

Desempeño del sistema educativo preuniversitario

La educación es un derecho humano fundamental, garantizado en Costa Rica por la Constitución Política y los instrumentos relacionados del derecho internacional, así como por la legislación nacional promulgada en materia de niñez y adolescencia. Como apunta la Defensoría de los Habitantes en su último informe anual, ese marco jurídico convierte a la educación en un derecho exigible al Estado, el cual debe aplicar los mecanismos necesarios para asegurar su disponibilidad y accesibilidad a todas las personas en un marco de equidad (DHR, 2005).

Este capítulo tiene como objetivo ofrecer un análisis detallado del desempeño de la educación costarricense, sus logros y sus rezagos. En este primer *Informe Estado de la Educación Costarricense*, se sientan las bases para construir un sistema de monitoreo permanente del desempeño del sistema educativo, en el cual la valoración de las tendencias en la cobertura y las brechas en el acceso y los resultados deben tener un papel central. En la mayoría de los casos, se trata de un primer acercamiento basado en la información disponible. Sin embargo, hay importantes aspectos que deben profundizarse con el tiempo a partir de datos más variados y completos.

El capítulo se organiza en tres secciones. En la primera se analiza el desempeño del sistema educativo preuniversitario, en términos de sus alcances en cuanto a cobertura, deserción, calidad y respuesta de la oferta educativa a las necesidades de la población. En la segunda parte se describen algunas de las brechas que presenta el sistema entre regiones geográficas, condiciones socioeconómicas, género y sector institucional. Por último se presenta información relacionada con las

condiciones para el desempeño del proceso educativo, tales como la infraestructura y los aspectos laborales de la profesión docente.

Tendencias y resultados del sistema educativo preuniversitario costarricense

El análisis de los principales indicadores revela algunas tendencias y fracturas del sistema educativo costarricense. En primaria, la expansión de la educación preescolar parece haber incidido en una reducción paulatina de los altos niveles de reprobación en primer grado, en tanto que, en secundaria, los progresos en la cobertura no han sido acompañados por una mejora sustancial en el rendimiento educativo y en la disminución de la deserción; en este nivel subsisten como problemas recurrentes los altos niveles de deserción y reprobación, en particular en el séptimo año.

La desvinculación entre la educación primaria y la secundaria, las dificultades para adaptarse a un tipo de educación distinto al pasar de un nivel a otro y las condiciones socioeconómicas de los hogares son aspectos que se encuentran como trasfondo de esta situación, unidos a factores académicos que desmotivan a los estudiantes y dificultan su permanencia en las aulas.

El sistema educativo muestra fallas significativas en su eficiencia, a juzgar por el prolongado tiempo promedio que les toma a las y los estudiantes graduarse, especialmente de secundaria. También los resultados de las pruebas nacionales de noveno año y bachillerato hacen un fuerte llamado de atención sobre la calidad de la educación pública. No todo, sin embargo, es negativo, pues la experiencia de los colegios científicos impulsados por el Estado con el apoyo de las universidades públicas ha obtenido un éxito singular.

Cobertura del sistema educativo preuniversitario

Aumento de la cobertura en preescolar y secundaria

En Costa Rica la educación es un derecho garantizado por la Constitución Política, el Código de la Niñez y los instrumentos internacionales de derechos humanos. Sin embargo, la baja cobertura en algunos niveles revela el limitado acceso de importantes contingentes de población al disfrute efectivo de este derecho. Los notables esfuerzos que el país ha realizado en este ámbito todavía resultan insuficientes.

La escolarización ha registrado avances significativos a partir de los años noventa. Destaca por su magnitud el logro alcanzado en la cobertura de la educación preescolar en transición, que aumentó en 28,3 puntos porcentuales en catorce años (1990-2004). Esta fuerte expansión es muy importante, sobre todo si se considera que el aprendizaje es acumulativo y que la educación preescolar tiene el potencial de mejorar ese proceso en los primeros años de la escuela, de manera que los niños y niñas construyan buenas bases para enfrentar los retos que se les presentarán en otras etapas de su formación.

En la secundaria la tendencia es también al aumento de la cobertura, aunque más modesto. En el año 2000 se recuperó la cobertura educativa que había perdido este nivel en el entorno de crisis económica de la década de los ochenta; en ese año la tasa bruta de escolaridad¹ ascendió a 60,9%, el mismo porcentaje de 1980 (gráfico 1.1). En el 2004

la tasa llegó al 72,6%. Los avances en la cobertura de la educación secundaria se han debido, entre otros factores, al hecho de que en la segunda mitad de los noventa y en los primeros años del nuevo siglo aumentó la construcción de colegios, la cual se había estancado en la década de los ochenta.

La tasa neta de escolaridad secundaria también mejoró, y llegó al 63,8% en el 2004. El que su nivel sea menor a la tasa bruta en alrededor de 9 puntos porcentuales, revela la existencia de un porcentaje significativo de estudiantes con extraedad en la secundaria, sobre todo en el ciclo diversificado (cuadro 1.1). El problema de la extraedad es especialmente grave si se tiene en cuenta que los patrones de abandono del sistema educativo se encuentran muy ligados a la edad (como se verá en la sección “El abandono precoz de la educación: un problema persistente”).

Cabe destacar que las mejoras en la cobertura de educación secundaria han estado concentradas en el tercer ciclo, por lo que prevalece una baja cobertura en la educación diversificada, tal como lo indica la tasa neta de 38,4% en el 2004. En este nivel se observan diferencias importantes por género en la permanencia en el sistema; la tasa neta de los hombres es particularmente baja, 34,5%, y menor que el 42,4% de las mujeres, lo cual se explica, en parte, por el mayor acceso al mercado laboral que tiene la población masculina, y que facilita su salida temprana de la educación formal.

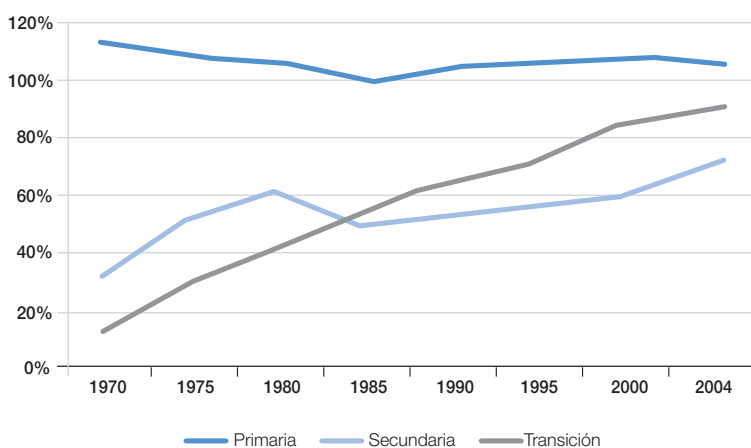
En lo referente a la educación primaria, desde hace ya muchos años el país exhibe una aparente universalidad: para el 2004 la tasa bruta fue de 103,7%. A pesar de ello, no todos los niños y niñas costarricenses logran finalizar la primaria, hecho que se refleja en una menor tasa neta de escolaridad correspondiente al segundo ciclo (88,3%); esto significa que 12 de cada 100 niños en edad de asistir al segundo ciclo no lo están haciendo. Más adelante se expone con mayor detalle el problema del abandono de la educación.

La educación no tradicional: una respuesta a necesidades diversas

Como parte del esfuerzo por llevar la educación a personas con distintas necesidades, se han desarrollado diversas modalidades de instrucción alternativas a la tradicional, que incluyen las escuelas nocturnas y los programas Educación Abierta, Aula Abierta, CINDEA, Nuevas Oportunidades y Educación Especial. Al considerar este tipo de educación alternativa, las tasas de escolarización crecen notablemente. En la enseñanza primaria la cobertura bruta es 6,2 puntos superior cuando se incorporan las modalidades no tradicionales como la educación abierta; así, la tasa bruta de escolarización en este

GRÁFICO 1.1

Tasas brutas de escolaridad en la educación tradicional. 1970-2004 (porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con base en datos de SIDES - MIDEPLAN, y Departamento de Estadística del MEP.

CUADRO 1.1

Tasas bruta y neta de escolaridad en la educación tradicional. 1990, 1995-2004

(porcentajes)

Tasa y nivel	1990	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Tasa bruta											
Preescolar											
Ciclo interactivo II	5,1	5,1	5,2	5,5	5,6	6,0	6,9	19,9	26,4	32,7	36,7
Transición	62,0	69,5	71,5	76,2	81,2	83,6	82,4	87,5	87,8	90,9	90,3
Primaria, total	103,6	104,8	104,4	103,5	103,7	104,8	105,3	105,0	104,9	104,8	103,7
I ciclo	115,7	113,3	114,6	113,9	113,2	113,2	112,4	111,3	110,3	109,8	109,5
II ciclo	90,6	95,7	94,0	93,1	94,2	96,5	98,4	98,9	99,6	100,0	98,1
Secundaria, total	53,6	58,2	56,8	58,4	58,2	58,2	60,9	62,6	65,6	68,8	72,6
III ciclo	62,8	67,5	65,9	68,0	68,6	68,2	70,9	72,6	77,5	81,3	85,5
Educación diversificada	39,1	43,4	42,5	43,5	41,9	41,9	44,4	47,1	48,0	50,2	53,1
Tasa neta^{a/}											
Primaria, total	98,5	99,8	100,5	98,7	98,5	99,0	99,4	99,2	99,2	99,0	98,5
I ciclo	100,5	101,4	103,7	101,6	101,6	101,8	101,7	100,7	100,3	99,9	100,6
II ciclo	81,3	85,8	86,5	83,8	84,1	85,4	87,2	88,0	88,8	88,7	88,3
Secundaria, total	51,4	50,7	51,7	51,9	52,4	55,3	56,7	58,7	60,9	63,8	
III ciclo	56,7	56,0	57,6	58,5	58,6	60,9	62,1	64,9	67,9	70,5	
Educación diversificada	30,5	30,8	30,7	30,1	30,7	33,6	36,4	36,0	36,6	38,4	

a/ No se incluye la tasa neta para la educación preescolar debido a que las diferencias con respecto a la tasa bruta no son significativas.

Fuente: MEP, 2005b.

nivel alcanzó el 109,9% en el 2004. En la secundaria el efecto es mayor, pues la tasa bruta aumenta en más de 11,4 puntos porcentuales y se ubica en 84% para el mismo año (cuadro 1.2). La tasa neta de escolaridad en secundaria también es más alta al incluir las opciones no tradicionales, aunque en menor medida que la bruta, lo cual implica que este tipo de educación está capturando un porcentaje de jóvenes menores de 18 años, pero que son más las personas mayores de 18 que asisten a ella.

Una limitación para valorar el impacto real de las modalidades educativas no formales es la inexistencia de indicadores mínimos acerca de sus resultados. El Departamento de Estadística del MEP solo cuenta con información sobre rendimiento y deserción en la educación tradicional, lo cual parece deberse a la ausencia de registros adecuados en los programas no tradicionales. Un ejemplo, no necesariamente generalizable a todas estas modalidades, se deriva de la evaluación efectuada por la Contraloría General de la República (CGR) con respecto al programa Nuevas Oportunidades, cuyos hallazgos son alarmantes. Esta señala que en el año 2004 (primer semestre) estaban matriculados en ese programa 16.152 alumnos, cifra que contrasta con los bajos datos de graduación: en el 2003 únicamente 138 alumnos obtuvieron el título del tercer ciclo y 87 el bachillerato, y en el 2004 lo hicieron 130 y 141 estudiantes, respectivamente (CGR, 2004). Además, no existen indicadores básicos sobre los resultados del programa, tal como

lo señala el informe de la Contraloría: “La principal limitación que se presentó durante este estudio fue la ausencia de datos confiables, correctos y oportunos, administrados por un sistema de información gerencial que examine, recupere y procese datos internos y externos a la organización, sobre las actividades del Programa Nuevas Oportunidades Educativas para Jóvenes” (CGR, 2004).

