	8	57
Convenios y convenciones	4	3	5	9	2	6	7	36
Actividades económicas	9	10	2	1	1	2	1	26
Grupos vulnerables			8	6	4	4	3	25
TLC con Estados Unidos	6	10	1					17
Otros	6	1	4	5	3	3	1	23
Total	57	66	84	81	42	79	81	490

Fuente: Elaboración propia con información de los Consejos Universitarios de la UCR, la UNED, la UNA y el Consejo Institucional del ITCR.

Universitario, sesión ordinaria 5569, del 1º de septiembre de 2011). Se concluyó además que la práctica de consulta obligatoria o facultativa de proyectos de ley, por parte del Departamento de Servicios Técnicos de la Asamblea Legislativa, obedece más a la necesidad de cumplir con un requisito, que al interés de tomar en cuenta los criterios de la Academia para mejorar, cambiar o rechazar las propuestas.

Las universidades privadas: debilidad del Conesup

La Constitución Política garantiza la libertad de enseñanza y establece que todo centro docente privado estará bajo la inspección del Estado (artículo 79). Además señala que la iniciativa privada en materia educacional merecerá estímulo del Estado, en la forma que indique la Ley (artículo 80). En términos prácticos, le corresponde al Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (Conesup) autorizar la creación y funcionamiento de universidades privadas, aprobar sus estatutos y reformas, autorizar las escuelas y las carreras que se impartirán (previo estudio de la OPES-Conare), aprobar las tarifas de matrícula y de costo de los cursos, así como los planes de estudio y sus modificaciones, y ejercer funciones de vigilancia e inspección.

Entre la publicación del Tercer Informe y la edición del presente, no se registraron cambios sustantivos en la labor del Conesup. En la *Memoria de labores del período 2007-2012* se destaca el establecimiento de vínculos con algunas dependencias del MEP y con órganos externos, que se espera generen una mejora en la exigua capacidad de gestión del Consejo. Así por ejemplo:

- En septiembre de 2012 se estableció una comisión de la Dirección de Infraestructura y Equipamiento Educativo del MEP y el Conesup que tiene el objetivo de permitir “la aprobación, inspección y vigilancia de la infraestructura y equipamiento de las universidades privadas, para la implementación de planes de estudio de las carreras atinentes al área de Ciencias de la Salud, con una categoría similar a los de las universidades estatales y otras universidades de reconocido prestigio” (Conesup, 2013). Se prevé que para finales de 2013 se

contará con un folleto instructivo sobre los requerimientos de infraestructura y equipo complementario, uso del espacio físico y capacidad locativa de los centros educativos, debidamente aprobado por el Consejo.

- Se suscribió un convenio de cooperación con el Sinaes para estimular la acreditación de las universidades privadas, mediante la simplificación de los trámites para la aprobación o modificación de carreras y programas de posgrado que cuenten con planes de mejoramiento asociados a procesos de acreditación oficial.
- Se creó una comisión de trabajo con miembros del Conesup, la Dirección Ejecutiva del Colegio de Arquitectos y los directores de las escuelas de Arquitectura de las universidades estatales y privadas, con el fin de establecer el perfil que debe tener un estudiante al finalizar esa carrera, y para cumplir con los estándares de calidad requeridos para su incorporación al Colegio de Ingenieros y Arquitectos. El producto que se espera obtener es la reestructuración y actualización de las carreras de Arquitectura que se imparten en la actualidad y que, en algunos casos, fueron aprobadas hace mucho tiempo, sin cumplir con los requerimientos idóneos.
- En coordinación con el Colegio de Contadores Públicos se están realizando talleres con empleadores y representantes de universidades estatales y privadas, con miras a construir la malla curricular y el perfil profesional para la formación adecuada y pertinente de profesionales en esa materia. Se espera concluir la tarea en el transcurso del 2013.

Las atribuciones del Departamento de Inspección e Inscripción de Títulos del Conesup están definidas en los alcances del artículo 3 de la Ley 6693, así como en el capítulo IV del Reglamento General del Consejo y en el artículo 7 de la Organización Administrativa de la Secretaría Técnica, decreto 35941-MEP, publicado en *La Gaceta* n° 82, del 29 de abril de 2010. Entre agosto de 2007 y diciembre de 2011 el Departamento produjo un total de 425

informes, en atención a diversas solicitudes de criterio técnico por la apertura de carreras, posgrados, sedes regionales y aulas desconcentradas, o bien como resultado de inspecciones programadas o por funcionamiento no autorizado.

En el período analizado, 87 informes correspondieron a la atención de denuncias, la mayoría del 2010 (49). Se efectuaron diecinueve visitas de inspección, ocho de ellas durante el 2009, específicamente en las escuelas de Medicina del mismo número de universidades privadas, a solicitud del Consejo. En el *Informe de Labores 2013* de esta entidad se señala que las inspecciones eran una práctica más frecuente hasta que se ordenó a los funcionarios del Departamento revisar los expedientes académicos de los graduandos de todas las universidades, actividad que consume la mayor parte de su tiempo. En 2011 se incluyó en los procesos de inspección una muestra del 36,7% de las solicitudes de inscripción de títulos.

Esta labor ha permitido detectar múltiples problemas, tales como incumplimiento de requisitos de ingreso, operación no autorizada de instituciones, títulos falsos, convalidaciones irregulares de asignaturas y anomalías en la aprobación de las sedes universitarias, en el funcionamiento de los planteles y en el desarrollo de los planes de estudio (Conesup, 2013).

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior: avances y desafíos

Los sistemas de acreditación de instituciones y programas de educación superior son uno de los mecanismos más utilizados en el mundo para elevar y garantizar la calidad de la enseñanza con base en estándares internacionales (Guido et al., 2011).

En Costa Rica, ese mecanismo es el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes), que inició labores en el año 2000, cuando se publicó el primer manual de acreditación, y en el 2001 acreditó las dos primeras carreras. Durante el decenio transcurrido desde entonces se han logrado avances importantes, y hacia futuro surgen desafíos en el camino hacia la multiplicación de los procesos de acreditación y en la búsqueda de un sistema robusto y consolidado.

Hasta agosto de 2012 el Sinaes contaba con diecinueve instituciones adherentes, once como miembros plenos (con al menos una carrera acreditada) y ocho como entidades asociadas (sin carreras acreditadas). Este grupo está conformado por las cuatro universidades públicas agrupadas en el Conare (todas como miembros plenos) y doce universidades privadas (de las 52

existentes), todas asociadas a la Unire. Las otras tres son universidades internacionales (cuadro 4.15).

Una década después de su creación, el Sinaes reúne al 30,6% de las instituciones de educación superior del país⁴⁷. De las diecinueve asociadas actuales, ocho se afiliaron en el año de inicio del Sistema y tres en 2010. La tendencia futura de

crecimiento es difícil de aproximar, debido al poco tiempo de ejecución del nuevo reglamento (aprobado en 2010).

A marzo del 2013 el Sinaes había acreditado 68 carreras y reacreditado 34, en once universidades (cuadro 4.16). El 73,5% de las carreras acreditadas y el 64,7% de las reacreditadas pertenecen a las universidades que conforman el Conare. Por área del conocimiento, la acreditación se concentra en las ramas de Ingeniería (23,5%) y Educación (22,1%). Les siguen Recursos Naturales (13,2%), Ciencias de la Salud (13,2%), Ciencias Económicas y Ciencias Sociales (10,4% cada una).

Por el momento, las 68 carreras acreditadas representan un escaso 5,7% de la oferta total de oportunidades académicas, y la cobertura del Sistema es aún más escasa en sedes regionales. Solamente el ITCR tiene acreditada una carrera que se imparte tanto en el campus principal de Cartago como en la sede de San Carlos: Ingeniería en Computación. En esta sede también está acreditada la carrera de Ingeniería en Agronomía, pero solo se imparte en este recinto. En el aporte especial sobre la región Huetar Atlántica se profundiza sobre este tema.

Es importante recordar que los procesos para obtener la acreditación son lentos, ya que las instituciones deben agotar la etapa de autoevaluación de sus programas, antes de que el Sinaes considere la solicitud de acreditación, es decir, las 68 carreras acreditadas que se mencionó antes no representan el número total de programas en proceso de autoevaluación, ya sea que estos tengan fines de acreditación o no. Por ejemplo, durante los años 2010 y 2011 entre once y diecisiete carreras se encontraban realizando ese proceso.

Cabe señalar también que los programas académicos ofrecidos en el país tienen la opción de acreditarse con agencias o sistemas internacionales. Como se ha documentado en anteriores ediciones de este Informe, los primeros programas acreditados en el país fueron carreras del área de Ingeniería, que se adscribieron a un sistema canadiense (CEAB). Más recientemente otros programas han buscado opciones internacionales de acreditación. Por ejemplo:

- En el ITCR, la licenciatura en Ingeniería en Seguridad Laboral y Salud

Cuadro 4.15

Universidades afiliadas al Sinaes. 2013

Públicas	Privadas	Internacionales
UCR	Universidad Latina (Heredia) ^{a/}	Earth
UNED	Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología	Catie
UNA	Universidad Véritas	UPAZ ^{b/}
ITCR	Universidad Católica	
	Universidad de Ciencias Médicas	
	Universidad de Iberoamérica	
	Universidad Hispanoamericana ^{b/}	
	Universidad Escuela Libre de Derecho ^{b/}	
	Universidad Santa Paula ^{b/}	
	Universidad Latina (San Pedro) ^{b/}	
	Universidad Autónoma de Centroamérica ^{b/}	
	Universidad Fidélitas ^{b/}	

a/ Universidad Latina (Heredia), antes denominada Universidad Interamericana de Costa Rica.

b/ Miembros asociados (sin carreras acreditadas).

Fuente: Sinaes, 2013.

Cuadro 4.16

Cantidad de carreras acreditadas y reacreditadas, según universidad. Julio de 2012

Universidad	Acreditadas	Reacreditadas
UCR	23	9
UNA	11	10
ITCR	10	2
Ulacit	4	3
Universidad Latina, campus Heredia	4	3
UNED	6	1
Universidad Véritas	3	2
Universidad Católica de Costa Rica	3	2
Ucimed	2	1
Universidad Earth	1	1
Unibe	1	0
Total	68	34

Fuente: Sinaes.

Ocupacional fue acreditada por la Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Arquitectura y de Ingeniería (Acaai), la que a su vez está acreditada por el Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA).

- La carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Latina, campus Heredia, ha sido acreditada por la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (Riaces).
- La maestría en Gerencia de Proyectos de la Universidad Latina cuenta con la acreditación del Global Accreditation Center for Project Management Education Programs (GAC), del Project Management Institute (PMI). Es la única universidad de la red Laureate a nivel mundial que tiene esta certificación.

Por otra parte, desde su creación el Sinaes ha suscrito 31 convenios de cooperación con distintas entidades, seis de ellos entre 2011 y 2012:

- Acuerdo Específico Sinaes-Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA).
- Convenio Sinaes-Junta de Acreditación Nacional (JAN) de Cuba.
- Convenio Sinaes-Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), de México.
- Convenio Marco de Cooperación Sinaes-Colegio de Abogados de Costa Rica.
- Carta de Entendimiento Sinaes-Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca) de España.
- Convenio Sinaes-Universidad San Marcos.

Nuevos modelos de acreditación de carreras

El Sinaes ha tenido un gran dinamismo en la generación de nuevos instrumentos de acreditación, en respuesta a las especificidades de las diversas disciplinas y modalidades de enseñanza, que demandan

a su vez especificidades en áreas sustantivas del modelo general. A la fecha, además de los nuevos modelos ya elaborados, se han definido los criterios para evaluar las carreras de Ciencias de la Computación, Medicina, Enfermería y Farmacia.

El Sinaes incorporó en su plan de mejoramiento la definición de criterios específicos para la educación a distancia. El manual resultante es una adaptación del modelo general, en el cual se eliminaron criterios que no son pertinentes para esta modalidad y se incorporaron otros que le son consustanciales. La validación del manual se está realizando a partir de un plan piloto recién iniciado, del cual se espera obtener los referentes de calidad definitivos en este ámbito. Posteriormente a este esfuerzo, el área técnica del Sinaes adaptó la *Guía para la autoevaluación de carreras* y definió los instrumentos para la captura de información estadística propia de la educación a distancia.