Participación privada en la educación preuniversitaria

La oferta de educación privada ha sido tradicionalmente mayor en preescolar y secundaria, en tanto que su participación en la enseñanza primaria ha sido más baja. En preescolar ha tenido un comportamiento oscilante: en 1990 fue de 23,9% y se mantuvo alrededor de un 20% en la segunda mitad de esa década, a lo cual siguió una reducción en los primeros años del nuevo milenio hasta alcanzar un 14,9% en el 2004, un nivel semejante al de 1980. En primaria la educación privada ha mostrado una tendencia creciente de largo plazo, aunque su aumento ha sido muy lento; en los años setenta el porcentaje de matriculados en instituciones privadas fue cercano al 4%, en los ochenta conservó rangos parecidos y a partir de 1995 y hasta la actualidad se ubica alrededor de un 7%. En secundaria la educación privada se incrementó a mediados de la década de los ochenta, pues pasó de tener un 6% de las y los estudiantes matriculados en 1980, a un 13% en 1985, para luego permanecer

CUADRO 1.2

Tasas de escolaridad en la educación primaria y secundaria^{a/}, según modalidad. 2000-2004
(porcentajes)

Nivel y modalidad	Tasa bruta					Tasa neta				
	2000	2001	2002	2003	2004	2000	2001	2002	2003	2004
Educación primaria	111,0	110,3	111,5	111,5	109,9	101,2	100,6	100,6	100,2	99,5
Tradicional	105,3	105,0	104,9	104,8	103,7	99,4	99,2	99,2	99,0	98,5
No tradicional ^{b/}	5,7	5,3	6,6	6,7	6,2	1,8	1,4	1,3	1,2	1,0
Educación secundaria	68,4	70,4	75,4	79,2	84,0	59,5	60,8	63,8	66,2	69,3
Tradicional	60,9	62,6	65,6	68,8	72,6	55,3	56,7	58,7	60,9	63,8
No tradicional ^{b/}	7,5	7,7	9,7	10,4	11,6	4,3	4,1	5,1	5,2	5,5
III ciclo	80,8	82,9	90,2	94,7	100,3	63,6	64,9	68,2	71,1	73,8
Tradicional	70,9	72,6	77,5	81,3	85,5	60,9	62,1	64,9	67,9	70,5
No tradicional ^{b/}	9,9	10,3	12,7	13,4	14,9	2,8	2,7	3,2	3,2	3,2
Educación diversificada	48,0	50,8	53,3	56,0	59,8	34,6	37,3	37,6	38,1	39,7
Tradicional	44,4	47,1	48,0	50,2	53,1	33,6	36,4	36,0	36,6	38,4
No tradicional ^{b/}	3,7	3,6	5,7	5,8	6,6	1,0	0,9	1,6	1,5	1,3

a/ Se excluye la educación preescolar, pues la diferencia por modalidad no es relevante.

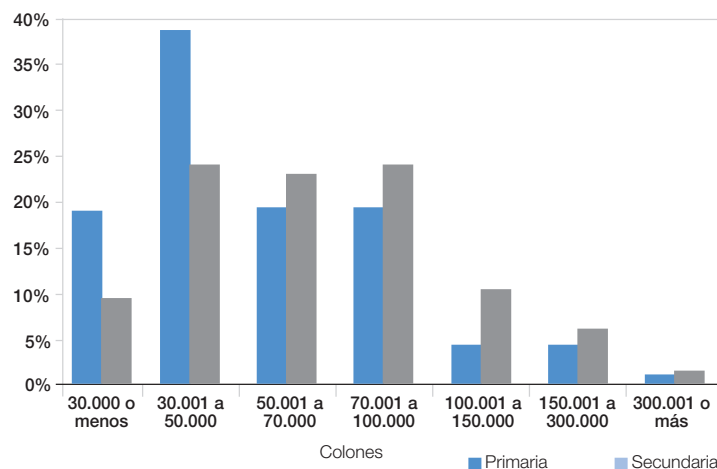
b/ En primaria incluye las siguientes modalidades: escuelas nocturnas, Educación Abierta, Aula Abierta, CINDEA (I nivel), Educación Especial. En tercer ciclo: Educación Abierta, Nuevas Oportunidades, IPEC (Plan 125), CINDEA (II nivel), Educación Especial. En educación diversificada: Educación Abierta, Nuevas Oportunidades, CINDEA (III nivel), Educación Especial. En todos los casos Educación Abierta incluye solo proyectos financiados por el MEP.

Fuente: MEP, 2005b.

GRAFICO 1.2

Centros de educación privada^{a/} según rangos del costo promedio de la mensualidad. 2005

(porcentajes)



a/ Reportaron información 116 centros educativos privados en primaria y 89 en secundaria, de un total de 314.

Fuente: Elizondo, 2005.

en niveles muy similares en años posteriores; en el 2004 fue de un 11,8%.

Los resultados de la educación privada han superado a los del sistema público, con la excepción de los colegios científicos, como se expondrá en las siguientes páginas. No obstante, su alto costo hace que, en promedio, esta opción se encuentre fuera del alcance de la mayor parte de las familias costarricenses (gráfico 1.2).

En efecto, el costo de la enseñanza privada es significativo para una familia de ingresos medios, ya que en promedio la educación primaria tiene un costo cercano a los 60.000 colones y la secundaria de 75.000 colones. Existen algunos centros educativos administrados por grupos religiosos, que cobran sumas muy bajas de matrícula y mensualidad (3.500 colones en primaria y 7.500 en secundaria) pues están orientados a poblaciones urbano-marginales. En el extremo opuesto, el monto máximo corresponde a un centro educativo que cobra 396.000 colones de mensualidad en primaria y secundaria, 470.000 colones de matrícula en primaria y 550.000 colones de matrícula en secundaria. Aun considerando la existencia de estos valores extremos, el monto promedio es alto, pues la mensualidad en la secundaria privada representa cerca del 45% del ingreso promedio, de 169.125 colones, que recibe la población ocupada a nivel nacional (INEC, 2004).

El abandono precoz de la educación: un problema persistente

Evolución del abandono de la educación formal

El abandono temporal o permanente de los estudios es una de las variables que más afecta la cobertura escolar. Este abandono, parte del cual puede considerarse más como un proceso de exclusión del sistema, es medido por el porcentaje de deserción intra-anual, y resulta particularmente grave en un país con pocas opciones para recuperar a los excluidos.

En primaria la deserción intra-anual en la educación formal ha sido de alrededor de un 4%, y en el 2004 alcanzó un 3,3%, el registro más bajo desde 1990 (gráfico 1.3). En secundaria, aunque la deserción ha venido mostrando una tendencia decreciente en los últimos diez años, su nivel sigue siendo preocupante (gráfico 1.3); en el 2004 fue de 11,6%.

Otra forma de medir el porcentaje de estudiantes que han sido excluidos del sistema consiste en analizar las cohortes educativas. Un estudio del MEP basado en esta metodología revela una tendencia creciente en el porcentaje de alumnos y alumnas que se gradúan de la enseñanza primaria; en el 2002 se graduaba el 84,1% de los estudiantes, en comparación con el 76,7% en 1990. En secundaria se ha mantenido sin grandes variaciones una misma proporción: en el 2002 uno de cada tres estudiantes que comenzó sus estudios secundarios se logró graduar, situación no muy diferente a lo que ocurría trece años antes.

El abandono de la educación y las discontinuidades del sistema

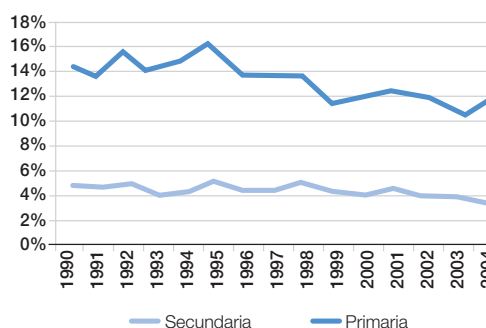
La deserción intra-anual en la secundaria diurna evidencia discontinuidades en el sistema educativo. En primaria la mayor deserción se presenta primer grado (4,1%). En secundaria, el problema es más serio en los años séptimo (18,3%) y décimo (9,4%), que son los que marcan el inicio de los ciclos educativos (cuadro 1.3).

La edad figura entre los factores asociados al retiro de la escuela. Después de los 9 años, la probabilidad de abandonar los estudios crece conforme aumenta la edad del alumno. Hay edades que se destacan por una mayor propensión en este sentido. Un primer momento es entre los 11 y los 12 años, cuando se presenta una notable reducción, de 5,5 puntos, en la tasa bruta de escolaridad. Un segundo salto se da entre los 13 y los 14 años, cuando dicha tasa decrece en 10,8 puntos, y finalmente, la disminución más fuerte se produce de los 16 a los 17 años, cuando la tasa bruta de escolaridad se reduce en 15,7 puntos. Esta información resulta relevante por al menos dos motivos. Primero,

identifica las edades en las que es más importante brindar apoyo a las y los estudiantes, a fin de evitar la deserción. Segundo, el reconocer que la edad, o factores asociados a ella, es un determinante del abandono, resalta la necesidad de mejorar la eficiencia del sistema educativo.

GRAFICO 1.3

Deserción intra-anual en la educación tradicional^{a/}, según nivel educativo. 1990-2004 (porcentajes)



a/ Dependencia pública, privada y privada subvencionada. Incluye educación diurna y nocturna.

Fuente: MEP, 2005a.

CUADRO 1.3

Deserción intra-anual en la educación primaria y secundaria diurna^{a/}, según año cursado. 1995-2004 (porcentajes)

Año cursado	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Primaria										
1°	7,2	6,4	6,5	6,8	6,6	5,9	6,1	5,3	5,1	4,1
2°	5,0	4,5	4,7	5,0	4,6	4,2	4,5	3,8	3,8	3,5
3°	4,5	4,0	3,9	4,1	3,8	3,5	4,2	3,4	3,9	3,1
4°	4,6	4,2	4,3	5,0	3,9	4,0	4,3	3,8	3,6	3,4
5°	4,1	4,0	3,9	4,3	4,0	3,6	4,4	3,7	3,6	3,1
6°	3,6	2,9	3,0	3,3	2,9	3,3	3,2	3,5	3,4	2,8
Secundaria										
7°	21,8	20,3	19,9	19,8	17,1	18,6	19,5	19,1	16,6	18,3
8°	8,8	6,8	7,5	7,4	6,0	7,9	9,1	7,8	6,8	8,5
9°	5,7	5,2	5,2	4,8	4,0	4,4	4,7	4,7	4,1	4,0
10°	11,6	8,8	7,0	8,0	6,9	8,0	10,4	9,7	8,7	9,4
11°	4,9	3,0	3,1	2,5	6,9	2,7	3,1	2,6	3,0	2,9
12°	1,4	2,4	1,3	3,9	2,3	4,3	3,8	3,9	5,3	4,6

a/ Incluye instituciones públicas, privadas y privadas subvencionadas.

Fuente: MEP, 2005a.

El MEP ha analizado los factores que inciden en el abandono escolar y entre estos ha identificado aquellos propios del estudiante, los de índole familiar-social y también los de carácter económico. Esta tipología coincide con la información presentada en el *Undécimo Informe Estado de la Nación* a partir de la Encuesta de Hogares del INEC, cuyos resultados indican que la inasistencia en secundaria se explica no solo por la situación socioeconómica del hogar, sino también por falta de interés en el sistema educativo formal (Programa Estado de la Nación, 2005). De acuerdo con estudios del MEP, entre las características de los estudiantes que desertan se encuentra que la mayoría tiene entre 13 y 16 años, trabaja en empleos de baja remuneración y poca estabilidad, y experimenta mayor dificultad en Matemáticas, Inglés y Estudios Sociales. En términos de factores familiares-sociales, los desertores reciben poca ayuda de sus padres u otros miembros de la familia para realizar tareas colegiales; en sus hogares enfrentan problemas como la desintegración familiar y el traslado a otras comunidades; además son afectados por la drogadicción y los embarazos. Entre los factores económicos sobresalen niveles de ingreso familiar menores a 150.000 colones mensuales y la necesidad de trabajar (MEP, 2002 y 2003).