Se preparó una primera versión del manual de acreditación para carreras de Derecho, el cual deberá ser sometido a validación. El documento es el resultado de un largo trabajo de discusión interuniversitaria y de un análisis de modelos internacionales de evaluación en esta disciplina. En marzo de 2011 se firmó el convenio antes mencionado entre el Colegio de Abogados y el Sinaes, que servirá de marco para la colaboración entre las dos instituciones en el proceso de validación.

El desarrollo de un modelo de evaluación de carreras de Educación se considera una necesidad, dada la importancia de observar la calidad de la formación de los docentes. En un primer momento se planteó la posibilidad de establecer un modelo particular para el sector. Sin embargo, dadas las características de la oferta académica en disciplinas afines a la Educación, se optó por diseñar una estrategia de evaluación que permita abordar múltiples programas en un proceso de acreditación por conglomerados. El resultado de este esfuerzo será, por un lado, el desarrollo del modelo de evaluación para carreras de Educación y, por otro, una estrategia metodológica general para acreditar carreras.

Al entrar en vigencia la Ley de Fortalecimiento del Sinaes (2010), esta entidad

recibió como nuevo mandato la acreditación de carreras parauniversitarias, así como de instituciones universitarias y parauniversitarias. Como primer paso en el cumplimiento de esta tarea, la institución elaboró un diagnóstico del sector y ha comenzado a diseñar el modelo para su acreditación.

En junio de 2011, a partir de la firma del convenio entre el Sinaes y el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, se dio inicio a un plan experimental de acreditación conjunta de programas de posgrado. En diciembre del mismo año se realizó la presentación oficial del modelo de evaluación, el cual está siendo aplicado en al menos cinco programas de posgrado con el fin de depurarlo y llegar a una versión final.

Efectos de la acreditación en carreras universitarias seleccionadas

Los significativos cambios experimentados por los sistemas de educación superior en el mundo colocan el tema de la calidad en una posición muy destacada en su desarrollo (Brunner, 2003). Aunque parece existir un acuerdo amplio en relación con los efectos positivos de la acreditación en los procesos de aseguramiento de la calidad en las universidades, se requiere avanzar en la observación de los resultados concretos obtenidos con la autoevaluación, la evaluación externa y la acreditación.

Seguendo a Lemaitre, se distinguen tres efectos directos de la acreditación: i) desarrollo de recursos humanos calificados y capacitados en los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación, ii) aprendizajes derivados de la evaluación, que han permitido a las instituciones conocer sus propias fortalezas y debilidades, iii) sistemas de información y análisis institucional que contribuyen a la toma de decisiones y la definición de políticas y mecanismos asociados a la calidad (Lemaitre, citada en Ipsos-Chile, 2010).

Dos estudios efectuados en la UCR (Guido et al., 2011; Guido y Herrero, 2012) brindan una mirada sobre los aspectos priorizados en dieciséis planes de mejora elaborados para carreras acreditadas por el Sinaes, y sobre la percepción del impacto que tiene de la aplicación de mecanismos

de aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior, públicas y privadas.

En el primer estudio, tras examinar las principales propuestas incluidas en los planes de mejora, las autoras llaman a una reflexión sobre el concepto de calidad que promueve el Sinaes en su modelo de acreditación y señalan la necesidad de realizar evaluaciones posteriores a la puesta en marcha de los citados planes (Guido et al., 2011).

En el segundo estudio, considerado como una investigación pionera en la región sobre los “impactos que la implementación de los diversos mecanismos de aseguramiento de la calidad están teniendo en las instituciones de educación superior” (Guido y Herrero, 2012⁴⁸), se llevaron a cabo veintiséis entrevistas presenciales y ocho sesiones de grupos focales con autoridades universitarias encargadas del aseguramiento de la calidad, docentes, directivos del Sinaes, asociaciones profesionales y una autoridad gubernamental, así como entrevistas a estudiantes activos y egresados de las cuatro universidades incluidas en el análisis⁴⁹. El propósito fue recopilar percepciones sobre el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad. Sus resultados, aunque no constituyen una evaluación en sentido estricto, evidencian que “la instalación e implementación de procesos y mecanismos de aseguramiento de la calidad han favorecido, intensificado o propiciado ciertos cambios en las instituciones y en las carreras universitarias”.

Por otra parte, en el marco de la preparación de este Informe, con el apoyo de personal del Sinaes y a partir de los dos manuales de acreditación empleados por este, se seleccionaron ocho aspectos que se consideran relevantes en el funcionamiento de las carreras, a saber: investigación, evaluación docente, formación de docentes en investigación educativa, infraestructura física, equipo de cómputo y multimedia, desarrollo docente, seguimiento a graduados y estadísticas sobre estudiantes. Posteriormente, el Sinaes escogió una muestra de dieciocho carreras⁵⁰, de las 31 que han sido reacreditadas, para examinar las debilidades que se detectaron en esas áreas durante el proceso de evaluación e

identificar, en cada una de ellas, las acciones de mejora efectuadas por las unidades académicas o instituciones respectivas (Mora y León, 2012 con información de Sinaes).

El ejercicio realizado partió del reconocimiento de que los efectos de la acreditación no se presentan de manera mecánica o lineal, ni suelen ocurrir en el corto plazo. Por el contrario, los cambios originados con los procesos de mejora continua son graduales y requieren un plazo para la concreción de las medidas tendientes a superar las debilidades encontradas y cumplir los compromisos de mejoramiento. Las principales conclusiones del estudio son:

- En los ocho aspectos analizados es posible documentar cambios positivos generados por los procesos de acreditación. Aunque es claro un mayor énfasis en las áreas de investigación e infraestructura, en general se han atendido todos los aspectos considerados y en todos ellos se han emprendido acciones de mejora.
- No existe una relación “uno a uno” entre las debilidades y las acciones emprendidas, es decir, se detectaron niveles desiguales de atención a cada uno de los problemas identificados. En este proceso se cruzan elementos como las prioridades institucionales y la dificultad de las carreras o las universidades para responder simultáneamente al conjunto de debilidades encontradas y dar seguimiento a sus compromisos de mejora. La magnitud o relevancia de las deficiencias no atendidas debe ser parte del estudio individual de cada carrera y objeto de las medidas que adopte el Sinaes con respecto al cumplimiento de los compromisos.
- La identificación de debilidades con frecuencia remite a situaciones más generales del contexto institucional. El análisis efectuado mostró una relación de dos vías en los procesos generados por las actividades tendientes a la acreditación. Por una parte, las acciones de autoevaluación y mejora ejecutadas en las carreras o las unidades académicas influyen en la calidad de las instituciones en general y, por otra, los cambios organizativos y los planes elaborados

en el ámbito institucional tienen un efecto positivo en la calidad de las carreras.

- Los cambios introducidos como resultado de estos procesos de acreditación, se producen de manera gradual. En la mayoría de los casos las acciones de mejora requieren políticas, normas e inversiones, o bien el convencimiento institucional sobre la necesidad de su aplicación. Esto retrasa la adopción y ejecución de las medidas.
- Sin perder de vista la gradualidad que requieren las acciones de mejora, es importante resaltar la persistencia de ciertas debilidades, entre las que destacan altos porcentajes de personal contratado de manera interina, por horas o por jornadas incompletas, y una alta rotación del personal académico.
- Se encontraron diversas iniciativas para atender las debilidades en materia de capacitación y actualización. Sin embargo, estas parecen insuficientes para responder a las necesidades en un área en la que el mejoramiento continuo resulta indispensable para alcanzar altos estándares de calidad. Aspectos como la contratación por horas o el énfasis de la carga académica en la docencia, impiden un mayor aprovechamiento de las actividades de capacitación y formación promovidas por las instituciones.



>>PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE
CARRERAS REACREDITADAS ANTE EL SINAES,
véase Mora y León, 2012, en
www.estadonacion.or.cr

La preocupación por la calidad según las encuestas de opinión

Como parte del seguimiento mensual sobre la confianza de los hogares en la economía, que realiza la empresa Unimer para el semanario *El Financiero*, en diciembre de 2012 se incluyó un módulo especial sobre educación, basado en una encuesta telefónica de cobertura nacional que indagó acerca de varios temas: el rol de las familias y de los centros educativos en los procesos de formación, la calidad del servicio en

establecimientos públicos y privados, y el papel de la educación como mecanismo de movilidad social ascendente⁵¹.

Elevar la escolaridad de la población, como mecanismo de movilidad social ascendente, sigue siendo una aspiración nacional. El 78% de las personas entrevistadas tiene una educación mayor que la de sus progenitores, cifra que aumenta de manera significativa entre quienes han cursado estudios universitarios (86%). La aspiración de que los hijos superen el nivel educativo de sus padres es mayoritaria (80%), sobre todo entre quienes solo poseen educación primaria (86%) o secundaria (87%).

La encuesta mostró una característica que parece estar consolidándose. Aunque el 80% de los encuestados ha estudiado en el sistema público, la proporción es muy inferior entre aquellos que hoy tienen educación universitaria (43%) y cuyo hogar es de nivel socioeconómico alto (40%). Es interesante notar que el uso del sistema privado es relevante en primaria y secundaria, pero es considerablemente menor entre quienes han cursado el nivel universitario (12%).

La percepción general sobre la calidad de la educación favorece ampliamente a las universidades públicas y es mejor cuanto más alto sea el nivel educativo del jefe de hogar. En general, la universidad pública es mejor evaluada (41% la considera me-

yor) que la privada (24%), contrario a lo que ocurre con escuelas y colegios (46% para privadas versus 8% para públicas). Cuanto mayor es el nivel de educación de la jefatura del hogar, más contundente es la opinión favorable sobre las instituciones privadas en la educación general básica: el 62% y el 64% de las personas con nivel universitario consideran mejor la calidad de las escuelas y los colegios privados, respectivamente (gráfico 4.27).

Desafíos y agenda de investigación

En el *Tercer Informe Estado de la Educación* se planteó una serie de desafíos para la educación superior que permanecen vigentes dos años después. A lo largo del capítulo se reseñaron avances en algunas de las áreas involucradas, pero en la mayoría no se registraron logros significativos. Los desafíos que el capítulo ha venido señalando son:

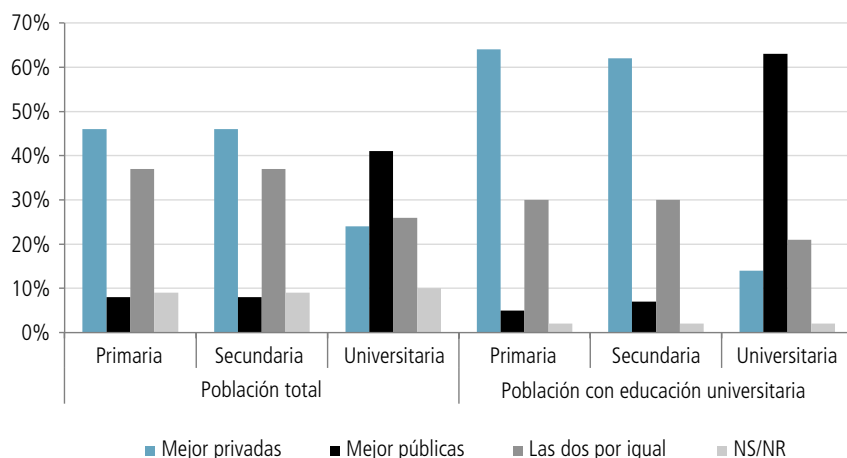
- Construir una visión sistémica de la educación superior, con espacios consolidados para la articulación y coordinación entre instituciones públicas y privadas, donde la convergencia en altos estándares de calidad constituya una meta clara de la política universitaria.
- Mejorar sustantivamente la información disponible, generando indicadores de gestión para evaluar el quehacer de

las instituciones, alimentar una planificación estratégica de la educación universitaria y fortalecer una vigorosa cultura de rendición de cuentas. El Conesup puede y debe adoptar una posición “proactiva” en la recolección y procesamiento de datos básicos sobre las universidades privadas. Sin este paso elemental, el país seguirá careciendo de un sistema de indicadores para analizar de manera comprensiva el desempeño de la educación superior.

- Ampliar la cobertura de las universidades públicas, en atención a las necesidades de una creciente población que solicita ingreso, pero sin comprometer los estándares de calidad que forman el conjunto de requisitos de ingreso. Es especialmente importante aumentar la oferta en las sedes regionales y en las profesiones en las que el sector empresarial ha detectado los mayores déficits de recursos humanos calificados.
- Revisar la oferta formativa para que considere los retos de la flexibilización curricular, la interacción entre disciplinas, la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y el desarrollo de competencias para el buen desempeño en la vida profesional.
- Fortalecer la enseñanza parauniversitaria con una formación técnica de alta calidad a nivel de diplomados, y mejorar su articulación con la educación universitaria.
- Reforzar los vínculos entre la educación superior y el nivel preuniversitario, sobre todo en las áreas que inciden directamente en la calidad de la educación secundaria, como por ejemplo la enseñanza de la Matemática.
- Ampliar los procesos de aseguramiento de la calidad. Es fundamental aumentar el número de instituciones afiliadas y programas acreditados, así como renovar, agilizar y actualizar los procedimientos del Sinaes, con base en las mejores prácticas y los más altos estándares internacionales. También es necesario definir una forma de articulación de los procesos autónomos de cada universidad, con los sistémicos

Gráfico 4.27

Percepción sobre la calidad de la educación, por niveles, según logro educativo. 2012



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta de seguimiento mensual sobre la confianza de los hogares en la economía, preparada por la empresa Unimer para el semanario *El Financiero*.

de la agencia nacional o las agencias internacionales de acreditación.

- Profundizar la vinculación con el sector productivo (privado y público). La generación y transferencia de conocimientos y tecnología es uno de los principales aportes de las universidades públicas al desarrollo nacional.
- Articular los esfuerzos de investigación. Las universidades juegan un papel central en este ámbito, por lo que resulta vital mejorar la articulación entre ellas, a fin de optimizar el uso de los recursos y potenciar el impacto de sus contribuciones al país.

En lo que concierne a la medición del desempeño de la educación superior, es preciso desarrollar iniciativas de investigación en muy diversas temáticas. Se señalan en esta ocasión cinco aspectos en los que se procurará generar estudios en futuras ediciones de este Informe. El primero refiere a la pertinencia de la oferta académica para el mercado laboral. Los hallazgos de la encuesta de graduados analizada en este capítulo plantean la necesidad de determinar cuáles son las carreras que se deben impulsar, tomando en consideración las necesidades actuales y futuras del país.

El segundo tema de la agenda de investigación es la eficiencia en el uso del financiamiento que recibe la educación superior. Precisar la distribución del FEES entre los diversos ámbitos del quehacer universitario –docencia, investigación y extensión y acción social– permitirá vincular el esfuerzo fiscal y macroeconómico del Estado con los resultados alcanzados, y diseñar políticas institucionales para mejorar la eficacia y la eficiencia en el uso de los recursos.

La internacionalización de los procesos de aprendizaje en la educación superior y sus repercusiones en Costa Rica constituyen un tercer tema de investigación. Cada vez más es necesaria la colaboración

interinstitucional a escala regional e internacional en campos como la equiparación de estudios, el reconocimiento de títulos, la evaluación y la acreditación. También se requiere colaboración solidaria y recíproca para el fortalecimiento de las ofertas académicas, la gestión de la investigación, la movilidad estudiantil, el incremento de la producción científica, su intercambio y protección, así como la construcción de redes internacionales de conocimiento.

El estudio aplicado a los procesos productivos es un cuarto tema para el análisis. Medir el impacto de la investigación académica en la innovación y mejora de la producción nacional es de gran relevancia para entender el grado de vinculación que existe entre la Academia y los sectores productivos, y la capacidad que tienen las universidades para apoyar el quehacer de las instituciones públicas. Con este enfoque, próximamente el Programa Estado de la Nación y la Asociación Estrategia Siglo XXI, con apoyo del BID y el Conare, publicarán el *Informe Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*.

Finalmente, analizar el papel de la educación superior en la formación de ciudadanos con una fuerte adhesión a los valores de la convivencia democrática, que vigilen y fiscalicen la acción pública y participen activamente en la vida política, es una tarea pendiente. En el marco de elaboración de este Informe se realizó un ejercicio exploratorio de los datos del *Barómetro de las Américas*, que no arrojó resultados concluyentes y refuerza la necesidad de investigar más este tema.

Los desafíos actuales de la educación superior en América Latina

Claudio Rama⁵²

América Latina y el Caribe están insertos en una gran transformación universitaria, de cara a permitir superiores niveles de

cobertura con equidad y calidad para insertarse más eficazmente en la nueva división internacional del trabajo. Dicho objetivo se enmarca en diversas macro-tendencias de los sistemas terciarios que a su vez generan múltiples macrotensiones. Son fuerzas en acción y reacción y que se retroalimentan mutuamente conformando un escenario tendencial diverso, conflictivo y contradictorio de transformaciones, que tiende a aumentar el nivel de entropía del sistema terciario en la región en el contexto de la globalización, la mercantilización, los cambios tecnológicos y la expansión de los conocimientos (cuadro 4.17). Son tendencias que marcan los ejes de las transformaciones y espacios de tensiones políticas, de conflictos académicos e institucionales, por el pasaje desde las dinámicas de funcionamiento anteriores hacia nuevos escenarios con complejas dinámicas políticas, reingenierías y reformas organizativas.

Se entiende por transición el proceso mediante (y durante) el cual determinadas reglas de juego son transformadas hasta producir una nueva forma de funcionamiento de los sistemas de educación superior, y que tiende a influir en la capacidad decisoria y en los cambios en los propios intereses de los diversos actores. La transición se percibe como un contexto estratégico, con la presencia de diversas opciones, de difícil predictibilidad, sobre el comportamiento de los actores. La transición tiene en este sentido un alto grado de indeterminación de las acciones políticas de los actores, en tanto que son parte de un proceso de redefinición y de reingenierías de las mismas instituciones. Es un tiempo de incertidumbre sobre los ejes de la prospectiva tendencial a los que nos referimos a continuación y que constituyen en el contexto de la educación superior de Costa Rica también más allá de sus particularismos.

Cuadro 4.17

Macrotendencias de la educación superior en América Latina

Tendencia a la ...	Tensión por la ...
<p>Masificación de la cobertura</p> <p>La mayor transformación de la educación superior está dada por el aumento de la cobertura y el incremento del acceso. Es esta una tendencia sucesiva de todos los sistemas educativos que se ha producido a escala mundial y en nuestra región. En América Latina el pasaje de 225.000 estudiantes de educación superior en 1950 a 21,5 millones en el 2010, no remite a una simple expansión, sino a un cambio sociológico radical.</p>	<p>Deselitización de la educación superior</p> <p>Este pasaje de la educación superior de élites a una educación superior de masas está significando un cambio del perfil social de los protagonistas, de las instituciones, de la complejidad de los mercados laborales, de las estructuras sociales, y de las diferenciaciones, entre ellas las derivadas de la existencia de circuitos distintos de calidad. De manera creciente la demanda educativa se constituye en la estrategia de supervivencia predominante en los hogares.</p>
<p>Regulaciones</p> <p>De pocas universidades monopólicas nacionales e instituciones de élite, se ha pasado a complejos sistemas universitarios con miles de instituciones con roles y cometidos distintos, con tal diversidad y diferenciación que han impuesto la búsqueda de formas de regulación eficientes y que tienden a ser necesariamente externas. La cantidad de estudiantes, la diferenciación de las instituciones universitarias, la expansión del conocimiento y de sus nuevos roles, así como las dificultades de la autorregulación, han planteado dinámicas sistémicas y, por ende, el desarrollo de crecientes regulaciones externas a las propias instituciones.</p>	<p>Desautonomización</p> <p>Las instituciones se enfrentan a la pérdida gradual de su anterior autonomía: las públicas; y de su libertad de mercado: las privadas. Al conformarse esta dinámica institucional sistémica aparecen nuevas regulaciones, planteando un complejo y tenso debate. Se comenzaron a sentar así las bases de nuevas formas de regulación pública sistémicas y nuevos niveles de autonomía y libertad. Entre la autonomía (regulación académica) y la libertad (regulación de mercado) se comenzó a construir una nueva arquitectura regulatoria pública sistémica, diferenciada por profesiones e internacional, y que lentamente empieza a diferenciarse por tipología institucional.</p>
<p>Diferenciación</p> <p>La educación superior en cada uno de los países de América Latina está inserta en un rápido proceso de construcción de sistemas universitarios altamente complejos, a través de una creciente diferenciación de las modalidades, de formas de acceso, de ciclos, de instituciones, etc., con una alta diversidad de orientaciones curriculares, calidades y modelos educativos, asociada a la diferenciación de los campos disciplinarios, de los mercados laborales y de las formas de enseñanza.</p>	<p>Deshomogeneización de la educación superior</p> <p>Este panorama de alta flexibilidad torna complejas la evaluación, la regulación y la propia comparación entre las instituciones y las certificaciones.</p>
<p>Mercantilización</p> <p>La masificación de la educación superior y las demandas de calidad tienen como correlato un incremento de los costos de la educación, que ha sentado las bases de la mercantilización de la educación superior. El limitado acceso a bienes gratuitos pone el riesgo de colocar a la educación superior como mecanismo de reproducción de la estructura social desigual.</p>	<p>Desgratuitarización de la educación superior</p> <p>Existe un complejo y tenso escenario de debate respecto al financiamiento de la educación terciaria en el continente y la tendencia a la transferencia de los costos hacia las familias, tal como se resolvió hace treinta años en la región a través de cupos para restringir el acceso a la gratuidad. Para los que perdían, la opción era la educación privada, institutos no universitarios o educación a distancia de baja calidad.</p>
<p>Internacionalización</p> <p>La globalización, las tecnologías digitales y la expansión de conocimientos están impactando los sistemas de enseñanza y creando la nueva educación global de la sociedad del conocimiento. Tales dinámicas actúan sobre todos los ámbitos: sobre las demandas de educación (la movilidad estudiantil es una variable de la enseñanza y ya en casi todos los países de América Latina el 1% de la matrícula es de estudiantes extranjeros y 1% de sus estudiantes está fuera); sobre los currículos, que cada vez abarcan más campos disciplinarios internacionales o idiomas; sobre las ofertas, que se articulan en redes globales, se especializan y se focalizan también en atraer u ofertar para estudiantes extranjeros; sobre las formas de prestación, a través de ofertas transfronterizas virtuales; sobre las pedagogías, a partir de modelos de autoaprendizaje en redes colaborativas y estudios de casos globales; sobre las pertinencias, pensadas ahora en función de mercados laborales globales; sobre los recursos instruccionales, que son externos o sobre las instituciones, que hacen nuevos despliegues a través de multiplicidad de alianzas y modelos de negocio a escala global.</p>	<p>Desnacionalización</p> <p>La internacionalización vista como un proceso de penetración de universidades externas, de movilidad docente y estudiantil, o como respuesta de los sistemas locales para acceder a saberes, estándares o inversiones externas, es parte de la construcción de la nueva educación global con estándares compartidos de calidad, ciclos y niveles comunes, formas de mutuo reconocimiento de los estudios y múltiples modalidades de movilidad estudiantil, docente, profesional e institucional.</p>
<p>Virtualización</p> <p>Las formas históricas de comunicación son parte de cambios más amplios en las sociedades y nuevas fases marcadas por otras competencias laborales, campos disciplinarios, configuraciones institucionales, y también nuevas pedagogías. Siempre los sistemas de enseñanza se han ajustado paulatinamente a las transformaciones en la estructura productiva, pero al mismo tiempo también las instituciones educativas han sido el instrumento para viabilizar la generalización de las transformaciones técnicas y sociales, al formar a las personas en los nuevos saberes, al facilitar las renovaciones de aprendizajes derivados de cada modo tecnológico y de cada estructura social. El mundo está nuevamente en el centro de una revolución tecnológica marcada por la microelectrónica y la programación informática, con nuevos productos e industrias que sacuden todos los cimientos y también a la educación.</p>	<p>Despresencialización de la educación superior</p> <p>La Internet como industria cultural es el <i>iceberg</i> de esa digitalización y globalización de la comunicación que marcan adicionales tensiones en el escenario de la educación superior. Ella revoluciona la educación a distancia y todas las dinámicas educativas que se comienzan a virtualizar, creando una fuerte tendencia a la “despresencialización” de la educación superior. Modelos de simulación, sistemas de autoaprendizaje, acceso a redes de información, convergencia tecnológica de contenidos, investigación a partir de grandes bases estadísticas o enseñanza en plataformas virtuales son los caminos iniciales en la construcción del nuevo paradigma educativo.</p>

Fuente: Rama, 2013.