Por otra parte, las y los jóvenes encuentran poco atractiva la educación secundaria. Encuestas realizadas entre desertores revelan que la mayoría no puede precisar el aporte que recibió en la escuela, ni sabe qué le hubiera gustado obtener mientras permaneció en el sistema. Esto ocurre a pesar de que el currículo educativo costarricense ha sufrido importantes transformaciones en los últimos quince años, que van desde su modernización cualitativa a principios de los noventa, pasando por la integración de mayor interactividad, mayor contextualización y menor rigidez en los métodos de enseñanza, a mediados de esa década, hasta la reciente incorporación de ejes transversales en busca de generar una perspectiva integral en el proceso educativo; en este último caso, sin embargo, la evidencia muestra que el objetivo inicial no ha sido fácil de llevar a la práctica (Mora y Ramos, 2004). La educación nacional sigue acentuando en exceso los aspectos memorísticos, la realización mecánica de procedimientos y la consideración acrítica de los temas, en tanto que desarrolla pocas destrezas y preparación para tomar decisiones con cierto rigor, no logra que se den aprendizajes significativos en varias asignaturas, y no ofrece suficiente estímulo a la creatividad y la innovación inteligente. El sistema de evaluación, incluyendo las pruebas nacionales, es un claro reflejo de esa situación, pero

además estas agravan los problemas, al condicionar una parte relevante de la formación en el aula y de los textos: todo se adapta a la forma de las pruebas nacionales (Ruiz, 2005).

También para algunas tesis universitarias se han realizado investigaciones, en particular sobre la deserción en el séptimo año, y se han obtenido resultados que coinciden en apuntar a una combinación de causas académicas y socioeconómicas. En séptimo año se presenta, por ejemplo, el abrupto cambio que significa el paso de la escuela al colegio: “en el III ciclo de la educación general básica el estudiante pasa a tener varios profesores, por lo que debe adaptarse a demandas variadas, opiniones, juicios y métodos diferentes” (Barrantes, 1999). En los casos estudiados por Barrantes en San Ramón de Alajuela², se encontró que para la mayoría de los desertores el factor económico no fue el principal motivo de abandono del sistema, sino la falta de motivación hacia el estudio. Esto parece estar asociado a dificultades en las relaciones entre estudiantes y profesores, el bajo rendimiento (particularmente en Matemáticas e Inglés), problemas de conducta y mala preparación en la primaria. Otro factor ligado a la deserción, según este trabajo y estudios del MEP, es el bajo nivel educativo de los padres, que puede influir en su actitud hacia la educación, las aspiraciones y actividades intelectuales de la familia, el apoyo que se da a los hijos e hijas, y el ejemplo de haber abandonado ellos mismos sus estudios. La investigación encontró que la mayoría de los desertores no recibió apoyo familiar en el estudio (60%), mientras que entre los no desertores el 62% contaba con el respaldo necesario en el hogar. En el recuadro 1.1 se ilustran otros factores relacionados con la deserción, identificados por un estudio en un colegio técnico profesional de Pacayas.

Fisuras en la eficiencia del sistema: la reprobación

La reprobación incrementa la probabilidad de deserción del sistema educativo, tiene efectos psicológicos adversos en los estudiantes reprobados y aumenta el número de años que necesita la población estudiantil para graduarse, lo que representa un costo financiero adicional para el Estado y las familias.

Según un estudio de cohortes educativas realizado por el MEP, en la educación primaria el porcentaje de estudiantes que se gradúan sin repetir ha aumentado, aunque sigue siendo muy bajo. Este indicador pasó de 44,6% en 1990 a 53,7% en el 2002. En la educación secundaria el progreso ha sido más limitado, pues las cifras son de 18,2% en 1990 y de 20,0% en el 2002 (MEP, 2004b).

RECUADRO 1.1

Factores que causan deserción en el séptimo año. Análisis cualitativo del Colegio Técnico Profesional de Pacayas, Cartago. 2002^{a/}**Factores académicos**

- Clases aburridas
- Falta de apoyo, atención y motivación por parte de los profesores
- Diferencia de metodología de la escuela y el colegio
- Mayor nivel de exigencia en el colegio
- Mayor dificultad en la materias del colegio
- Influencias negativas de los compañeros de clase (repetentes)
- Mala preparación académica en la escuela unidocente
- No se sienten a gusto con la institución, les hacen falta su casa y amigos
- Profesores no hacen nada durante la clase
- Bajo rendimiento académico
- Falta de apoyo del profesor guía y de la Dirección
- Profesores no hacen ajustes en las materias y provocan desmotivación en los estudiantes
- Profesores no identificados con la realidad de sus estudiantes
- Falta de compromiso de los docentes

Factores académicos

- Mala situación socioeconómica
- Lejanía entre el hogar y la institución
- Violencia doméstica
- Alcohólico
- Situación familiar
- Agresión
- Poca preparación académica de los padres
- Actitud conformista de los padres
- Enfermedad de familiares
- En la mente de los estudiantes está la idea de abandonar el colegio
- Falta de comunicación hogar-institución
- Desinterés por parte de los y las estudiantes, los padres de familia y la institución

a/ La investigación se realizó a partir de entrevistas y grupos focales con estudiantes que abandonaron sus estudios, alumnos no desertores, Departamento de Orientación del colegio, el Comité de Bienestar Estudiantil y el personal administrativo.

Fuente: Irola, 2002.

El tiempo promedio que tarda un estudiante en graduarse es de 7,4 años en la primaria y de 9,4 años en la secundaria; esta última cifra es preocupante, pues representa casi el doble de los cinco años que utiliza un alumno sin repetir ningún año. En la educación primaria se ha logrado algún avance en este ámbito, pues el registro más alto corresponde a 1993, con 8 años, y en el 2002 se ubicó en 7,4 años. En la secundaria también se observa una leve reducción; el dato más elevado se presentó en 1991, con 10,6 años, y para el 2002 se consiguió una reducción muy limitada, de medio año, con lo cual el indicador se ubicó en 9,4 años (cuadro 1.4) (MEP, 2004b).

La reprobación ha sido tradicionalmente alta en el país. En el caso de la educación secundaria, ha mostrado un comportamiento oscilante, pues si bien entre 1995 y 1999 disminuyó, a partir del año 2000 ha tendido a aumentar, de 16,6% en 1999 a 20% en el 2004 (gráfico 1.4).

Al igual que la deserción, los indicadores de reprobación muestran discontinuidades en séptimo y décimo años. En el período 1990-2004 la tasa de reprobación promedio pasó de un 2,2% en sexto grado, a un 27,4% en séptimo, que es más del doble que la reprobación promedio en la educación primaria (10,5%) y casi el doble que el promedio de la secundaria (19,6%) en el mismo lapso. En

décimo, que es el primer año del ciclo diversificado, la reprobación promedio para 1990-2004 fue de 21,7%.

En la primaria se presenta una tendencia decreciente en la reprobación total. El porcentaje de reprobados se ha situado en alrededor del 9,0% en los últimos tres años, con un aumento al 9,5% en el 2004, que representa una mejora con respecto al 12,7% de 1990 y el 13,4% de 1995. Los menores porcentajes de reprobación corresponden al sexto grado, con un 3,5% en el 2004. Una explicación a esta reducida proporción es que la deserción prematura por parte de los estudiantes deja en el sistema a los de mejor rendimiento y además el sexto es el año en que se culmina la enseñanza primaria.

La reprobación en el primer grado de primaria también ha mostrado una tendencia decreciente, hecho que coincide con la expansión de la cobertura de la educación preescolar y da indicios de una posible relación entre ambas. Sin embargo, cabe señalar que la reprobación sigue siendo muy elevada en el primer grado (14,7%).

En la dinámica de la repetición en primaria destacan algunos aspectos como el calificativo de “vago” que utilizan los estudiantes para calificarse a sí mismos, la idea de que “les cuesta” la escuela y las “limitaciones económicas y de conocimientos” en el hogar, que imposibilitan a la madre de

CUADRO 1.4

Eficiencia interna en primaria y secundaria, medida a través de cohortes escolares reconstruidas. 1990-2002

(porcentajes)

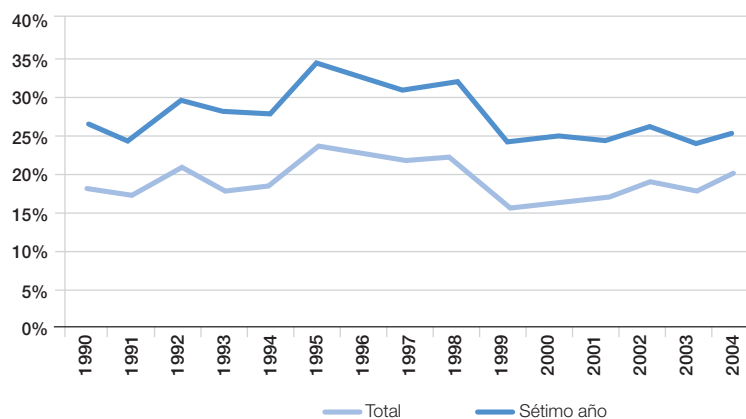
Indicadores	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Primaria													
Graduados sin repetir	44,6	44,7	43,6	40,3	40,6	43,9	46,1	48,5	50,3	51,4	52,6	53,1	53,7
Graduados que repiten años	32,1	32,7	33,9	36,2	38,0	36,4	34,8	33,7	32,4	31,7	31,1	30,5	30,4
Los que se gradúan	76,7	77,4	77,5	76,5	78,6	80,3	80,9	82,2	82,7	83,1	83,7	83,6	84,1
Los que abandonan	23,3	22,6	22,5	23,5	21,4	19,7	19,1	17,8	17,3	16,9	16,3	16,4	15,9
Tiempo promedio para que un alumno se gradúe	7,8	7,8	7,9	8,0	7,9	7,7	7,6	7,5	7,5	7,4	7,4	7,4	7,4
Secundaria													
Graduados sin repetir	18,2	16,7	16,9	17,7	16,5	17,4	19,1	20,0	20,7	21,1	19,6	19,9	20,0
Graduados que repiten años	13,0	13,5	13,1	12,4	12,4	11,9	12,1	12,2	12,4	12,9	12,8	13,0	13,1
Los que se gradúan	31,2	30,2	30,0	30,1	28,9	29,3	31,2	32,2	33,1	34,0	32,4	32,9	33,1
Los que abandonan	54,2	55,0	55,0	54,4	55,2	54,4	51,0	49,0	48,2	46,6	48,7	49,2	48,5
Tiempo promedio para que un alumno se gradúe	10,3	10,6	10,4	10,1	10,1	9,8	9,4	9,3	9,3	9,2	9,4	9,4	9,4

Fuente: MEP, 2004b.

GRAFICO 1.4

Reprobados en la educación secundaria diurna, total y de séptimo año. 1990-2004

(porcentajes)



Fuente: MEP, 2005g.

ayudar a sus hijos³. También existen dificultades al establecer y cumplir un horario para que los niños y niñas estudien en el hogar (Solano, 2002) y debe subrayarse que “los estudiantes miran difícil continuar con sus estudios de secundaria, además de que las expectativas de la familia refuerzan la idea de pocos logros en el campo académico” (Solano, 2002). En el recuadro 1.2 se exponen las percepciones de los estudiantes repitentes de una escuela urbano-marginal, así como las de sus padres.

Calidad de la educación y resultados de las pruebas nacionales

Mantener a las y los alumnos en las aulas, al menos hasta culminar la secundaria, no es un fin en sí mismo. Es un esfuerzo que debe ser acompañado por una adecuada dotación de herramientas para que los estudiantes puedan mejorar sus condiciones de vida, lo cual requiere, a su vez, contar con una educación de alta calidad. La calidad de la educación puede conceptualizarse de distintas maneras, y es necesario que en el país se tenga claro qué se espera del sistema educativo en este ámbito. Por ejemplo, el enfoque de la UNESCO valora cinco dimensiones: el acceso a la educación, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los resultados, la relación con el contexto y la diversidad, y la calidad de los aportes disponibles (UNESCO, 2005).