La preparación de este capítulo estuvo a cargo de Marcela Román, con el apoyo de María del Carmen Podio como asistente de investigación.

Se elaboraron los siguientes insumos: “Presencia y aportes de las instituciones de educación superior en la región Huetar Atlántica”, de Aixa Ansorena; “Situación laboral de las personas graduadas en el periodo 2000-2007 de universidades costarricenses”, de Ilse Gutiérrez-Coto y Lorena Kikut; “Efectos de la acreditación en carreras universitarias seleccionadas en la educación universitaria de Costa Rica”, de Jorge Mora y Gabriela León, con apoyo del Equipo Técnico del Sinaes; “Perfil básico de la investigación realizada por institutos, centros y laboratorios de la Universidad de Costa Rica 2007-2012”, de la Vicerrectoría de Investigación de la UCR; “Aprovechando los datos del Censo: evolución de la cobertura del sistema universitario en el largo plazo: 1984-2011”, de Rafael Segura (Programa Estado de la Nación); “Indicadores de equidad para la educación superior y para la UCR en particular: desproporcionalidades que preocupan”, de Eiliana Montero (UCR).

Se recibieron las siguientes contribuciones especiales: “Los desafíos actuales de la educación superior en América Latina”, de Claudio Rama; “La educación superior y el apoyo a la democracia: hallazgos de Lapop 2012 para Costa Rica”, de Ronald Alfaro; “Evaluación de habilidades verbales, cuantitativas, de inteligencia fluida y generales de razonamiento en población estudiantil indígena de las zonas sur y atlántica de Costa Rica”, de Lucrecia Alfaro, Thomas Castelain, Eiliana Montero, Tania Elena Moreira, Alí García, Danny Cerdas y María Gabriela Roldán; “Términos del Convenio de Financiamiento de la Educación Superior Universitaria Estatal 2011-2015”, de Flor Cervantes; “Un plan estratégico para el Conare y la revalorización de la planificación”, de Miguel Gutiérrez-Saxe; “Diversidad de la oferta académica en perspectiva histórica”, de Lorena Kikut; “Base de datos sobre proyectos financiados con el Fondo Propyme”, de Bruno Mazzei; “Resumen de datos de la encuesta mensual del Proyecto de Inteligencia Financiera”, de Valeria Lentini (Unimer) y José David Guevara (*El Financiero*); “Perfil de la

educación en Computación e Informática”, de José Rafael Castro (Centro de Investigaciones en Computación –CIC– del ITCR); “Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior”, de Eduardo Sibaja y “Desafíos del Sinaes”, de Sonia Marta Mora y Rosa Dolio.

Se agradece el apoyo y los aportes de información de Iván Molina (Escuela de Historia-UCR), Guillermo Acuña (Idespo-UNA), Mayela Avendaño (Departamento de Bienestar Estudiantil-UNA), Zaira Carvajal (Instituto de Estudios de la Mujer), Ignacio Trejos (Cenfotec), Andrea Marín (Vicerrectoría de Investigación-UCR), Mauricio Villegas (Programa AUGÉ-UCR), Evelyn Chen, Yamileth Ospino, Ellen Fonseca y Heidy Villalobos (Conesup), Luis Diego Conejo y Tracy Sánchez (UCR) y a los equipos técnicos del Sinaes y de OPES-Conare. A las oficinas de planificación de las universidades estatales, en especial a Elena Andraus, Irene Álvarez, Tatiana Fernández, Juan Miguel Herrera, Maritza Monge, Juan Carlos Parreaguirre, Javier Rodríguez, Gilberto Salas, Lorena Salazar, Elisa Sánchez y Mirla Sánchez, así como a Albán Bonilla, Director Ejecutivo de Unire.

Se agradecen los comentarios de José Andrés Masís (OPES-Conare), Gabriel Macaya (UCR), Jorge Vargas-Cullell, Miguel Gutiérrez e Isabel Román (Programa Estado de la Nación).

La edición técnica fue realizada por Jorge Vargas-Cullell.

La revisión de cifras la efectuó Dagoberto Murillo.

Los talleres de consulta se llevaron a cabo el 5 de octubre y el 29 de noviembre de 2012, con la participación de Elena Andraus, Albán Bonilla, Antonio Briceño, Carlos Castro, José Castro, Flor Cervantes, Evelyn Chen, Tatiana Fernández, Elsiana Guido, Ilse Gutiérrez, Miguel Gutiérrez, Juan Herrera, Lorena Kikut, Gabriela León, Jennyfer León, Andrea Marín, José Andrés Masís, Maritza Monge, Anabelle Mora, Jorge Mora, Dagoberto Murillo, Yorlenny Porras, Marcelo Prieto, Otto Rivera, Javier Rodríguez, Magaly Rodríguez, Raquel Rodríguez, Isabel Román, Marcela Román, Gilberto Salas, Silvia Salas, Lorena Salazar, Elisa Sánchez, Eduardo Sibaja, Ignacio Trejos, Diego Ugalde, Fernando Varela, Francella Vargas, Jorge Vargas y Lorena Zúñiga.

Notas

- 1 Los primeros esfuerzos por crear un centro de educación superior en Costa Rica se dieron en 1843, cuando por el decreto 11, firmado en el gobierno de José María Alfaro, se fundó la Universidad de Santo Tomás de Costa Rica, la cual funcionó hasta 1886.
- 2 El Instituto Tecnológico de Costa Rica, creado por la Ley 4477 (10 de junio de 1971), la Universidad Nacional, creada por la Ley 5182 (12 de febrero de 1973), la Universidad Estatal a Distancia, creada

por la Ley 6044 (3 de marzo de 1977) y la Universidad Técnica Nacional, creada mediante la Ley 8638 (4 de junio de 2008).

- 3 La División Académica de OPES-Conare contabiliza como “oportunidad académica” toda carrera autorizada que cumple con lo establecido en el *Fluxograma para la creación de nuevas carreras o la modificación de carreras ya existentes* (de un 25% a un 40% de los créditos de un plan de estudios), considerando que: i) una carrera con varios grados y una misma línea curricular es

tomada en cuenta solo una vez, aunque se presenten diferencias en los nombres, ii) los tramos de licenciatura se entienden como carreras aparte cuando no existe un bachillerato correspondiente, iii) los grados de maestría, doctorado o especialidad se consideran diferentes entre sí y de los de grado, iv) si una carrera tiene varios énfasis, se contabiliza como una sola.

- 4 En la actualidad, para conocer la evolución de un programa se debe recurrir al estudio de casos puntuales.

- 5 Se cuenta con información de 1.058 carreras, de las 1.165 que se ofrecen.
- 6 La dificultad radica en que no se sabe a cuál de los dos niveles están asistiendo las personas. Entonces, contabilizarlas provoca duplicación de información cuando se analizan las poblaciones por separado.
- 7 Las entidades privadas que no reportaron información en 2011 son: Universidad del Valle, Universidad Castro Carazo, Universidad Magister, Universidad Metodista, Universidad Panamericana, Universidad San Juan de La Cruz, Universidad Cristiana Internacional, Universidad del Turismo, Universidad Continental de las Ciencias y el Arte, Universidad Teológica de América Central, Monseñor Oscar Arnulfo Romero (fue aprobada en agosto de 2010), Cenfotec (aprobada en noviembre de 2011, por lo que no tuvo matrícula ese año), Universidad Empresarial de Costa Rica (dejó de funcionar hace diez años; actualmente está en trámite de traspaso a otra entidad).
- 8 A la matrícula total en estas universidades hay que adicionarle los estudiantes que ingresaron a la nueva Universidad Técnica Nacional, cuya matrícula reportada en el primer ciclo lectivo de 2009 fue de 2.156 personas.
- 9 Se consideran instituciones de educación superior parauniversitaria las reconocidas así por el Conesup, y cuyo objetivo principal es ofrecer carreras completas, de dos o tres años de duración, a personas egresadas de la educación diversificada. Estas carreras se encuentran en un nivel intermedio, entre la educación diversificada y la universitaria. Ley 6541, del 19 de noviembre de 1980, reformada por Ley 7015, del 22 de noviembre de 1985, artículo 2.
- 10 Esta sección se basa en el aporte especial preparado por la Dra. Eiliana Montero Rojas, profesora e investigadora de la Escuela de Estadística y del Doctorado en Educación de la UCR.
- 11 Creado por la Ley 11096, de enero de 2005 (Gentili, 2006).
- 12 El tema de la equidad en la educación superior se aborda en el artículo 1.4 de la Convención, que fue adoptada por la Asamblea General de la ONU el 21 de diciembre de 1965.
- 13 Las referencias que aparecen antecedidas por la letra "E" corresponden a entrevistas o comunicaciones personales realizadas durante el proceso de elaboración de este Informe. La información respectiva se presenta en la sección "Entrevistas", de las referencias bibliográficas de este capítulo.
- 14 Esta estrategia trae al ámbito universitario la práctica desarrollada para mejorar la participación política de grupos en desventaja.
- 15 El objetivo es eliminar el sesgo que pueda desfavorecer el acervo cultural de un grupo de población particular, como por ejemplo una minoría étnica.
- 16 Acuerdo III de la sesión ordinaria 21 del Consejo Universitario, celebrada el 24 de abril de 2012. Acta 27-2012. *Políticas de Admisión 2013*.
- 17 Aprobado por el Consejo Institucional en su sesión ordinaria 2441, del 3 de noviembre de 2005, artículo 18.
- 18 Artículo modificado por el Consejo Institucional en su sesión ordinaria 2527, del 13 de septiembre de 2007, artículo 11 (publicado en *La Gaceta*, nº 231).
- 19 En el informe del resultado de admisión se le indica al estudiante que está preseleccionado para ingresar a través del PAR, por lo que aparece como "Elegible Admisión Restringida". Posteriormente debe pasar por un proceso de selección para verificar su condición socioeconómica.
- 20 Al dato reportado en el Tercer Informe se adicionan dos tipos de becas ofrecidas por la UTN.
- 21 Así reformado este párrafo por la Ley 6495, del 25 de septiembre de 1980.
- 22 Universidad Latina de Costa Rica, Universidad Interamericana de Costa Rica, Universidad Hispanoamericana, Universidad Santa Lucía, Universidad Iberoamericana, Universidad Santa Paula y Universidad Fidélitas (Conape, 2010).
- 23 Se solicita garantía con fiadores para respaldar préstamos menores o iguales a nueve millones de colones. Para montos mayores a esa suma y menores de diecisiete millones de colones, se solicita garantía con hipoteca (Conape, información colocada en el sitio *web* de la institución).
- 24 Se puede encontrar más información en la página www.ucr.ac.cr/investigacion/centros-institutos/.
- 25 El listado de criterios de selección y el procedimiento para su aplicación pueden consultarse en el sitio www.latindex.unam.mx/latindex/queesLatindex.html.
- 26 Este programa tiene como antecedente la Unidad de Transferencia Tecnológica creada por la UCR en 1990.
- 27 Para más detalle sobre la metodología del estudio consúltese Comisión Nexo Universidad-Empresa, 2009.
- 28 El documento que presenta los resultados está disponible en la dirección www.conare.ac.cr.
- 29 Aunque este dato no es estrictamente comparable con las cifras anteriores –puesto que comprende toda la población nacional en edad de trabajar– tiene una fórmula de cálculo muy similar.
- 30 Entre los desempleados, el 43% considera que una de las razones por las que se le hace difícil conseguir empleo es la baja demanda de profesionales en su especialidad. Otras razones son la falta de experiencia (15%) y la sobrecualificación (13%).
- 31 Existen otras razones por las que las personas se desempeñan en empleos con poca o ninguna relación con sus carreras; por ejemplo, porque tienen estudios en otros campos (22,2%), obtienen beneficios adicionales (19,1%) o perciben mejores salarios (16,2%).
- 32 Se excluyen los colegios en el extranjero y otras modalidades educativas no tradicionales, como el bachillerato por madurez o a distancia, la telesecundaria, los centros integrados de educación para jóvenes y adultos, el programa "Nuevas Oportunidades", entre otros.
- 33 Una hipótesis para explicar este comportamiento es que las personas con secundaria incompleta, que constituyen el grupo más grande de la PEA, presentan gran heterogeneidad en su inserción laboral. Es posible que por sus años adicionales de educación opten por empleos más calificados, pero no los obtienen por no tener título.
- 34 El informe analiza tendencias en los 34 países de la OCDE y la totalidad de los que conforman el G20.
- 35 El "Plan Escudo", impulsado por la administración Arias Sánchez, buscaba paliar los efectos de la crisis económica, con medidas de apoyo a los trabajadores y sus familias, a las pequeñas empresas y al sector financiero estatal.
- 36 Durante los dieciocho meses de la negociación se produjo un cambio de gobierno y el nombramiento de nuevos jefes en las rectorías de dos de las cuatro universidades agrupadas en el Conare.