Costa Rica no cuenta con un sistema de monitoreo continuo que permita apreciar la evolución de la calidad de la educación en algunas de las dimensiones utilizadas por la UNESCO⁴. También carece de medidas para comparar el desempeño de la educación nacional con respecto a otros países, ya que no participa en las pruebas educativas internacionales. Algunos ejemplos de estas son los *Trends in International Mathematics and Science* (TIMSS), que son exámenes internacionales estandarizados sobre Matemáticas y Ciencias, aplicados a estudiantes de cuarto y octavo grados; el *Programme for International Student Assessment* (PIRLS), que comprueba el dominio de la lectura

RECUADRO 1.2

Percepciones de los estudiantes repitentes en primaria y de sus padres, en una escuela urbano-marginal^{a/}**Estudiantes****Componente cognitivo**

"...el estudiante tiende a pensar que su repitencia se debe a razones de tipo personal, a no haberse esforzado lo suficiente y además aplica con regularidad, para sí mismo, el calificativo de 'vago'".

"Los estudiantes manifestaron que los estudios escolares no eran interesantes y no los hacían sentirse atraídos hacia ellos. Además, piensan que por no cumplir con sus deberes escolares y no haber estudiado, han debido repetir un año, aceptando abiertamente que les 'cuesta' la escuela".

Padres y madres

"El padre y la madre mantienen la idea de insistir en que su hijo o hija continúe asistiendo a la escuela a pesar de las repitencias, para que avance y concluya la primaria. No obstante, no mantiene expectativas de éxito para la educación secundaria".

"El padre y la madre manifiestan una forma de pensar que deposita en el estudiante una gran cuota de responsabilidad para con su éxito escolar. Piensan que tienen dificultades en los estudios, pero que son inteligentes, solo que los califican como 'vagos', es decir, ellos pueden, solo que no quieren".

"El padre y la madre reconocen el papel de la historia familiar en el rendimiento de su hijo, de los problemas económicos y resaltan el valor de la escuela como medio para alcanzar una mejor calidad de vida, lo cual se asocia a su insistencia en enviar a su hijo a repetir".

Componente afectivo

"Se genera un sentimiento de incertidumbre e impotencia frente a la reprobación y la consecuente repitencia escolar. Se desconoce con claridad que produjo la pérdida del año (...) Para estos estudiantes, es como estar frente a una situación sin control y que solo se logra 'dejando la vagancia' y encontrándose con una 'buena maestra'".

"...la repitencia es experimentada por el padre y la madre como un esfuerzo perdido, que produce rezago en la carrera escolar del hijo o hija y además la relacionan con un futuro incierto y de limitaciones económicas".

"La preocupación del padre y la madre por la repitencia está relacionada con la historia de estas personas, en cuanto a suponer causas ubicadas en la herencia o en problemas familiares".

Componente conativo o conductual

"El estudiante frente a la reprobación reacciona con pasividad, aceptación, negación o resignación".

"La desmotivación del estudiante puede incrementar al punto de manifestar explícitamente y efectuar un deseo de abandonar la escuela. Esta conación o predisposición hacia el abandono de la escuela le permite al estudiante evadir sus compromisos escolares, que como ya se mencionó, pueden ser aversivos".

"A pesar de la desmotivación por estudiar, se presentaron casos donde el estudiante prefiere asistir al clases que permanecer en la casa, como una forma de evadir actividades que le producen desmotivación".

"...lo conativo o conductual se relaciona con la función de proveer el contenido económico".

"Estando la mayor carga de responsabilidades escolares del hijo o hija en la figura de la madre, esta brinda apoyo dentro de sus posibilidades. Por otra parte, las limitaciones de conocimientos y económicas, hacen que las madres enfrenen grandes obstáculos para ayudar a sus hijos".

"Se evidencian dificultades por parte de la madre y del padre para el control y regulación de las actividades escolares dentro del hogar. En ocasiones el estudiante manifestó que engañaba a su progenitora haciendo creer que estudiaba, cuando en realidad no lo hacía".

a/ Escuela Lomas del Río, Pavas.

Fuente: Solano, 2002.

en niños y niñas de cuarto grado, y el *Programme for International Student Assessment* (PISA), que evalúa a los estudiantes de 15 años en Matemáticas, Ciencias y Lectura. En 1997 el país tomó parte en la prueba *Laboratorio*, junto con otras naciones latinoamericanas. En ella se examinó a estudiantes de cuarto grado en Matemáticas y Lectura, pero los resultados de Costa Rica no se conocieron.

Más allá de las carencias de información, sí existen en el país medidas que permiten evaluar hasta qué punto los estudiantes están aprendiendo lo que se incluye en el currículo (al menos en lo que concierne a los aspectos académicos) y que muestran la evolución del desempeño de las instituciones y regiones educativas; estas medidas son las pruebas nacionales.

Los resultados de las pruebas nacionales aplicadas en secundaria (tercer ciclo y bachillerato) reflejan tendencias preocupantes. En el tercer ciclo es particularmente bajo el porcentaje de estudiantes que aprueban el examen en Matemáticas, un 20,5% en el 2004, promoción más baja que el 31,3% del 2002, que representa la cifra más alta de aprobados para el período 1996-2004. En otras palabras, en el 2004 solo uno de cada cinco estudiantes alcanzó los resultados académicos mínimos en la materia de Matemáticas al concluir el tercer ciclo. La aprobación suele ser mayor en Estudios Sociales y Ciencias, con 71,0% y 72,8%, respectivamente, en el 2004. Los promedios de nota del examen en general son bajos o insatisfactorios: 56,5 en Matemáticas y 76,7 en Inglés, para citar las cifras extremas, dentro de una escala cuyo máximo es 100 (cuadro 1.5).

En el bachillerato, dado que quienes realizan las pruebas son los estudiantes que subsisten dentro del sistema educativo, el rendimiento es mejor que en tercer ciclo. El porcentaje más bajo de promoción por materia corresponde a Matemáticas, con 72,5%; esta asignatura de manera persistente ha sido la más problemática, aunque la aprobación ha ido en aumento. En el 2004 la aprobación fue superior a 90% en Español, Estudios Sociales, Inglés y Educación Cívica (cuadro 1.6).

Pese a que la promoción en algunas materias es alta, el rendimiento final en el bachillerato formal es bajo, ya que menos de dos terceras partes de los estudiantes lo aprueban. El porcentaje de promoción ha venido disminuyendo en los últimos años, pasando de un 66,7% en el 2002, a un 64,4% en el 2003 y finalmente a un 62,1% en el 2004.

Se presentan grandes disparidades sociales y regionales dependiendo del tipo de colegio: del sector (público o privado), de la modalidad (académico o técnico) y de la jornada (diurno o nocturno), así como de la ubicación de los colegios, ya sea

urbana o rural. En el 2004, el 56,1% de los colegios públicos aprobó los exámenes de bachillerato, en contraste con el 83,7% de los colegios privados y privados subvencionados (la mayoría de estos son diurnos y se ubican en zona urbana). A nivel de colegios públicos, el rendimiento es mayor en los técnicos (62,3%) que en los académicos (54,7%) y, como es previsible, es mayor en los colegios diurnos (58,1%) que en los nocturnos (41,4%). El rendimiento también es ligeramente mayor en los colegios públicos ubicados en las zonas rurales (58,7%) que en los de zonas urbanas (54,6%); esto se debe principalmente a la promoción de los colegios públicos académicos, porque en los técnicos el rendimiento es prácticamente el mismo (gráfico 1.5). Estas cifras son promedios, pues si se consideran los colegios de manera individual, entre los primeros veinte lugares según la nota del bachillerato -que incluye el examen en sí y la nota de presentación- destacan los colegios científicos -públicos- junto a varios colegios privados, como se verá más adelante.

CUADRO 1.5

Estudiantes de tercer ciclo formal con nota de examen igual o mayor que 65,0, por año, según materia. 1996-2004

(porcentajes)

Materia	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Español	93,5	68,5	81,7	84,1	79,5	67,5	77,9	73,9	65,9
Estudios Sociales	37,7	23,5	38,1	44,0	63,2	72,5	75,6	77,9	71,0
Matemáticas	9,2	14,9	22,1	23,0	17,0	26,9	31,3	28,9	20,5
Ciencias	54,3	42,3	33,2	37,7	58,6	47,1	63,8	66,8	72,8
Educación Cívica							64,6	66,3	55,3
Francés	87,6	60,9	88,7	69,0	90,0	89,3	92,4	81,8	68,2
Inglés	74,7	80,4	68,7	62,6	75,7	64,1	62,0	58,6	74,3

Fuente: MEP, 2005j.

CUADRO 1.6

Promoción de bachillerato por año, según materia. 1996-2004

(porcentajes)

Materia	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Español	83,6	96,8	99,3	96,5	91,3	91,4	93,6	92,9	91,9
Estudios Sociales	81,2	83,8	92,2	84,2	92,0	96,2	97,0	96,6	92,0
Educación Cívica							98,4	97,1	96,0
Matemáticas	63,5	60,2	71,9	67,2	66,5	72,5	75,1	72,2	72,5
Biología	79,2	87,4	90,9	84,6	87,9	88,7	88,0	89,3	85,2
Física	91,1	84,2	90,9	85,2	81,3	86,5	87,0	86,5	86,7
Química	87,3	85,1	97,0	85,6	86,2	92,1	94,2	92,5	88,7
Francés	81,9	97,8	99,5	96,7	96,9	98,4	97,2	92,4	87,6
Inglés	81,3	92,4	95,0	94,5	95,1	97,9	88,5	91,9	91,1

Fuente: MEP, 2005i.

Debido al impacto que tienen las variables asociadas a factores socioeconómicos en el desempeño educativo, la medición del rendimiento debe ser acompañada de un análisis de las condiciones de vida de las y los estudiantes, con el fin de determinar el peso de éstas y del proceso educativo en los logros obtenidos. Un método de evaluación que permite realizar este tipo de investigación es el sistema español para la educación secundaria (cuadro 1.7).

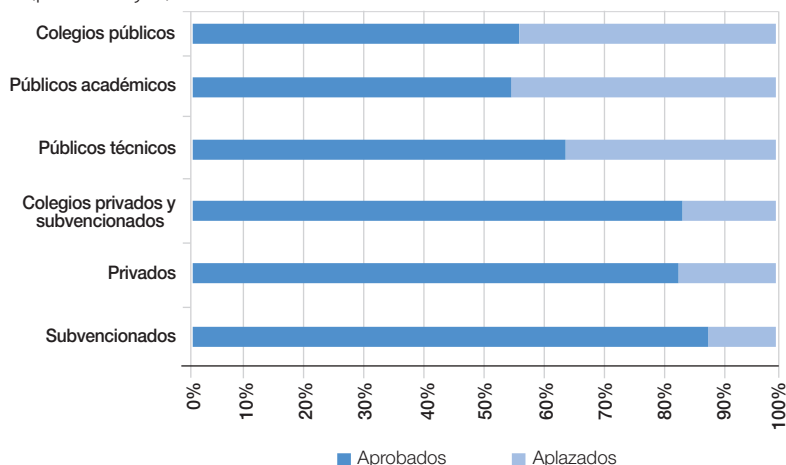
Escasa diversificación de la educación técnica

La diversificación de la educación cumple con varias funciones, que incluyen la satisfacción de las demandas de la sociedad por distintos tipos de recursos humanos y la pertinencia para los intereses, habilidades y condiciones particulares de la diversidad de estudiantes.

En Costa Rica la matrícula total en educación secundaria regular (diurna y nocturna) fue de

GRAFICO 1.5

Aprobados y aplazados en los exámenes de bachillerato formal, por dependencia. 2004 (porcentajes)



Fuente: MEP, 2005g.

CUADRO 1.7

Aspectos metodológicos destacados de la evaluación de la educación secundaria obligatoria en España^{1/}

Resumen metodológico

La evaluación se realiza mediante un procedimiento de muestreo.

Objetivos:

- Conocer lo que saben los alumnos al final de la educación secundaria obligatoria (cuarto curso, alumnos de 16 años) en Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, y Matemáticas.

- Relacionar el rendimiento de los alumnos con los factores contextuales y los procesos educativos.

Tipo de pruebas:

Las pruebas se diseñaron en forma de cuatro modelos por área. Cada modelo consta de unas preguntas comunes a todos los modelos del área y de unas preguntas específicas del modelo. Las preguntas son de opción múltiple, con cuatro o cinco opciones y una sola respuesta correcta, aunque en Lengua Castellana y Literatura se incluyen preguntas abiertas de respuesta breve o larga, y en Matemáticas, un problema abierto en cada modelo de prueba.