- 37 "La meta prevista es que en 2015 el FEES alcance un 1,5% con respecto al PIB nominal, situación difícil de lograr dada la gran brecha pendiente (0,22%) para dos años, considerando que el mayor crecimiento experimentado en los últimos cuatro años fue de cuatro centésimas, precisamente para el 2013" (Cervantes, 2013).
- 38 Las áreas estratégicas definidas por las universidades son: elevar la admisión de estudiantes y ampliar los cupos en las carreras que lo requieran, reforzar la capacidad científico-tecnológica expandiendo la infraestructura física, el equipamiento y las becas a los profesores, y ampliar los servicios estudiantiles, incluyendo residencias.
- 39 El Fondo del Sistema (FS) fue creado por el Conare en el año 2004 y tiene entre sus fines apoyar el desarrollo de iniciativas de trabajo conjunto de las universidades adscritas a ese Consejo.
- 40 La Sala Constitucional ha definido la autonomía universitaria como un subsistema jurídico particular, ya que el artículo 84 constitucional establece una reserva de ley en favor de las universidades estatales, en el sentido de que su poder reglamentario es el único competente para normar la organización del servicio universitario (resolución 8867-2002).
- 41 La Comisión Mixta Conare-Unire tiene una propuesta más ambiciosa en materia de estadísticas. El sistema de captura de datos de matrícula es su primer producto.
- 42 Comisión de Archivos Universitarios, Comisión de Asesores Legales, Comisión de Cooperación Externa, Comisión de Vicerrectores de Administración, Comisión de Directores de Posgrado, Comisión de Decanas y Decano de Educación, Comisión de Vicerrectores de Docencia, Comisión de Vicerrectores de Extensión y Acción Social, Comisión de Directores de Planificación, Comisión de Directores TIC, Comisión de Vicerrectores de Investigación, Comisión de Enlace de Regionalización, Comisión de Vicerrectores de Vida Estudiantil, Comisión de Jefes de Prensa, Comisión Observatorio Laboral.
- 43 "Se trata de un sistema autónomamente organizado y gobernado: autorregulado, autocontenido y autoestructurado por las lesue (instituciones de educación superior estatal)." Oficio CNR-385-2011, del 16 de noviembre de 2011, suscrito por José Andrés Masís Bermúdez, Director de la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES).
- 44 El marco metodológico para el cálculo de este índice puede consultarse en CGR, 2013.
- 45 Un alto IGI puede coexistir con debilidades en la capacidad de gestión, tal como señala la CGR en los caso del INA y la UCR, que obtienen puntajes bajos en el componente de gestión de resultados.
- 46 Se creó una base de datos con todos los pronunciamientos, que fueron tomados de los sitios *web* de cada universidad y complementados con consultas puntuales a las secretarías de cada Consejo.
- 47 El porcentaje corresponde al número de universidades afiliadas (19) con respecto al total existente (62). Se consideran 5 públicas, 52 privadas y 5 internacionales.
- 48 Es un estudio del proyecto Alfa, coordinado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda), de Chile, con aportes de informes nacionales de diversas universidades de Iberoamérica.
- 49 La investigación se realizó en la UCR (sede Rodrigo Facio), el ITCR (sede de Cartago), la Universidad Latina (campus de Heredia) y la Universidad Vértitas.
- 50 La lista de carreras reacreditadas incluyó doce de universidades públicas y seis de instituciones privadas. Por área del conocimiento, se consideraron todas las disciplinas que tienen programas acreditados.
- 51 El cuestionario fue altamente estructurado, con una duración máxima de ocho minutos de ejecución. Los resultados son significativos al 95% de confianza ($\pm 4,9$ puntos porcentuales). El 73% de los entrevistados fueron hombres, el 84,5% mayores de 30 años. El nivel de educación alcanzado se dividió casi en partes iguales entre primaria (30,5%), secundaria (33,5%) y universidad (36%); por nivel socioeconómico, un 12,5% correspondió al más bajo, un 44,5% al medio y el 43% restante al alto.
- 52 Economista, doctor en Educación y en Derecho, ex director del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) de la Unesco y decano de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de la Empresa, del Uruguay.

La educación superior en la región Huetar Atlántica: alcances y desafíos

La cobertura geográfica de las universidades costarricenses pone en evidencia importantes inequidades en la distribución espacial y el acceso a las oportunidades educativas. Hay grandes rezagos históricos que explican el bajo logro educativo de la población registrado por el Censo de 2011. Esas inequidades fueron documentadas en la sección “Acceso a la educación universitaria”. Este aporte especial busca profundizar en el rol de las instituciones de educación superior en las regiones periféricas del país, particularmente en la región Huetar Atlántica.

Existen importantes limitaciones de información para analizar el desempeño de las universidades con el nivel de desagregación geográfica que demanda este abordaje. Tal como sucede a nivel nacional, hasta el año 2012 no se conocían datos de matrícula de los estudiantes que cursaban carreras en instituciones privadas. El primer registro nacional de matrícula universitaria –que fue presentado al inicio de este capítulo– por el momento no permite separar los datos por sedes. En el marco de la elaboración de este trabajo se realizó una serie de entrevistas con informantes clave en las universidades públicas y privadas que tienen sedes en Limón. Esta es la principal fuente para la identificación de los desafíos que se exponen a continuación.

Contexto local: una región con rezagos estructurales

En la región Huetar Atlántica, que agrupa a los cantones de Limón, Pococí, Siquirres, Talamanca, Matina y Guácimo, vive el 10,4% de la población costarricense. Históricamente, es una de las zonas más

rezagadas del país. En ella, la incidencia de la pobreza en los hogares es superior al promedio nacional (29,3% versus 21,6%) y la escolaridad promedio es de 7,1 años, casi dos menos que la media nacional (8,9). En 2012 la tasa de desempleo abierto fue del 7,4% de la PEA, en comparación con el 7,8% nacional, y afectó en mayor medida a las mujeres (12,0% frente a 5,4% de los hombres). La fuerza laboral se caracteriza por su baja calificación: solo el 79% de las personas de 13 a 17 años asiste al sistema educativo (en contraste con el 85,8% del total del país) y en el grupo de 25 a 39 años apenas un 29,1% tiene secundaria completa o más, proporción bastante más baja que el 48,5% nacional.

A los bajos niveles educativos se suman los comparativamente altos índices de inseguridad ciudadana. La tasa de homicidios es de 18,2 por 100.000 habitantes, muy por encima de la cifra registrada para todo el país (11,3). Además, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Hogares, en 2011 un 22% de los hogares había sido víctima de al menos un evento delictivo (contra un 20% de los hogares a nivel nacional). Estas condiciones sociales se dan en un territorio que en las últimas décadas ha experimentado un significativo cambio en su estructura productiva. De ser una zona de vocación agrícola, dependiente del monocultivo del banano y la presencia de compañías transnacionales, la región pasó a tener una economía de servicios. El sector primario sigue siendo una fuente muy importante de empleo (41%), pero ahora el sector terciario es predominante (47%). Si bien el peso de los servicios es inferior al promedio nacional (69%), ese predominio muestra la relevancia que han adquirido el turismo y las actividades que giran alrededor del desarrollo portuario. Estos cambios, sin embargo, han sido insuficientes para revertir el tradicional rezago social de la región.

En este contexto de cambio estructural, las instituciones de educación superior deberán adecuarse a las transformaciones que generará una ola de inversiones en la infraestructura regional —de unos 11.000 millones de dólares— previstas para los próximos quince años. Según datos estimados con información del Banco de Proyectos de Inversión Pública (BPIP) de Mideplan, cerca del 32% de los recursos de inversión pública de los próximos años se destinará a la región Huetar Atlántica, un porcentaje similar al que absorberá la región Central. Muy de lejos les seguirá la Pacífico Central, con un 11,4% de la inversión prevista, y las demás regiones no superarán el 8%.

Entre estas inversiones destacan la construcción de un nuevo puerto, la modernización de los existentes, una nueva refinería y varios proyectos de renovación urbana (cuadro 4.18). Estas iniciativas tendrán una influencia decisiva en la demanda por recurso humano calificado, para satisfacer los requerimientos de las nuevas apuestas económicas en la región. Tres megaproyectos, la refinadora, la terminal de Moín y la ampliación de la ruta 32, captarán el 80% de los fondos previstos para la zona atlántica. Dos de ellos ya iniciaron sus etapas de preinversión.

Estas inversiones encontrarán una región con déficits estructurales en educación, salud y competitividad. El índice de competitividad cantonal (ICC) es una medida sintética que clasifica los cantones según las diferencias relativas en los factores que

determinan su productividad¹. Estudia la capacidad productiva y los patrones de especialización, y se mide a partir de siete pilares: i) económico, ii) gobierno, iii) infraestructura, iv) empresarial, v) laboral, vi) innovación y vii) calidad de vida. Entre 2006 y 2011 los cantones de Limón permanecieron en la categoría de ICC “bajo” (Limón centro) o “muy bajo” (los demás). En el mismo período, el cantón central de Limón osciló entre las posiciones 50 y 64 entre los 81 cantones del país, y Pococí se ubicó entre los lugares 58 y 68. Los cantones restantes quedaron por debajo del puesto 70 en la mayoría de los seis años en que se realizó la medición (gráfico 4.28).

Presencia universitaria en la región Huetar Atlántica

La presencia de las instituciones de educación superior en la región Huetar Atlántica data de los años setenta. Fue parte de la expansión del aparato estatal en la zona, que involucró, entre otras iniciativas, la nacionalización de los muelles y el ferrocarril, la creación de Japdeva y la estatización de Recope. Durante estos años se fortaleció el sector sindical, especialmente en los muelles y la actividad petrolera, así como diversos movimientos sociales que demandaban el derecho a la educación superior, oportunidades de empleo, vivienda y titulación de tierras.

La UCR abrió su primera dependencia en la ciudad de Limón en 1975 y sigue

siendo la universidad estatal con mayor presencia en la región atlántica. Al principio el recinto funcionó como un servicio descentralizado de la Sede de Turrialba (conocida como la Sede Atlántica) y en 1989 el Consejo Universitario aprobó la recalificación que lo transformó en la Sede de Limón. En Guápiles se empezó a utilizar la Estación Experimental Los Diamantes, propiedad del MAG, para prácticas de los estudiantes de Agronomía; posteriormente el recinto pasó a manos de la Universidad y ofreció un conjunto reducido de opciones académicas. La crisis de los años ochenta influyó en su cierre y el traslado de sus servicios a la Sede de Limón. En los años noventa, en el contexto del proceso de descentralización de carreras, se intentó, sin éxito, la reapertura de un plantel en Guápiles². En 1995 se retomaron las actividades en la Estación Experimental, con la apertura del programa de Estudios Generales, y en 1997 comenzaron a impartirse las tres primeras carreras. En 2013 continúa operando la dependencia de la Sede de Turrialba.