Perfil de los estudiantes (personal, familiar y escolar)

Año de nacimiento. Sexo del alumno. Número de hermanos/as. Lugar de residencia. Estudios de los padres. Profesión del padre y de la madre. Situación laboral de los padres. Descripción del domicilio familiar. Disponibilidad de espacio en casa. Lugar de estudio. Número de libros en casa. Recursos en el domicilio. Lengua utilizada en casa. Lengua castellana utilizada en otras situaciones. Lengua propia de la comunidad distinta del castellano utilizada en otras situaciones. Año en que inició la escolarización. Transporte utilizado para ir al colegio o instituto. Tiempo para ir al colegio o instituto. Colegio o instituto donde han cursado la educación secundaria.

Opinión sobre el profesorado de las áreas: percepción de aspectos de

metodología didáctica. Frecuencia de realización de determinadas actividades en clase. Frecuencia de utilización de determinados materiales en clase. Frecuencia con la que el profesor emplea determinados procedimientos para evaluar. Actividades complementarias y extraescolares. Frecuencia en la realización de actividades organizadas por el centro educativo. Actividades fuera y dentro del horario escolar. Métodos de trabajo y estudio: tiempo dedicado a los deberes o trabajos escolares. Apoyos recibidos después de clase. Tiempo dedicado a ver televisión, practicar deporte, etc. Préstamo de libros. Frecuencia de actividades en el tiempo libre. Tiempo de lectura a la semana. Actitudes y expectativas: interés por ir a clase. Opinión respecto a las áreas. Importancia dada a algunos aspectos educativos. Expectativa de nivel de estudios.

El profesorado

Perfil profesional. Experiencia. Estabilidad. Formación. Coordinación docente y trabajo en equipo: principios metodológicos. Práctica educativa. Evaluación: criterios, instrumentos. Promoción: criterios. Tutoría. Actividades complementarias y extraescolares. Actitudes y expectativas

Las familias

Perfil familiar: edad de la madre y del padre. Miembros de la familia. Número total de personas que viven en la unidad familiar. Persona que ha respondido el cuestionario.

Relaciones de la familia con el centro educativo: participación de padres y madres en el centro educativo. Vía de comunicación con el centro educativo. Satisfacción con la información del centro educativo. Existencia de asociaciones de padres y madres en el centro educativo. Participación en asociaciones de padres en el centro educativo. Satisfacción con la asociación de padres. Conocimiento del funcionamiento del Consejo Escolar.

CUADRO 1.7 (continuación)

Censo electoral del centro y absentismo. Satisfacción con el Consejo Escolar. Entrevistas con los profesores de los hijos. Satisfacción de las entrevistas con los profesores. Facilidades en contactar con los profesores. Satisfacción general con los profesores de los hijos. Conflicto con los profesores de los hijos. Relaciones familia-centro educativo. Satisfacción con la Dirección. Satisfacción con el centro educativo. ¿Cambiarían al hijo de centro educativo? Reuniones/entrevistas mantenidas con el tutor/a de los hijos. Intereses manifestados por los padres en las reuniones. Satisfacción de las entrevistas con el tutor.

Actitudes y expectativas: frecuencia en hablar de estudios con los hijos. Satisfacción con el rendimiento de los hijos. Frecuencia de determinadas situaciones. Expectativa de nivel de estudios para los hijos. Quién se responsabiliza de estudios de hijos. Actuación en situaciones de conflicto. Importancia dada a los resultados académicos. Tipos de conducta de los hijos. Importancia dada en el centro a diversos aspectos educativos.

Clima escolar

Relaciones entre los colectivos: satisfacción de los directores en las relaciones con el profesorado. Relaciones entre el profesorado.

a/ Incluye todo el Estado español, excepto la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Fuente: Martín, 2003.

Ambiente de colaboración entre diferentes órganos del centro, según los directores. Relaciones de los alumnos con sus compañeros de clase. Relaciones de los alumnos con sus profesores. Satisfacción de los alumnos con la educación del centro. Satisfacción de los profesores en las relaciones con los miembros de la comunidad educativa. Ambiente de colaboración entre diferentes órganos del centro, según los profesores.

Convivencia y disciplina: nivel de convivencia entre los alumnos de cuarto año de educación secundaria obligatoria. Medidas de disciplina tomadas por los centros. Frecuencia de las situaciones de indisciplina. Evolución de las situaciones de indisciplina. Causas de los problemas de convivencia. Evolución de los niveles de convivencia. Preocupación de los padres por el nivel de violencia en el entorno del centro. Información a la comunidad educativa sobre los deberes y derechos de los alumnos. Eficacia del Reglamento de Régimen Interior para la mejora de la convivencia. Influencia de las normas de convivencia en la disminución de problemas. Medidas por adoptar para evitar brotes de violencia entre el alumnado. Procedimientos para mantener la disciplina. Proyecto educativo europeo (participación y valoración).

317.539 estudiantes en el 2004. La modalidad académica domina la matrícula inicial (81,3%), seguida por la educación técnica (18,4%); la educación artística no llega al 0,3%.

Como parte de la oferta de educación secundaria académica regular existen seis colegios científicos, los cuales tienen la particularidad de que, en el ciclo diversificado, dan especial énfasis a las Ciencias y cuentan con profesores y equipo procedentes de las universidades públicas.

La educación técnica, por su parte, ofrece dos tipos de formación: exploración vocacional, se realiza en el tercer ciclo de la educación general básica, y técnico en el nivel medio, la cual se cursa en el ciclo diversificado. Este último tiene una duración de tres años y en él se da énfasis a la especialidad que cursa el estudiante. Cabe destacar que los alumnos de colegios técnicos también reciben formación académica, lo que les permite optar por el bachillerato (MEP, 2004a). En el 2004 había 82 colegios técnicos profesionales distribuidos en las distintas regiones del país, de los cuales tan solo dos eran nocturnos. En ese año se registró una matrícula de 58.483 estudiantes (MEP, 2005d).

La oferta técnico-vocacional ha venido experimentando cambios en años recientes. En 1990 se sometió a aprobación del Consejo Superior de Educación una propuesta para un nuevo Plan de

Estudios para la Educación Técnica, el cual se puso en marcha a partir de 1993. En 1995 se planteó una reforma adicional para las modalidades agropecuaria, industrial, comercial y de servicios del subsistema de educación técnica, tomando como marco la anterior propuesta. Entre 1998 y 2002 se actualizó la oferta educativa de la educación técnica profesional, eliminando especialidades y estableciendo otras nuevas (MEP, 2004a). Para el 2004, en el tercer ciclo diurno y nocturno, la modalidad comercial y de servicios tuvo el 55,3% de la matrícula, la industrial un 25,2%, y la agropecuaria un 19,5% (MEP 2005b). En áreas tradicionales como la contabilidad, el secretariado y la formación agropecuaria se ubica el 55% de la matrícula inicial del ciclo diversificado, en tanto que la formación técnica en áreas afines a la electrónica y la computación capta un 19,3% de la matrícula vocacional en el mismo ciclo (cuadro 1.8).

Los problemas en la calidad del empleo para los técnicos y profesionales indican que existe una brecha entre lo que está demandando el mercado y la formación que están ofreciendo las instituciones, lo cual podría mejorarse a través de mayores vínculos entre los sectores productivo y educativo (Umaña, 2005). Una reciente investigación sobre el mercado laboral encontró indicios de estos problemas, que podrían estar afectando a entre un 20% y un

25% de esta población. Las dificultades incluyen el subempleo visible e invisible, la inestabilidad o falta de constancia en el empleo, problemas de aseguramiento y la ocupación en actividades por debajo de la calificación del trabajador. Según datos de la Encuesta de Hogares del 2004, de quienes han alcanzado el grado académico de técnico o diplomado, un 13% tiene problemas de subempleo y un 3% está desocupado (Umaña, 2005).

Aunque no es posible establecer detalladamente los sectores más problemáticos con base en la citada encuesta (por el tamaño de la muestra), la investigación de Umaña determinó que el desempleo se concentra sobre todo en ocupaciones de nivel técnico y profesional medio, en apoyo administrativo y en venta de locales y provisión de servicios. Por sectores esta situación afecta más el ámbito privado, y por rama de actividad tiene mayor presencia en el segmento de comercio y reparación y en la industria manufacturera, y menor peso en enseñanza y actividades inmobiliarias y de administración pública (Umaña, 2005).

Con el propósito de mejorar la pertinencia de la educación con respecto a las necesidades del sector productivo, se ha establecido un mecanismo llamado “mesas empresariales”, en las cuales el sector empresarial participa activamente con el MEP en un diálogo sobre este tema (MEP, 2004c).

En el campo de la formación técnica se está experimentando además con modelos alternativos de educación. Por ejemplo, se encuentra en marcha un proyecto piloto de educación dual, que consiste en combinar la enseñanza en los colegios con la formación en las empresas; esta iniciativa se lleva a cabo en el Colegio Técnico Profesional Monseñor Sanabria en la especialidad de mecánica automotriz. También se está desarrollando una experiencia piloto que utiliza un modelo de educación basada en normas de competencia, en el Colegio Técnico Profesional Jesús Ocaña y en el Colegio Vocacional de Artes y Oficios (COVAO), en las especialidades de mecánica automotriz y mecánica de precisión (MEP, 2004a).

Una opción para la formación técnica después de la secundaria es la que brinda el Sistema de Educación Parauniversitaria Estatal (SESPE), cuyo rol es formar recursos humanos a nivel de técnico superior. Considerando los colegios universitarios estatales, el Centro de Investigación y Perfeccionamiento para la Educación Técnica (CIPET) y la Escuela Centroamericana de Ganadería (ECAG) se estima una matrícula anual de 9.020 estudiantes en el 2004. Estas instituciones gradúan en promedio 1.230 personas al año (MIDEPLAN, 2002).

CUADRO 1.8

Matrícula inicial en educación diversificada técnica, según especialidad^{a/}. 2004

Especialidad	Matrícula inicial	Porcentaje
Agropecuaria y afines	4.330	19,5
Contabilidad	3.989	18,0
Secretariado profesional	3.835	17,3
Informática y áreas afines	2.653	12,0
Turismo	1.774	8,0
Electrónica y áreas afines	1.631	7,4
Industria textil	967	4,4
Mecánica automotriz	816	3,7
Mecánica de precisión	516	2,3
Dibujo arquitectónico	302	1,4
Diseño y construcción de muebles de madera	248	1,1
Salud ocupacional	247	1,1
Mecánica general	217	1,0
Diseño gráfico	177	0,8
Dibujo técnico	132	0,6
Construcción civil	101	0,5
Refrigeración y aire acondicionado	73	0,3
Impresión <i>offset</i>	56	0,3
Diseño publicitario	55	0,3
Autorremodelado	50	0,2
Total	22.169	100,0

a/ Incluye educación diurna y nocturna, en dependencias públicas, privadas y privadas subvencionadas.
Fuente: MEP, 2005b.

Otra posibilidad para los egresados de colegios técnicos es seguir estudios universitarios. Según una encuesta realizada en el 2004 entre personas que se graduaron en el 2001 de universidades estatales, se estima que un 13,7% de ellas provenía de colegios técnicos. El Instituto Tecnológico de Costa Rica es la institución de educación superior con un mayor porcentaje de este tipo de estudiantes (CONARE, 2004). En el 2005 estos colegios realizaron ajustes para adecuar su oferta educativa a las necesidades del mercado laboral, mediante cuatro nuevas especialidades que se impartirán a partir del 2006: turismo rural, importación y exportaciones, contabilidad general⁵ y ejecutivos para centros de servicios (*call centers*). Actualmente hay otras quince especialidades en proceso de aprobación (E⁶: Bogantes, 2005).