La presencia de la educación superior pública registró una nueva diversificación con la apertura del Colegio Universitario de Limón, en 1999. Esta es la única opción parauniversitaria en la zona³, con una oferta de formación técnica cuyos servicios se distribuyen en recintos localizados en distintos cantones de la provincia⁴. El colegio cuenta con un presupuesto asignado por el MEP.

Cuadro 4.18

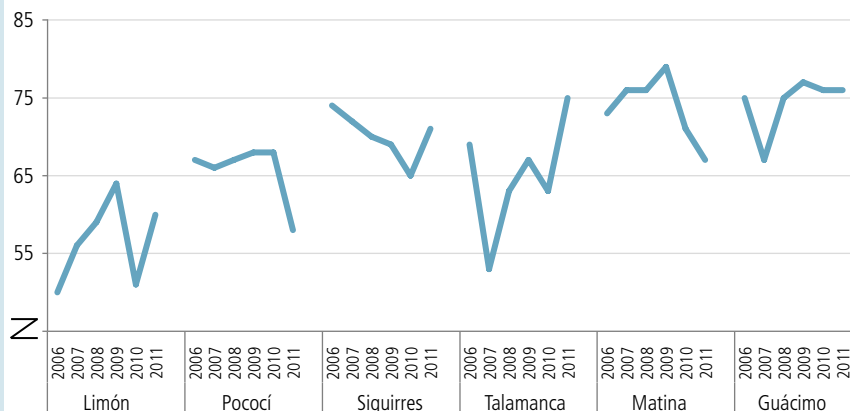
Proyectos de inversión en la infraestructura de la región Huetar Atlántica (en ejecución y en cartera). 2012

Nombre del proyecto	Descripción	Monto (millones de dólares)
Terminal de contenedores de Moín (empresa APM Terminals, Holanda)	Concesión para el diseño, financiamiento, construcción y operación de la terminal portuaria por 33 años, a partir de 2011. Empresas constructoras generarán unos mil empleos. APM Terminals contratará entre 450 y mil trabajadores durante la operación.	975
Modernización y ampliación de la refinería de Moín (Soresco S.A., empresa conjunta chino-costarricense)	Construcción y equipamiento de una planta que cuadruplicará la capacidad actual de refinamiento de petróleo (de 16.000 a 65.000 barriles diarios). 400 empleos durante la operación.	1.528
Proyecto hidroeléctrico Reventazón (ICE)	Construcción y operación de una represa hidroeléctrica en el cantón de Siquirres.	1.226
Proyecto Limón-Ciudad Puerto (Unidad Ejecutora BID-Gobierno de Costa Rica)	Diversas obras de renovación urbana en la ciudad de Limón.	80
Ampliación y mejora de la ruta 32	Ampliación a cuatro carriles de la vía Guápiles-Moín.	560

Fuente: Mideplan, 2013, y entrevistas con informantes clave.

Gráfico 4.28

Posición de los cantones de la región Huetar Atlántica en el índice de competitividad cantonal



Nota: Las posiciones van de 1 (el cantón mejor clasificado) a 81 (el más desaventajado).
Fuente: Elaboración propia con base en Ulate et al., 2012.

Cuadro 4.19

Universidades públicas y privadas con sedes en los centros urbanos de la región Huetar Atlántica. 2012

Universidades	Públicas	Privadas	Total
Total del país	5	52	57
Total de sedes en la región Huetar Atlántica	8	8	16
Puerto Limón	3	3	6
Siquirres ^{a/}	1	1	2
Guápiles	2	4	6
Sarapiquí ^{b/}	1		1
Talamanca	1		1

a/ En enero de 2013 la UCR abrió una sede en el cantón de Siquirres.

b/ Aunque Sarapiquí pertenece a la región Huetar Norte, se incluye en este registro por su cercanía y lazos funcionales con el resto de la región Huetar Atlántica.

Fuente: Elaboración propia con información de los departamentos de registro de las universidades públicas y el Conesup.

En 2013 dos universidades públicas anunciaron nuevas ofertas en la zona. La UCR inauguró una sede en Siquirres, donde inicialmente ofrecerá cursos libres y la carrera de Informática. Por su parte, el ITCR consiguió que la Asamblea Legislativa aprobara una reforma a la Ley 6450 y, con ella, una dotación de fondos que serán utilizados de manera prioritaria en la construcción de una sede en la provincia de Limón.

Pese a que se ha ampliado la presencia de las instituciones públicas de educación superior,

su oferta académica ha sido limitada, como se verá más adelante. Esta situación abrió una oportunidad para la participación de las universidades privadas, que han suplido una demanda insatisfecha, especialmente de personas que no pueden ingresar a las entidades estatales. Los centros privados han hecho una importante contribución a la cobertura del sistema, pero han aportado poco a la diversificación de los programas de estudio.

En 2012 operaban en el país 63 universidades debidamente constituidas. De

ellas, cinco son públicas⁵, 52 privadas y seis internacionales. En los centros urbanos de la región Huetar Atlántica hay sedes de cuatro universidades públicas y solo ocho de universidades privadas, lo que en este último caso equivale a poco menos de una por cada siete instituciones del sector. En total, existen dieciséis recintos universitarios en la región, incluida la Earth (cuadro 4.19).

Desde el proceso de admisión a la universidad se manifiestan las diferencias estructurales entre la región Huetar Atlántica (y las demás zonas periféricas) y la región Central. Los informantes entrevistados hicieron énfasis en la debilidad de la formación en secundaria, que tiene grandes implicaciones para el acceso a la educación superior. Una muestra de las notas de corte⁶ para el ingreso a la UCR en 2012 evidencia que, para ser admitido como nuevo alumno o alumna en una sede regional, el puntaje mínimo requerido es bastante inferior que en el campus Rodrigo Facio en general, y para carreras que se imparten en ambos recintos. El cuadro 4.20 muestra los contrastes entre las notas máximas y mínimas de corte en las distintas sedes de la UCR.

En el caso específico de carreras que se imparten en la Sede Central y en Limón, como el bachillerato en Inglés, la nota de ingreso en San José para el proceso 2011-2012 fue de 529,04 puntos, y en Limón fue de 442,26. Una diferencia semejante se da en el bachillerato y licenciatura en Dirección de Empresas: 550,14 versus 443,85.

Oferta académica se concentra en carreras de Administración y Educación

La oferta académica de la educación superior en la región Huetar Atlántica es escasa y muy concentrada. Las universidades públicas imparten fundamentalmente carreras de Administración y Gestión, así como algunas de Ciencias Sociales y Educación, sobre todo en el nivel de bachillerato (cuadro 4.21). En todos los recintos, tanto públicos como privados, se ofrece la carrera de Administración de Empresas, que es menos costosa en términos de infraestructura en comparación, por ejemplo, con las Ciencias Médicas, las Ciencias Forenses y las Ingenierías, que requieren laboratorios⁷.

Cuadro 4.20

Comparación de la nota de corte de admisión para estudiantes de primer ingreso a la UCR. 2012

Sede/recinto	Máximo		Mínimo	
	Carrera	Corte	Carrera	Corte
Rodrigo Facio	Bachillerato en Ciencias Médicas y licenciatura en Medicina y Cirugía	689,46	Bachillerato y licenciatura en Artes Dramáticas	442,75
Regional de Occidente <i>Recinto San Ramón</i>	Licenciatura en Ingeniería Industrial	587,83	Bachillerato en Ciencias de la Educación Inicial	442,59
Regional de Guanacaste ^{a/}	Bachillerato y licenciatura en Ingeniería Eléctrica ^{b/}	571,72	Bachillerato y licenciatura en Educación Primaria	442,29
Interuniversitaria de Alajuela ^{c/}	Licenciatura en Ingeniería Industrial	531,62	Bachillerato y licenciatura en Diseño Gráfico	443,66
<i>Recinto Golfito^{d/}</i>	Bachillerato en Informática Empresarial	447,01	Bachillerato en Turismo Ecológico y licenciatura en Gestión Ecoturística	443,73
Regional del Atlántico				
<i>Recinto Guápiles</i>	Bachillerato y licenciatura en Dirección de Empresas	467,82	Bachillerato en Informática Empresarial	444,56
<i>Recinto Paraíso</i>	Bachillerato y licenciatura en Dirección de Empresas	515,9	Bachillerato y licenciatura en la Enseñanza de la Matemática ^{d/}	446,73
<i>Recinto Turrialba</i>	Bachillerato y licenciatura en la Enseñanza de la Música ^{d/}	490,05	Bachillerato en la Enseñanza de Castellano y Literatura	444,94
Regional de Limón	Diplomado, bachillerato y licenciatura en Administración Aduanera y Comercio Exterior	452,72	Bachillerato en Inglés	442,26

a/ Incluye los recintos de Liberia y Santa Cruz.

b/ Profundización en Electrónica, Telecomunicaciones y Sistemas de Energía.

c/ Tres carreras o menos.

d/ Bachillerato desconcentrado.

Fuente: Elaboración propia con base en ORI-UCR, 2012.

Cuadro 4.21

Bachilleratos, licenciaturas y maestrías ofrecidos por las sedes de las universidades públicas y privadas en la región Huetar Atlántica. 2013

Área de estudio ^{a/}	Públicas			Privadas		
	Bachillerato	Licenciatura	Maestría	Bachillerato	Licenciatura	Maestría
Administración ^{b/}	5	4	1	7	7	2
Ciencias Sociales ^{c/}	2	2		3	2	
Educación y Humanidades ^{d/}	3	4		7	6	
Ingenierías ^{e/}				4	2	
Ciencias de la Salud ^{f/}				1	3	
Otros ^{g/}	1					1

a/ No se ofrecen bachilleratos, licenciaturas y maestrías en las áreas de Bellas Artes y Ciencias Naturales.

b/ Incluye Contabilidad, Administración Aduanera, Informática Empresarial, Gestión de Fincas y Gestión de Ecoturismo.

c/ Incluye Psicología, Trabajo Social y Criminología (privada).

d/ Incluye Lenguas Modernas (Inglés).

e/ Incluye Computación e Informática.

f/ Incluye Enfermería y Terapia Física.

g/ Incluye Turismo Ecológico (públicas) y Derecho Notarial y Registral (privadas).

Fuente: Elaboración propia con base en información de OPES-Conare, Conesup y entrevistas.

De acuerdo con personas entrevistadas de la zona, las universidades públicas tienen dificultades para descentralizar carreras y adecuarse a las exigencias de desarrollo de la región. Esto sucede por barreras burocráticas dentro de las mismas instituciones (que se manifiestan, por ejemplo, en los largos plazos para la formalización de gestiones y la subordinación a las decisiones de las asambleas de escuela en las sedes centrales) o por la incapacidad de poner en marcha un proceso que otorgue independencia presupuestaria y de gestión a las sedes regionales.

Por su parte, como se mencionó anteriormente, las universidades privadas se han convertido en una alternativa para quienes no ingresan al sistema público. Su oferta académica está limitada a pocas carreras, por lo general concentradas en las áreas de Administración de Empresas y Educación. En opinión de las personas consultadas, estas entidades han crecido rápidamente en matrícula y tienen más estudiantes que las instituciones públicas.

Funcionarios entrevistados señalan que las universidades privadas realizan estudios de mercado para ofrecer carreras diferentes y adecuadas a la problemática regional⁸, pero persiste la duplicación de la oferta académica. Una ventaja comparativa de estos centros es que, aunque imparten las mismas carreras que otras entidades, tienen horarios flexibles⁹, un incentivo para captar estudiantes de diversas localidades de la región. También operan con un sistema de cursos por cuatrimestre, que hace más

corta la estancia en la universidad y agiliza el cumplimiento de los requisitos para obtener un título profesional.

A nivel de posgrado la oferta privada es igualmente escasa. La UACA tiene tres maestrías en diversas áreas de Administración y una especialidad en Derecho Notarial y Registral, en tanto que la Universidad Santa Lucía ofrece una maestría en Administración de Servicios de Salud. Tanto las instituciones públicas como las privadas tienen el reto de desarrollar una oferta académica más diversificada. Representantes del sector privado llamaron la atención sobre los obstáculos que impone el Conesup a la creación de nuevas carreras¹⁰. Reconocen, sin embargo, que en algunos casos no existen estudios que respalden una evaluación curricular para adecuar la oferta a la demanda laboral de la región.