Desde hace algunos años se viene realizando un esfuerzo para vincular la educación técnico-vocacional en sus distintos niveles. El proceso de articulación del currículo entre la educación técnica y la parauniversitaria se inició en 1998. Para ello se estableció una Comisión Interinstitucional para la Articulación del Currículo y se trabaja con cinco instituciones parauniversitarias para el reconocimiento de varias especialidades (MEP, 2004a). Asimismo, desde el 2002 se ha dado impulso al

programa “Universidad para el Trabajo” (UTRA), cuyo propósito es brindar opciones de formación técnica profesional y técnica superior a la población de menores recursos que necesiten insertarse en el mercado laboral. Este programa es dirigido por el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) a través de convenios con universidades estatales y colegios universitarios, y abre oportunidades a los graduados de esa institución para continuar sus estudios a nivel superior (MIDEPLAN, 2002).

Una alternativa a la educación técnica que ofrecen los colegios técnicos profesionales (CTP) es la formación brindada por el INA, la cual se orienta a instruir operarios calificados, a diferencia de los CTP, que forman técnicos de nivel medio (MEP, 2004a). En el 2004 el INA llevó a cabo 11.398 acciones formativas⁷, de las cuales el 49% correspondió al área de comercio y servicios, el 39% al sector industrial y el 12% en el sector agropecuario (gráfico 1.6). Estas actividades fueron aprobadas por un total de 153.369 estudiantes (INA, 2005), de una matrícula inicial de 179.573 personas. De estas, la mitad (53%) eran mujeres. Esta institución tiene una amplia cobertura, incluyendo población que puede haber sido marginada del sistema educativo regular. En el 2004 capacitó a 80.097 jóvenes entre los 15 y 24 años, 10.795 personas en desventaja social, 5.794 migrantes, 619 indígenas, 1.018 privados de libertad, 2.478 adultos mayores y 1.376 personas con necesidades educativas especiales (MIDEPLAN, 2005).

A través del tiempo ha aumentado el número de participantes en acciones formativas del INA. El mayor crecimiento en términos absolutos ha sido en el área de comercio y servicios, y el menor en el área agrícola, lo cual concuerda con la expansión del primero y la contracción del segundo en la economía. En las acciones formativas en materia de comercio y servicios participaron en 1994 cerca de 17.600 personas, número que ascendió a 88.500 en el 2004. La formación para la industria también experimentó un fuerte crecimiento en esos años, de 28.561 participantes a 70.885, respectivamente. El aumento de los estudiantes inscritos en acciones formativas en el área agropecuaria ha sido menor, y pasó de 10.243 a 20.173 en el mismo período (Programa Estado de la Nación, 2005).

Brechas socio-espaciales en el sistema educativo costarricense

En Costa Rica el acceso a la educación no es homogéneo. Existen importantes brechas en cobertura y resultados que se encuentran asociadas a factores como la ubicación geográfica, los ingresos, el sexo y el carácter público o privado de las dependencias educativas. En las siguientes secciones se describen estas disparidades.

Brechas urbano-rurales

Las brechas más evidentes entre las zonas rurales y urbanas se presentan en la cobertura en el nivel preescolar y en la asistencia a la educación por parte de las y los adolescentes, aspectos en los cuales las áreas rurales están en desventaja. Estas últimas también tienen un número ligeramente mayor de reprobados que las zonas urbanas en primaria, pero a la vez muestran menos estudiantes reprobados en la secundaria.

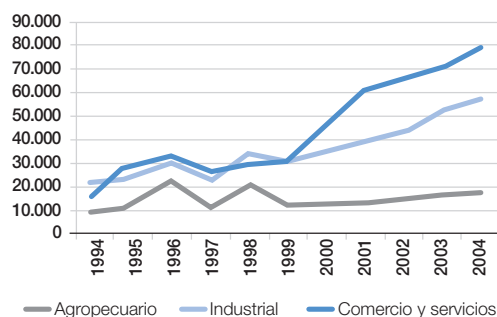
Los datos de la Encuesta de Hogares del 2004 indican que, por zona geográfica⁸, en la asistencia a la educación formal por parte de la población en edad escolar las disparidades urbano-rurales aumentan con la edad, siempre con desventaja para las poblaciones rurales. En la educación preescolar la brecha es mayor: el porcentaje de asistencia en la zona urbana es del 74,2%, frente al 66,7% de la zona rural (INEC, 2004). Pero es en la asistencia de los y las adolescentes donde se encuentran las brechas más amplias, ya que el 83,3% de las personas de 13 a 17 años de la zona urbana acuden al sistema educativo, en comparación con el 68,4% de la zona rural (INEC, 2004) (gráfico 1.7).

En lo que concierne a la reprobación también existen brechas, a favor de la zona urbana en primaria y de la rural en secundaria, aunque debe considerarse la baja cobertura en este último caso. En la educación primaria la reprobación es mayor el área rural, un 11,2% en contraste con un 8,1% para la urbana. En secundaria la situación muestra diferencias que más bien favorecen a las zonas rurales: un 17,1% de reprobación frente a un 21,2% del área urbana. Esto puede indicar que quienes llegan a secundaria en zona rural son alumnos de un mayor nivel socioeconómico en promedio, pues los estudiantes con mayores problemas han desertado de manera temprana, antes de finalizar la educación primaria, o bien no tienen oportunidades para continuar estudiando una vez que terminan el sexto grado y concluyen la primaria. La reprobación en secundaria⁹ es mayor entre los hombres que entre las mujeres, 22,6% y 17,6%, respectivamente, y la más alta corresponde a los hombres de la zona urbana en la educación pública, con 26,9%.

No hay brechas significativas por zona en cuanto a deserción. En primaria es de un 3,1% en el área urbana y un 3,6% en la rural, mientras que en secundaria las cifras son de 11,2% y 12,5%, en el mismo orden. Incluso en el 2004 la deserción de séptimo año fue mayor en la zona urbana (19,3%) que en la rural (20,3%). Esto posiblemente indica que en áreas urbanas existe un mayor acceso a la secundaria por parte de sectores de bajos ingresos provenientes de hogares con un capital educativo

GRAFICO 1.6

Aprobados en acciones formativas del INA, según sectores. 1994-2004



Fuente: Programa Estado de la Nación, 2005.

limitado, que incide en una temprana deserción (MEP, 2005a).

Brechas en resultados educativos por dirección regional del MEP

Las brechas entre direcciones regionales señalan que el lugar donde un joven estudie puede incidir de manera importante en su desempeño educativo presente y futuro, y por ende en su calidad de vida.

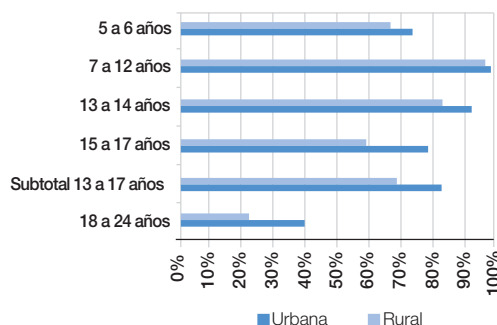
En primer lugar, las diferencias regionales se observan en el promedio de aprobación general del bachillerato. El porcentaje más bajo del 2004 corresponde a una región fronteriza, Upala, con 43,2%, seguida muy de cerca por Santa Cruz con 44,9% y Limón con 50,3%. Por el contrario, los rendimientos más altos se ubican en las direcciones regionales de Aguirre, con 80,5%, Alajuela con 71,7% y Guápiles con 71,3% (cuadro 1.9). Al comparar estos resultados con los del 2002 (Mora y Ramos, 2004) se nota alguna consistencia, pues en los dos años analizados Aguirre y Guápiles aparecen en los primeros lugares, mientras que Santa Cruz y Limón se ubican en los últimos. Sin embargo, llama la atención el caso de Upala, que en el 2002 registró un promedio de aprobación alto, de 91,0%, y en el 2004 obtuvo el promedio más bajo.

El caso de Aguirre merece ser estudiado más a fondo, con el fin de determinar cuáles son los factores que hacen que consistentemente tenga buenos resultados en todas las materias del examen de bachillerato, así como bajos índices de reprobación, aun cuando sus niveles de deserción en secundaria son parecidos al promedio nacional (el filtro hacia el bachillerato no es mucho mayor que en otros lugares del país).

El análisis de las cinco mejores y peores posiciones de las direcciones regionales del MEP en

GRAFICO 1.7

Asistencia a centros de educación formal, según grupos de edad y zona. 2004 (porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con base en INEC, 2004.

cuanto a deserción y reprobación en el 2004 revela importantes variaciones en términos de desempeño. Entre las que se destacaron por sus resultados positivos se encuentran Turrialba, con bajos niveles de deserción en primaria y secundaria, lo mismo que Pérez Zeledón y Cañas, con tasas de reprobación en primaria y secundaria menores al promedio nacional. Por su parte, Alajuela tuvo una relativamente baja reprobación en primaria y deserción en secundaria, en tanto que Puriscal mostró niveles también bajos de reprobación y deserción en secundaria. San Ramón registró la reprobación más reducida en primaria, el segundo menor índice de deserción en primaria y una deserción relativamente baja en secundaria. Es pertinente destacar que si bien los porcentajes de deserción y reprobación que exhiben estas direcciones son inferiores que las demás, su magnitud es aún considerable (cuadro 1.10).

Entre las direcciones regionales que obtuvieron los peores resultados figura Upala, con alta reprobación y deserción en primaria y alta deserción en secundaria. Liberia tuvo la mayor deserción en primaria y la segunda mayor reprobación en secundaria, mientras que Nicoya presentó una alta deserción en primaria y secundaria. Guápiles mostró una alta reprobación y deserción en primaria y alta reprobación en secundaria, en tanto que en Limón se registraron altos índices de reprobación y deserción en secundaria. La cercanía entre la deserción y la reprobación nuevamente se evidencia en varios de estos casos. Como puede observarse en el mapa 1.1, las direcciones regionales ubicadas en la periferia del país son las que tienen mayores porcentajes de deserción, como sucede en las direcciones situadas en Guanacaste (con excepción de Cañas), Guápiles, Limón, Coto y Puntarenas.

CUADRO 1.9

Promoción en las pruebas de bachillerato, por materia, según dirección regional. 2004

(porcentajes)

Dirección regional	Matemáticas	Física	Química	Biología	Español	Estudios Sociales	Inglés	Francés	Cívica	Promedio general
Aguirre	88,4	0,0	100,0	95,5	91,2	99,1	98,3	97,7	98,1	80,5
San Carlos	82,2	93,5	87,9	79,3	91,3	93,3	87,1	97,6	93,4	63,6
Guápiles	81,6	95,6	97,1	89,3	93,7	94,8	93,1	86,7	96,9	71,3
Alajuela	81,0	91,2	93,8	89,4	95,1	93,3	93,0	86,7	97,6	71,7
Turrialba	78,9	90,2	82,5	79,8	91,9	94,1	89,8	90,0	97,3	64,6
Coto	78,6	53,3	78,6	78,0	85,7	89,9	87,9	61,9	93,3	55,8
San Ramón	77,6	91,6	81,3	90,5	95,1	94,1	92,0	88,0	97,6	69,1
Santa Cruz	76,6	80,0	100,0	74,8	66,8	86,3	82,2	20,0	91,7	44,9
Nicoya	75,9	33,3	94,1	84,2	82,3	89,4	87,9	97,1	94,3	60,1
Pérez Zeledón	75,7	85,1	78,6	86,7	93,3	93,2	90,9	80,3	97,0	64,2
Puriscal	74,6	94,3	100,0	86,3	89,7	95,9	93,4	98,4	96,7	64,5
Liberia	72,7	72,7	88,1	84,5	90,7	92,1	91,2	83,2	96,3	60,4
Cañas	72,3	74,2	85,3	78,0	84,7	89,4	85,7	84,8	94,7	59,3
Heredia	70,7	87,3	84,7	88,1	95,5	93,1	95,0	83,9	97,5	62,8
Puntarenas	70,7	71,8	89,2	80,7	87,8	91,0	88,0	95,8	94,9	56,4
Limón	70,7	84,9	78,6	80,0	77,6	88,6	82,2	75,0	87,0	50,3
Upala	67,9	50,0	33,3	73,2	76,0	81,9	75,2	55,6	88,6	43,2
Cartago	67,8	82,3	92,4	86,6	94,2	93,4	91,8	93,6	97,2	62,0
San José	66,9	89,2	92,2	86,2	94,6	90,7	92,7	90,0	96,1	61,2
Desamparados	65,9	77,7	90,3	85,9	95,2	92,0	92,3	85,7	97,6	58,5

Fuente: MEP, 2005l.