Como se explicó en la sección “Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior: avances y desafíos”, una debilidad de la oferta académica en el país es el bajo porcentaje de carreras acreditadas por el Sinaes. Esta situación es aún más crítica en las sedes regionales. El único programa acreditado con presencia en la región atlántica es el de Ingeniería Agronómica de la Earth. Este tema requiere más investigación, ya que muestra una clara desventaja en la calidad de la educación superior que se imparte en las zonas periféricas.

Es importante aclarar que las sedes regionales dependen de la Rectoría (en las universidades públicas) y de las oficinas

centrales (en las privadas). En el sector estatal cada sede es coordinada por un director o encargado, responsable de todos los asuntos relacionados con las áreas de docencia, investigación y acción social. Sin embargo, las carreras que se imparten tanto en las sedes regionales como en el campus central dependen de una coordinación directa con la Dirección de la escuela respectiva en la sede central, tanto en aspectos básicos como en lo que concierne al plan de estudios. Por ejemplo, el personal docente es nombrado por la escuela correspondiente.

La UCR tiene cinco carreras acreditadas en su sede central que también se imparten en la región Atlántica. La Ulatina tenía dos, pero en fecha reciente dejó de impartir una de ellas (cuadro 4.22).

Una serie de entrevistas sobre el tema de la acreditación en la región Atlántica mostró que los funcionarios de las sedes tienen muy claras las debilidades que les impedirían llevar adelante una iniciativa de ese tipo, en ámbitos como acceso a laboratorios, bibliotecas, espacio físico, programas de trabajo comunal universitario y proyectos de investigación, entre otros. Señalan que, sin el apoyo de las sedes centrales para la solución de algunos problemas, difícilmente podrían cumplir con los requisitos establecidos en materia de calidad y formación académica, y no creen probable emprender un proceso de acreditación en el corto plazo (Mora y León, 2012).

Cuadro 4.22

Carreras acreditadas o reacreditadas en las sedes centrales que además tienen presencia en la región Huetar Atlántica

Carrera	Estado	Huetar Atlántica
Universidad de Costa Rica		
Bachillerato y licenciatura en Trabajo Social	Reacreditada en sede central	Sede regional de Limón
Bachillerato en Ciencias del Movimiento Humano	Reacreditada en sede central	Sede regional de Turrialba
Diplomado, bachillerato y licenciatura en Administración Aduanera	Reacreditada en sede central	Sede regional de Limón
Bachillerato y licenciatura en Agronomía	Acreditada en sede central	Sede regional de Turrialba
Bachillerato en Inglés	Acreditada en sede central	Sede regional de Limón
Universidad Latina		
Bachillerato en Administración de Negocios	Reacreditada en sede central	Sedes regionales de Guápiles y Limón
Bachillerato y licenciatura en Ingeniería Industrial ^{a/}	Acreditada en sede central	Sede regional de Limón

a/ Según comunicado de la Sede de Limón, recientemente se dejó de impartir esta carrera.

Fuente: Elaboración propia con datos del Sinaes.

Personal docente: pocos, a tiempo parcial

El profesorado de las universidades de la provincia de Limón se caracteriza por laborar jornadas parciales y en puestos interinos¹¹. En la UCR cerca de la mitad de los docentes proviene de la región y la otra mitad de otras zonas del país (E: Wing, 2013). En la mayoría de los centros privados las y los profesores son personas que tienen empleos fijos en alguna otra institución o empresa y trabajan como docentes universitarios en jornadas adicionales¹².

La UCR contrata mayoritariamente docentes graduados de universidades públicas, aunque tiene algún personal proveniente de centros privados con grado de maestría y amplia experiencia laboral. Las universidades privadas cuentan con docentes de universidades públicas y privadas¹³, así como con funcionarios públicos que complementan sus jornadas laborales con esta actividad.

Población estudiantil

Pese a la cobertura territorial de las universidades públicas y privadas en la región Huetar Atlántica, hay indicios de que ésta sigue siendo débil. Aunque la falta de información impide efectuar un análisis en profundidad, un dato revelador es el peso que tiene la matrícula en las sedes de la región dentro del total de sus respectivas instituciones.

Solo existe información para dos universidades públicas, la UCR y la UNA. En la primera la proporción osciló entre 1,9% y 3,3% de la matrícula durante el período 2000-2011. En la segunda no llegó al 1%. Debe recordarse, como punto de referencia, que la región Huetar Atlántica alberga a cerca del 11% a la población nacional. Puede decirse entonces que la población universitaria de esta región está subrepresentada en la matrícula total de la educación superior (cuadro 4.23).

De acuerdo con funcionarios universitarios entrevistados, los estudiantes de primer ingreso de esta zona presentan severas deficiencias en su formación básica: problemas de redacción, razonamiento matemático y manejo tecnológico, especialmente en el conocimiento y uso de computadoras, por lo que muchas veces son necesarias lecciones de nivelación.

Aunque las universidades públicas cuentan con becas o categorías especiales de pago

para sus estudiantes, no se pudo obtener información precisa sobre su cobertura y distribución. Sin embargo los entrevistados señalaron que “la sede no existiría si no se becara a los estudiantes”. Por su parte, funcionarios de algunas universidades privadas (Ulicori y UACA) confirmaron que sus entidades tienen sistemas de apoyo.

Solo una pequeña parte de los graduados de las universidades costarricenses reside en la región Huetar Atlántica: cerca del 3% en el caso de las entidades públicas y el 5% en el de las privadas (Gutiérrez-Coto et al., 2012)¹⁴. Al igual que en el resto del país, la inserción laboral de estos profesionales es muy ventajosa: solo el 2% está desocupado o subempleado, y un 2% tiene ocupaciones que no guardan relación con lo que estudiaron (Gutiérrez-Coto et al., 2012).

Relación entre educación superior y comunidades

La Comisión de Regionalización Interuniversitaria

Existen diversas experiencias de vinculación de las instituciones de educación superior pública con las comunidades de la región Huetar Atlántica¹⁵. Varias de ellas son proyectos innovadores que procuran crear vínculos con organizaciones sociales y económicas de la zona. Sin embargo, la experiencia más abarcadora en esta materia es la denominada Comisión de Regionalización Interuniversitaria (CRI), por procurar un trabajo mancomunado de todas las

entidades públicas en la promoción del desarrollo local. Por la importancia que las mismas autoridades universitarias conceden a esta iniciativa, este acápite se centra en analizar su concepción y funcionamiento.

La CRI de la región Huetar Atlántica es una de las cinco comisiones que componen el Programa de Regionalización Interuniversitaria (PRI) del Conare. Su cometido es fortalecer las capacidades locales en las zonas con menores índices de desarrollo humano¹⁶. Trabaja desde el año 2008 con fondos destinados para tal propósito y como parte de la segunda etapa del PRI. Recientemente se dispuso que, a partir de 2013, todas las universidades públicas agrupadas en el Conare deben tener presencia en las iniciativas que se impulsan en la región, en procura de un mejor aprovechamiento de los recursos interuniversitarios.

Los proyectos aprobados por la CRI funcionan con grupos de académicos que trabajan en las comunidades, y son coordinados por esa misma instancia. Además, se hace una valoración de las necesidades en conjunto con las organizaciones comunales, a fin de propiciar sinergias institucionales. Las universidades buscan tener incidencia local movilizándose recursos humanos y financieros (públicos y privados) y procurando el apoyo de organismos internacionales.

Con el afán de tener un mayor impacto, desde el 2012 las actividades de la CRI-Huetar Atlántica se focalizan

Cuadro 4.23

Matrícula total de primer ciclo en la UCR y la UNA y porcentajes registrados en las sedes de la región Huetar Atlántica^{a/}. 2000-2011

	2000	2004	2008	2011
UCR				
Total de matrícula	28.870	30.153	34.662	37.600
Porcentaje en la región Huetar Atlántica ^{b/}	2,2	1,9	2,8	3,3
UNA				
Total de matrícula	11.882	13.286	13.493	15.677
Porcentaje en la región Huetar Atlántica ^{c/}			0,01	0,3

a/ El ITCR no tiene sede en la región Huetar Atlántica. La UNED no desagrega la información sobre sus estudiantes según procedencia geográfica.

b/ Suma de las matrículas de las sedes regionales del Atlántico y Limón.

c/ Sede de Sarapiquí y Convenio UNA-UCR Limón.

Fuente: Departamentos de Registro de las universidades públicas.

prioritariamente en Barra del Colorado y comunidades de los distritos de Telire y Bratsi, ambas en Talamanca¹⁷. En este último cantón se cuenta con dos centros académicos: el Centro Universitario de la UNED en Shiroles y el Centro de Empresariedad Equitativa e Integral (CEMI), en Amubri.

Según el Plan Estratégico del PRI para el período 2012-2016, los ejes estratégicos de las CRI y los recursos correspondientes se establecen de acuerdo con la pertinencia y priorización de los proyectos considerados. En el caso de la CRI-Huetar Atlántica, en las zonas prioritarias antes mencionadas las actividades se relacionan con la producción agrícola, el comercio, el turismo, la educación y el ambiente, entre otros.

Para colaborar con la población de estas áreas rezagadas existen tres ejes de acción que orientan el trabajo de la CRI en el período señalado: i) eje socio-organizativo, que incluye las áreas de fortalecimiento organizacional y cultura, ii) eje productivo, que apoya iniciativas relacionadas con turismo alternativo, salud ambiental, seguridad alimentaria, agroindustria y iii) eje educativo.

Cabe señalar que todos los proyectos de la CRI tienen el aval de las unidades académicas, con el propósito de fortalecer las sedes y programas universitarios. Además, en 2012 se creó el Sector Académico de la Región, que incluye a la CRI, los académicos del programa, los directores de sedes, centros y recintos de universidades públicas (en la UCR el recinto de Guápiles y la Sede de Limón, en la UNED los centros de Guápiles, Siquirres, Limón y Talamanca, en la UNA el campus de Sarapiquí y en el ITCR el CEMI de Talamanca).

En Talamanca los esfuerzos de promoción del desarrollo atienden una particularidad cultural: la generación o fortalecimiento de sistemas productivos que respeten la cosmovisión indígena y las prácticas ancestrales de los pueblos bribri y cabécar que habitan en la región. También se busca promover los derechos de estos pueblos y acercarlos a las tecnologías de información y comunicación. En el área educativa los objetivos específicos son prevenir la deserción escolar y mejorar el rendimiento académico.

Barra del Colorado presenta problemas similares de rezago social, pero sin la

especificidad cultural de Talamanca. En este caso se han realizado proyectos de rescate de tradiciones artesanales con fines turísticos y la recuperación de prácticas de cultivo tradicionales en acuicultura y especies nativas. Se fomenta la agricultura orgánica con enfoque sostenible, la producción acuícola de especies nativas (jaiba, langostino, guapote, calva) y la producción agrícola autosuficiente. También se apoya la gestión de fondos para mejorar la cadena de comercialización del coco. En el campo educativo se ha desarrollado una experiencia muy exitosa y replicable, en la preparación de estudiantes para los exámenes de Matemática del MEP¹⁸.

Tanto en Barra del Colorado como en Talamanca los programas de trabajo se validan con las asociaciones de desarrollo de las localidades involucradas, en un proceso que busca fortalecer las capacidades organizativas y de liderazgo comunal.

La presencia universitaria incluye también a los estudiantes, quienes participan de acuerdo con sus competencias. Los proyectos de la CRI se han convertido en nichos de prácticas de conocimiento a través del trabajo comunal universitario, prácticas docentes y trabajos finales de graduación (E: Chacón, 2012).