CUADRO 1.10

Deserción y reprobación en educación primaria y secundaria, según dirección regional^{a/}. 2004

(porcentajes)

Dirección regional	Deserción		Reprobación	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
Turrialba	2,1	7,5	9,6	17,0
Puriscal	3,2	9,3	8,4	14,6
Alajuela	3,4	9,3	8,4	17,1
San José	2,7	9,8	6,9	22,9
San Ramón	1,9	10,4	8,0	15,7
Heredia	2,4	11,0	9,1	18,8
Pérez Zeledón	2,7	11,4	7,1	13,4
Desamparados	2,4	11,4	9,1	27,5
Cañas	4,4	11,6	7,7	12,3
San Carlos	4,2	11,7	11,7	14,3
Aguirre	4,0	11,9	14,7	15,2
Cartago	3,2	12,3	8,7	21,6
Liberia	5,9	12,6	11,4	25,9
Guápiles	5,3	13,9	13,1	24,3
Puntarenas	5,5	14,6	11,5	21,7
Limón	4,3	14,8	11,5	23,0
Santa Cruz	1,8	14,9	9,0	18,8
Upala	4,4	15,0	13,2	20,4
Coto	3,7	16,4	15,1	9,5
Nicoya	4,4	16,6	10,1	18,6

a/ Incluye dependencia pública, privada y privada subvencionada.

Fuente: MEP, 2005a y 2005g.

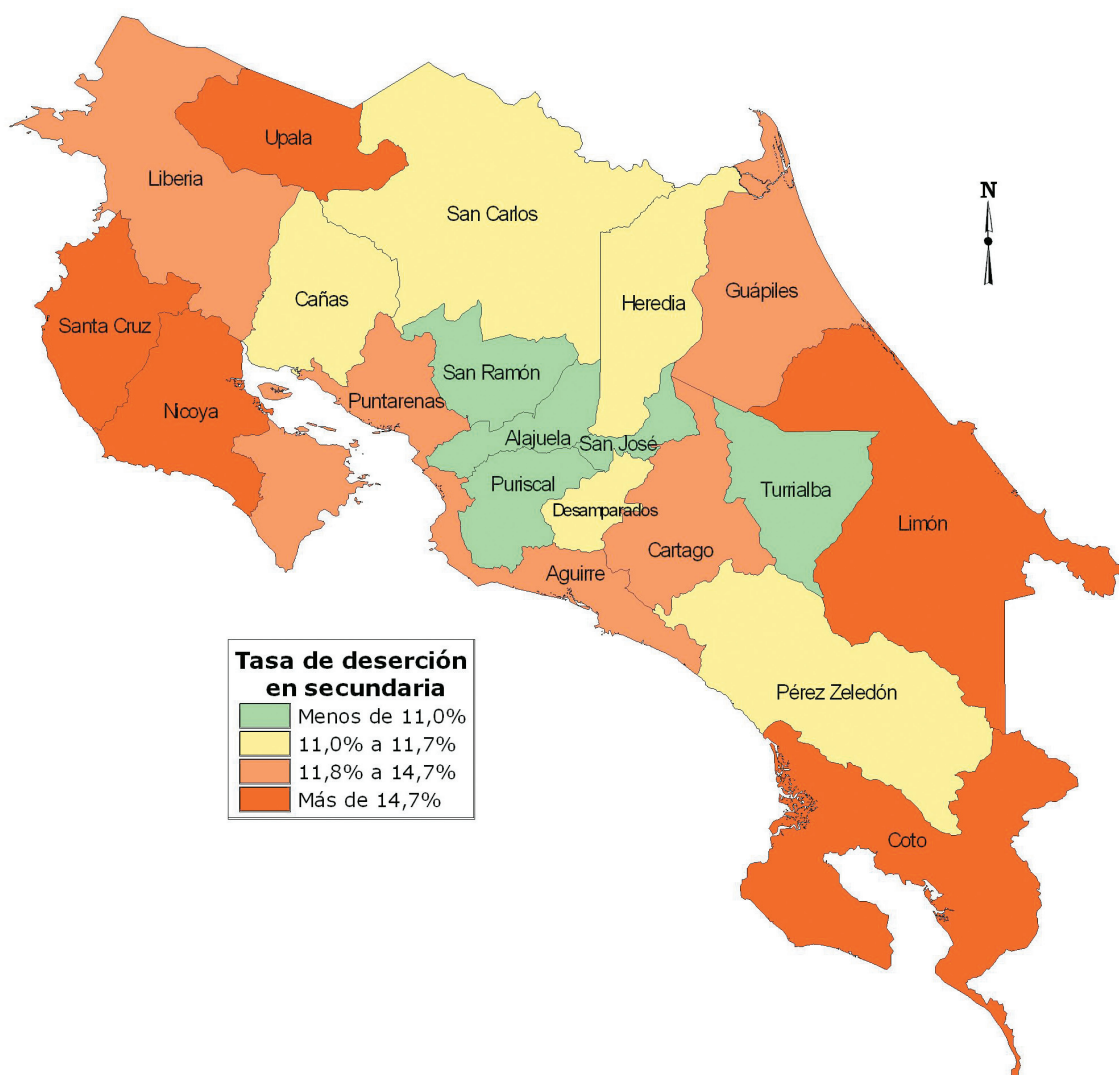
Brechas por condición socioeconómica y laboral

La educación ciertamente es una puerta para la movilidad social, pero esta puerta a veces se encuentra cerrada para las personas de menores recursos.

Los indicadores de asistencia a la educación muestran una menor presencia de personas de escasos recursos en los niveles de preescolar y secundaria. La asistencia según quintil de ingreso per cápita del hogar muestra que en el grupo de edad de los 7 a los 12 años, que corresponde a la educación primaria, no hay grandes diferencias. Sin embargo, en el grupo de 5 a 6 años el 88,7% del quintil de mayores ingresos asiste a la educación, frente al 63,5% del quintil de menores ingresos; en el rango de los 13 a los 17 años las cifras en el mismo orden son de 94,7% y 72,3% (gráfico 1.8).

Si se compara cada quintil de ingresos considerando además su distribución geográfica, urbana y rural, se observan brechas notables. Así, para el primer quintil asisten a la educación el 68,1% de los niños de 5 a 6 años de la zona urbana y el 60,6% de los que residen en la zona rural, mientras que de los 13 a los 17 años los porcentajes son del 81,0% y el 67,7% respectivamente.

MAPA 1.1

Deserción intra-anual en la educación secundaria, por dirección regional. 2004

Fuente: Elaboración propia con datos de MEP, 2005a.

El menor acceso a la educación por parte de la población de más bajos recursos reduce las posibilidades de inserción de calidad en el mercado de trabajo (gráfico 1.9). En efecto, mientras la escolaridad en las ocupaciones menos calificadas es inferior a 6 años, los ocupados de niveles profesionales tienen en promedio 15,5 años de educación y los que se ubican en los niveles técnico y profesional medio, así como en el área de apoyo administrativo, tienen 10,9 años de escolaridad, es decir, en promedio han completado la secundaria.

Los ocupados que poseen una escolaridad promedio más alta se desempeñan principalmente en

actividades de servicios calificadas, como enseñanza y servicios sociales y de salud, en organizaciones extraterritoriales y en actividades de intermediación financiera e inmobiliarias. Por su parte, los ocupados con bajos niveles de educación trabajan en actividades agrícolas y ganaderas, en servicios domésticos, construcción y restaurantes y hoteles.

Los ingresos laborales que percibe la población ocupada están fuertemente asociados al perfil educativo que cada individuo logre alcanzar. La información de la Encuesta de Hogares muestra que a menor escolaridad de la persona, menor es la remuneración que recibe. Los ocupados que

poseen estudios universitarios perciben casi el doble de ingresos que quienes tienen secundaria completa, el triple que aquellos que completan la primaria y cuatro veces y media más que quienes no tienen ningún año de educación formal (Mora y Ramos, 2004). Asimismo, se ha demostrado la existencia de una relación inversa entre educación y la pobreza. La acumulación de años de escolaridad reduce la probabilidad de estar bajo las líneas de pobreza y pobreza extrema. Entre las personas con ningún año de estudio, un 43% es pobre (un 17% está en pobreza extrema), mientras entre

quienes han completado al menos los once años de educación regular es pobre un 10%. Entre aquellos con más de quince años de estudio solo un 1% se encuentra bajo la línea de pobreza (gráfico 1.10).

Brechas de género en la participación en la educación y el mercado laboral

En el país se presentan diferencias por género en la participación en la educación, especialmente en secundaria, así como en la participación en el mercado laboral. Estas parecen derivarse de rasgos culturales de la sociedad costarricense y de sus regiones.

Al establecer una relación entre condición de actividad y estudio se encuentra que el escenario más favorable, de “no trabaja y estudia”, favorece a un 77,4% de las mujeres frente a un 73,3% de los hombres (gráfico 1.11). Pero ante esto existe una contraparte en la condición más desfavorable de “no trabaja y no estudia”, que corresponde a un 7,2% de los hombres y un 16,0% de las mujeres, cifra que aumenta a un 22,1% de la población femenina en la zona rural. A nivel nacional, los números absolutos de jóvenes de 13 a 17 años que no trabajan y no estudian ascienden a 16.291 hombres y 38.160 mujeres, que representan un contingente importante de adolescentes que al parecer se encuentran estancados. Debe puntualizarse además que el 20,6% de los hombres de la zona rural trabaja y no estudia, situación que refleja una mayor incorporación temprana al mercado laboral. El grupo con menor peso para hombres y mujeres es el de “trabaja y estudia”, con cifras de 6,2% y 2,3% a nivel nacional respectivamente, combinación que se presenta con más frecuencia en la zona urbana que en la rural para ambos sexos (INEC, 2004).

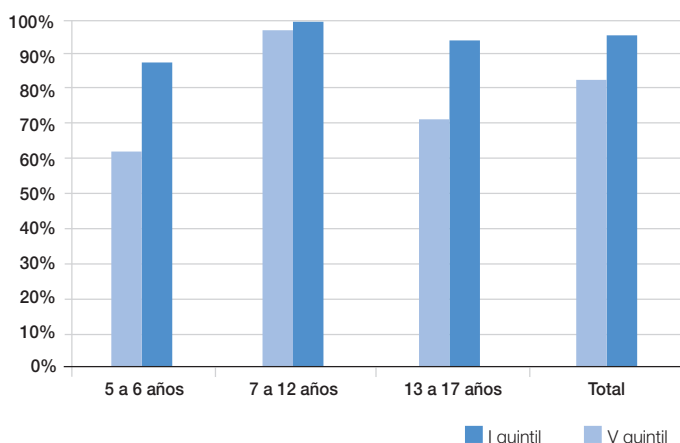
La comparación de estos datos por región y sexo revela brechas notables entre la Región Central y las restantes. En especial cabe destacar que el porcentaje de mujeres que “no trabaja y no estudia”, de un 13,3% en la Región Central, es considerablemente más elevado en la Huetar Norte, con un 27,1%, seguida por la Pacífico Central con un 23,5%. Asimismo, la proporción de hombres que “trabaja y no estudia” contrasta ampliamente entre la Región Central (10,1%) y la Huetar Norte (31,2%).

La incorporación a la fuerza de trabajo y los oficios domésticos aparecen como razones importantes que contribuyen a explicar la no asistencia a la educación de las personas con edades de entre 13 y 24 años.

A su vez, la inasistencia de la población de 12 a 17 años obedece principalmente a desinterés en el sistema educativo formal, que con un 27,6% constituye el principal motivo para no estudiar. En segundo lugar se encuentran los problemas

GRAFICO 1.8

Asistencia a centros de educación regular de la población de 5 a 17 años, según quintil de ingreso total per cápita de los hogares. 2004 (porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con base en INEC, 2004.

GRAFICO 1.9

Escolaridad promedio de la población ocupada mayor de 18 años, según grupo ocupacional. 2004



Fuente: Elaboración propia con base en INEC, 2004.

socioeconómicos, pues un 16,3% afirma que “no puede pagar los estudios”. Por último, a un 10,5% “le cuesta el estudio”.