Los proyectos impulsados por la CRI-Huetar Atlántica no solo suponen el trabajo conjunto entre las universidades estatales; también dentro de cada institución generan la movilización de recursos y la coordinación entre diversas escuelas e instancias. Así, las cuatro universidades participan en los proyectos de desarrollo en Barra del Colorado, que involucran a siete unidades académicas tanto de la región como de fuera de ella, y un total de catorce académicos. En Talamanca la acción interuniversitaria implica a dieciséis unidades académicas: seis de la UCR, seis del ITCR, dos de la UNED y dos de la UNA. En total, veinticuatro académicos participan en las iniciativas impulsadas en el cantón. No obstante, en la práctica la movilización de recursos suele ser mayor a la asignada. En el ITCR, por ejemplo, aunque están asignadas siete personas al trabajo permanente, en 2012 más de veinte intervinieron en los proyectos (recuadro 4.2).

Iniciativas de universidades privadas

Las universidades privadas prestan colaboración a las organizaciones públicas y privadas de la región, mediante la participación de sus estudiantes en iniciativas coordinadas con instancias como las municipalidades, el MEP y la CCSS. También se brinda apoyo en actividades recreativas como la Expo-Pococi.

Hay vínculos con entidades extranjeras interesadas en apoyar iniciativas académicas, como un proyecto de investigación sobre el VIH-Sida que desarrolla la Ulicori con una universidad suiza. La UACA también facilita instalaciones al Centro Cultural Costarricense Norteamericano para la enseñanza del Inglés.

Por su parte la Earth, aunque tiene una población estudiantil que proviene de diversas regiones del trópico húmedo alrededor del mundo, colabora con la comunidad para impulsar prácticas asociadas al desarrollo sostenible. Sus alumnos realizan trabajos en comunidades cercanas a la sede, han influido en negociaciones con empresas transnacionales para reducir el impacto ambiental de la producción bananera y han innovado cultivos orgánicos que se comercializan localmente¹⁹. La Escuela también participa en comisiones en el campo forestal y con otras instituciones como el INBio y el Sinac-Minaet; además ha sido sede de reuniones sobre proyectos de interés para la región.

Aunque tiene más de tres décadas, la descentralización es incipiente

En la región Huetar Atlántica la descentralización universitaria es un proceso incipiente, tanto en el sector público como en el privado, aunque con particularidades en cada caso. En los centros estatales el esfuerzo más ambicioso ha sido la creación de sedes o recintos regionales (de más larga data) y, más recientemente, de la CRI. Sin embargo, hay mucho por avanzar en ambos aspectos. La asignación presupuestaria de las sedes regionales es insuficiente y su oferta académica no parece adecuada a las exigencias que se derivan de los cambios en la región. La falta de planificación estratégica para la regionalización también se evidencia en la incapacidad de asumir la desconcentración de carreras. Como señaló un informante: “La regionalización

Recuadro 4.2

Organización e incidencia de la Comisión de Regionalización Interuniversitaria en el cantón de Talamanca

Para la implementación de proyectos de desarrollo local en el cantón de Talamanca, en 2011 la Comisión de Regionalización Interuniversitaria (CRI) de la región Huetar Atlántica constituyó un equipo de trabajo conformado por 52 funcionarios y funcionarias de ocho dependencias universitarias. Además contrató a tres personas para impartir cursos básicos de Computación, Turismo e Ingeniería Forestal. Se obtuvieron los siguientes resultados:

1. Modelo agropecuario sostenible en Shuabb. Se trabajó en cinco fincas de cacao con el mismo número de familias indígenas. Además se diseñó un plan de trabajo para el desarrollo de un sistema de producción agropecuaria y se realizaron seis actividades de capacitación.
2. Turismo comunitario. Se diseñó el plan de estudios del programa de “Guía Turística Indígena”, constituido por doce cursos que están disponibles como módulos impresos y en la plataforma TEC-Digital. Se creó una biblioteca física y virtual que contiene cuarenta documentos virtuales, cincuenta vídeos y 88 libros sobre Talamanca y las culturas indígenas de Costa Rica.
3. Reducción de brechas digitales. Se atendió a 160 usuarios de Internet y 142 estudiantes recibieron cursos básicos de Computación.
4. Emprendimiento. Se capacitó a 45 personas en gestión de microempresas y a 30 técnicos en Administración de Empresas, se dio asesoramiento a seis cooperativas y asociaciones y se construyó un vivero forestal que produjo 654 árboles.

Además se efectuaron once actividades académicas relacionadas con el cantón: un proyecto de tesis de Maestría, las prácticas de especialización de dos estudiantes de Técnico en Soporte y seis asesorías. En todo este proceso se contó con el apoyo de 37 personas indígenas de distintos lugares del cantón, seis docentes de otras universidades y seis funcionarios de instituciones públicas.

Finalmente, se diseñaron ocho tipos de materiales de divulgación (afiches, *brochures* e invitaciones). Se realizaron doce programas en medios de comunicación y catorce actividades en las que participaron representantes de la comunidad, las instituciones locales y la CRI-Huetar Atlántica.

Fuente: Programa de Regionalización Interuniversitaria-Conare, 2012.

ha creado una sede Rodrigo Facio en pequeño, pero no se ha diseñado la U que la región necesita”.

Por su parte, las CRI reciben fondos del Conare que les han permitido ejecutar iniciativas interuniversitarias de desarrollo regional. No obstante, la asignación presupuestaria por períodos anuales atenta contra una planificación estratégica y además, como se comentó en la sección “Financiamiento de la educación superior”, los recursos disminuyeron de manera importante entre 2010 y 2012. En palabras de funcionarios universitarios, las sedes regionales y los proyectos impulsados por las CRI deberían retomar los acuerdos que dieron origen a su creación y contar con una oferta académica que responda a la demanda laboral existente y futura.

Las universidades privadas tienen una presencia comparativamente menos desarrollada. Muy pocas tienen recintos en la zona y por lo general se concentran en pocas carreras (Administración, Psicología y Educación), en las que hay una demanda segura. Los problemas de infraestructura son severos y no disponen de instalaciones especializadas, como laboratorios. La incipiente incursión en el área de Ingeniería se realiza utilizando las sedes centrales.

La opinión general entre los funcionarios de esas universidades es que el Conesup es una entidad burocrática que limita las posibilidades de innovación y planificación estratégica. De manera particular se menciona que los trámites para la aprobación de carreras pueden durar entre dos y cinco años. También se señala que los requisitos son muy rígidos

y no permiten nuevas ideas para adecuar la oferta a los avances tecnológicos.

Por último, cabe resaltar que no existen estudios que permitan consolidar una oferta académica acorde con la demanda laboral en la zona. La duplicación de carreras ha saturado el mercado en ciertas especialidades, como Psicología y Educación.

La presencia de universidades internacionales, como la Earth, muestra la posibilidad de capitalizar las ventajas comparativas de Costa Rica como centro educativo, por presentar condiciones idóneas para atraer inversión educativa innovadora y de calidad. Para ello es necesario propiciar cambios en temas como los requisitos migratorios, que pueden inhibir la afluencia de estudiantes y profesores hacia la región.

La realización de este aporte especial estuvo a cargo de Marcela Román y Aixa Ansorena.

Se elaboraron los siguientes insumos: “Presencia y aportes de las instituciones de educación superior en la región Huetar Atlántica”, de Aixa Ansorena.

La revisión de cifras la efectuó Dagoberto Murillo.

Notas

- 1 El ICC está compuesto por 36 variables distribuidas en siete pilares. Los pilares fueron generados como el promedio simple de las variables normalizadas que lo conforman. El índice es a su vez un promedio simple de los siete pilares. Para mayor detalle metodológico, véase Ulate et al., 2012.
- 2 Alrededor de 1994, en el Colegio Técnico Agropecuario se formó una asociación cívica con el objetivo de atraer a Pococí una universidad. Incluso el Concejo Municipal trató de facilitar esa iniciativa. El primer intento de abrir una universidad se hizo con la UACA, pero ésta no se interesó en el proyecto.
- 3 El Consejo Superior de Educación reporta que el Instituto de Tecnología Administrativa (ITEA) tiene aprobada una sede en Limón desde 1992, pero no fue posible obtener información para saber si la única carrera activa del Instituto se imparte en la provincia.
- 4 Las carreras se abrieron en 2002, con sedes en Matina, Talamanca, Guácimo y Siquirres.
- 5 Se incluye aquí a las cuatro universidades miembros del Conare, UCR, UNA, ITCR y UNED, y la recién creada UTN, cuya sede principal está en la ciudad de Alajuela.
- 6 La nota de corte para el ingreso a una carrera corresponde a la nota de admisión obtenida por el último estudiante aceptado en esa misma carrera.
- 7 Las universidades privadas han abierto carreras de Ingeniería, pero sin invertir en la infraestructura y el equipo necesarios. Tiene un programa que prevé el traslado de los estudiantes a los laboratorios en San José.
- 8 La Universidad Libre de Costa Rica (Ulicori) se ha concentrado en carreras de índole social, como Trabajo Social, Registros Médicos (no hay en otras universidades) y Criminología, para la cual ha invertido en laboratorios específicos.
- 8 Muchas personas trabajan durante el día y solo pueden estudiar en horarios nocturnos.
- 10 Se señala que la normativa establecida por el Conesup es muy burocrática, especialmente en lo que respecta al proceso de aceptación de nuevas carreras, que tardan hasta años en aprobarse, o piden requisitos que dificultan la innovación de la oferta existente (E: Méndez, Calderón y González, 2012).
- 11 De los 150 docentes que laboran en la Sede de Limón de la UCR, cuatro están a tiempo completo en propiedad y el resto tiene medio tiempo en propiedad. Hay un coordinador de Docencia, uno de Investigación, uno de Acción Social y otro de Vida Estudiantil.
- 12 Por ejemplo, en la UACA la mayoría de los docentes no pertenece a esa universidad y no tiene plaza fija (E: Méndez, 2012). La Ulicori, que ofrece la carrera de Criminología, contrata profesores de San José en las áreas de Medicatura Forense y Balística (E: Calderón y González, 2012).
- 13 En algunos casos los docentes de primer ingreso reciben cursos de didáctica virtual como una forma de apoyar su labor de enseñanza, ya que no necesariamente son profesores (E: Calderón y González, 2012).
- 14 Este indicador tiene una desagregación provincial. Los datos consignados se refieren por tanto a la provincia de Limón. La demarcación de la región Huetar Atlántica coincide con la de esta provincia.
- 15 Por ejemplo, la UCR-Sede de Limón participa en la Agencia para el Desarrollo de Limón y en el Foro Coredes, coordinado por Japdeva. A su vez, el Colegio Universitario de Limón ha establecido una alianza con el Ministerio de Cultura, para apoyar diversas iniciativas en materia de arte y cultura regional.
- 16 La misión de la CRI es “promover y fortalecer las capacidades locales en la región Huetar Atlántica (RHA) mediante la interacción con actores locales y nacionales, y el acompañamiento articulado de las universidades públicas que contribuyan al desarrollo integral de sus habitantes”. La visión es ser “un programa permanente de Conare que, en conjunto con las comunidades y en coordinación con otros actores, dinamiza los procesos de desarrollo local en la RHA” (Programa de Regionalización Interuniversitaria-Conare, 2012).
- 17 La escogencia de estos sitios como prioritarios se fundamenta en su pronunciado rezago en materia de desarrollo social, no solo en relación con el resto del país sino dentro de la misma región Huetar Atlántica. Como otras zonas fronterizas, Barra del Colorado y Talamanca muestran la más alta incidencia de pobreza por ingreso, mortalidad infantil, bajo logro educativo y muy baja competitividad (Programa Estado de la Nación, 2012). Dentro la región, ambas zonas están claramente por detrás de las áreas más pujantes, como Guápiles, que es un dinámico centro de producción agropecuaria y sede de las oficinas regionales de las principales instituciones públicas.
- 18 Se trata del “Plan piloto de 2009 dirigido a estudiantes de la Dirección Regional de Enseñanza de Guápiles, con miras al éxito en la prueba de bachillerato de Matemática”. Las instituciones participantes fueron la UCR, la UNA, la UNED, la Dirección Regional del MEP en Guápiles y el Colegio Universitario de Limón (Programa de Regionalización Interuniversitaria-Conare, 2012).
- 19 En conjunto con la UCR se han desarrollado programas agrícolas no tradicionales y con la UNA se han ejecutado programas de extensión comunitaria y manejo de agua en la finca experimental “La Flor”, en Guanacaste.