Por otra parte, una vez que las mujeres se incorporan al mundo laboral, su grado de instrucción no implica necesariamente una reducción de la brecha en su ingreso promedio con respecto a los hombres. En el 2004, entre las personas con ningún grado de instrucción las mujeres ganaban en promedio el 88,2% del salario de los hombres; pero entre las personas con formación universitaria esta relación es del 74%, la más baja de todos los niveles de instrucción. Entre quienes culminaron la secundaria, las mujeres ganan en promedio el 87,1% del salario promedio de los hombres. Por grupo ocupacional la mayor brecha se da también en los estratos más altos: en el nivel directivo de la Administración Pública y la empresa privada, las mujeres ganaban en promedio el 69,7% del salario de los hombres en el 2004 (Programa Estado de la Nación, 2005).

La mayoría de la población laboralmente inactiva está compuesta por amas de casa, que representan el 68,7% de ese grupo. Llama la atención que, conforme aumenta el nivel educativo, crece la proporción de personas que están inactivas laboralmente por dedicarse a oficios domésticos. Los técnicos muestran el porcentaje más alto de inactividad por esta causa, pero la otra categoría de importancia de los inactivos por oficios domésticos la constituyen las personas que tienen título de posgrado. Entre profesionales y técnicos que se encuentran en esa situación, solo un 27,4% tiene disposición, inmediata o en otra ocasión, para trabajar en forma remunerada (Umaña, 2005).

Brechas entre la educación pública y la privada

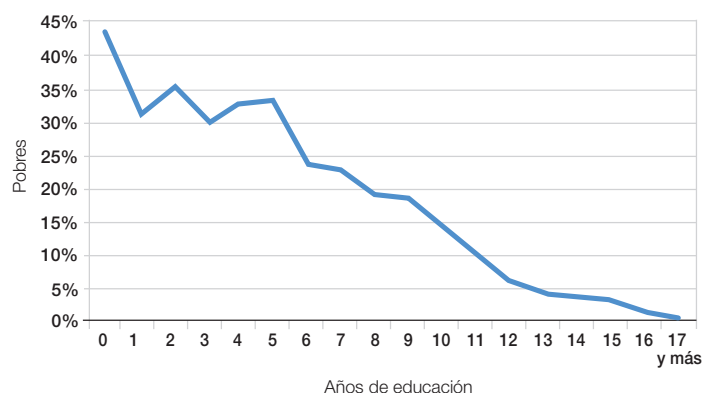
Las brechas entre la educación pública y la privada se manifiestan los índices de reprobación y los porcentajes de deserción; en todos estos indicadores aparecen con mejores resultados las instituciones privadas.

Las brechas en la reprobación en primaria son mayores entre la educación pública y la privada que las recién comentadas entre las zonas urbana y rural. En el ámbito nacional la reprobación en ese nivel es de un 10,1% en la educación pública y un 1,5% en la privada. Al inicio de la primaria se profundizan estas diferencias: la reprobación en primer grado es de 15,7% en las escuelas públicas y de 1,9% en las privadas (cuadro 1.11).

En secundaria las diferencias en reprobación ascienden a 14,2 puntos, pues se pasa de 7,7% en la privada a 21,9%, en la pública, para el total de este nivel en el 2004. Estas brechas deben ser analizadas con mayor profundidad en estudios específicos, pues por una parte se deben a desigualdades sociales entre

GRAFICO 1.10

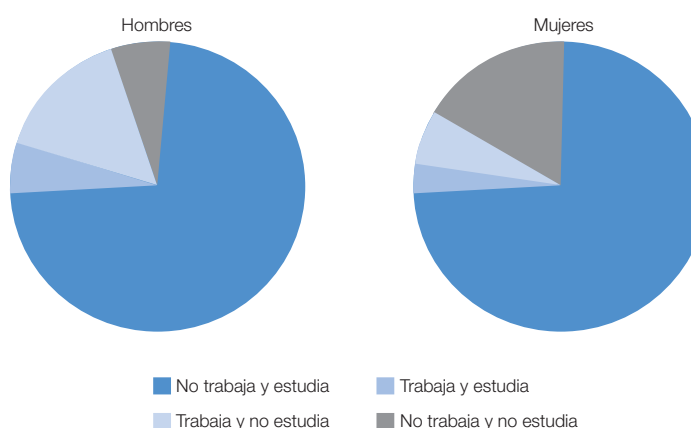
Incidencia de la pobreza en la población de 18 a 64 años de edad, según años de estudio. 2004
(porcentajes)



Fuente: Elaboración propia a partir de INEC, 2004.

GRAFICO 1.11

Condición de actividad y estudio para la población de 13 a 17 años, por sexo. 2004



Fuente: Elaboración propia con base en INEC, 2004.

la población que puede pagar el costo de la enseñanza privada y quienes solo tienen acceso a las instituciones públicas. Pero también pueden pesar factores relacionados con la calidad y la infraestructura. No está claro hasta qué punto se diferencian la educación pública y la privada en otros aspectos, como la preparación de los docentes, que conjuntamente con elementos asociados a la calidad del proceso educativo deben ser objeto de investigaciones especializadas.

Otra brecha entre la educación pública y la privada se manifiesta la deserción, que en la primaria pública asciende a un 3,5% y en la privada a un 1,0%. En la educación secundaria las cifras son de 12,8% y 1,8%, en el mismo orden (cuadro 1.12).

Pese a las desventajas de la educación pública frente a la privada, las notas más altas de bachillerato muestran que un tipo de educación pública está obteniendo resultados que alcanzan y superan los de muchos establecimientos privados: los colegios científicos. Entre los cinco mejores promedios del 2004, cuatro fueron de colegios científicos, y todas estas instituciones figuraron entre los primeros diez lugares (cuadro 1.13).

Infraestructura y condiciones para el desempeño de la educación

Servicios e infraestructura educativa a nivel nacional

Los datos de infraestructura con que cuenta el sector educativo, en especial la comparación entre las necesidades que existen y los recursos disponibles, muestran un déficit importante en áreas críticas, que podría requerir amplias inversiones. De lo contrario, se puede consolidar como un problema de índole estructural de la educación pública, que dificulta la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y reduce la calidad de la enseñanza.

CUADRO 1.11

Reprobados en primaria y secundaria diurnas, por zona y sexo, según dependencia. 2004 (porcentajes)

Dependencia	Total			Zona urbana			Zona rural		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Primaria^{a/}									
Total	9,5	10,9	7,9	8,1	9,4	6,7	11,2	12,8	9,4
Pública	10,1	11,6	8,4	9,0	10,4	7,5	11,3	12,9	9,5
Privada	1,5	1,8	1,1	1,3	1,6	1,1	3,0	4,0	1,9
Secundaria									
Total	20,0	22,6	17,6	21,2	23,9	18,6	17,1	19,4	14,9
Pública	21,9	24,6	19,3	24,0	26,9	21,2	17,4	19,7	15,1
Privada	7,7	9,2	6,1	7,8	9,3	6,3	6,2	8,0	4,1
Privada subvencionada ^{b/}	9,2	10,8	8,0	9,2	10,8	8,0			

a/ Se excluye privada subvencionada, pues son muy pocos casos.

b/ En la zona rural no hay datos.

Fuente: MEP, 2005g.

CUADRO 1.12

Deserción intra-anual en la educación regular primaria y secundaria, por zona y sexo, según nivel de enseñanza y dependencia. 2004 (porcentajes)

Nivel y dependencia	Zona urbana			Zona rural		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Primaria						
Total	3,1	3,3	2,9	3,6	3,9	3,3
Pública	3,4	3,6	3,2	3,7	4,0	3,3
Privada	0,8	1,0	0,6	2,7	1,8	3,6
Privada subvencionada	1,0	1,9	0,3	-13,0	-8,7	-26,1
Secundaria^{a/}						
Total	11,2	13,0	9,5	12,5	14,3	10,7
Pública	12,9	14,8	10,9	12,7	14,5	10,8
Privada	1,5	1,4	1,5	5,9	6,1	5,8
Privada subvencionada	2,6	3,0	2,3			
Séptimo año						
Total	19,3	21,5	16,9	20,3	22,7	17,6
Pública	21,4	23,6	18,8	20,6	23,0	17,9
Privada	2,3	2,6	2,1	4,2	3,0	5,7
Privada subvencionada ^{b/}	2,1	1,7	2,4			

a/ Diurna y nocturna.

b/ En la zona rural no hay datos.

Fuente: MEP, 2005a.

CUADRO 1.13

Veinte colegios con la nota promedio más alta de bachillerato. 2004

Centro educativo	Tipo	Alumnos	Aprobados	Promoción	Promedio en el examen	Promedio de bachillerato
Instituto Dr. Jaim Weizman	Privado	21	21	100,0	92,1	91,9
Colegio Científico Costarricense Sede Pérez Zeledón	Público	23	23	100,0	91,6	91,6
Colegio Científico Costarricense del Atlántico	Público	19	19	100,0	93,3	91,3
Colegio Científico Costarricense Sede San Carlos	Público	20	20	100,0	91,2	90,6
Colegio Científico Costarricense Sede San Pedro	Público	18	18	100,0	91,0	90,4
Colegio Marista	Privado	74	74	100,0	90,4	90,2
Colegio Científico Costarricense Sede Cartago	Público	20	20	100,0	91,4	89,7
Colegio Bilingüe San Francisco de Asís	Privado	39	39	100,0	88,5	89,3
Colegio Científico Costarricense Sede San Ramón	Público	21	21	100,0	91,5	89,0
Colegio Humanístico Costarricense	Público	26	26	100,0	88,2	88,8
Colegio Bilingüe San Pablo	Privado	74	74	100,0	89,2	88,7
Colegio Yorkín	Privado	17	17	100,0	88,4	88,6
Colegio Bilingüe San Ramón	Privado	14	13	92,9	86,6	88,4
Colegio Científico Costarricense Sede Liberia	Público	19	19	100,0	88,8	88,2
Colegio Green Valley	Privado	18	18	100,0	87,8	88,0
Colegio Jorge Debravo	Privado	10	10	100,0	87,8	88,0
Conbi Collage	Privado	17	15	88,2	83,0	88,0
Colegio Victoria	Privado	22	22	100,0	89,6	88,0
Colegio Experimental de Grecia	Público	60	60	100,0	87,0	87,8
Colegio San Judas Tadeo	Privado	82	81	98,8	86,8	87,7

Fuente: MEP, 2005g.

El país ha realizado un esfuerzo en la construcción de nuevas instalaciones, principalmente de colegios, cuyo número creció en más de un 150% entre 1990 y el 2004, superando así el estancamiento que vivió en los años ochenta (gráfico 1.12). Sin embargo, se presentan problemas en la dotación de servicios básicos, estructuras deficitarias y falta de equipos y materiales, sobre todo en algunas regiones del país, asociadas por lo general a zonas con inequidades sociales y espaciales.

Uno de los elementos que inciden en el proceso educativo es el promedio de alumnos por sección, pues un aula con más de 30 estudiantes suele significar una sobrecarga de trabajo para el o la docente y menor capacidad de atención individual hacia los estudiantes. Este indicador muestra un desbalance significativo en la educación secundaria, pues en los establecimientos públicos es de 32 estudiantes y en los privados de 21. Las cifras en la educación primaria son engañosas, pues están sesgadas por los datos de las escuelas unidocentes, de manera que no existe diferencia entre la educación privada y la pública en el promedio nacional. La enseñanza semiprivada tiene un promedio de alumnos similar al de la pública.

En materia de servicios básicos, a nivel nacional la educación primaria tiene electricidad en el 85,5% de los establecimientos, un 1,3% cuenta con servicio propio y un 10,9% no lo tiene del todo; en contraste, el 96,1% de los colegios recibe energía eléctrica a través de las compañías nacionales o regionales. En el servicio de agua potable subsisten rezagos importantes, pues si bien un 31,1% de las escuelas tiene servicios del ICAA y un 42,0% de acueductos rurales, un 10,7% se abastece por medio de pozo y un 13,5% mediante río o quebrada. En los colegios la situación mejora, pues solo un 9,4% se abastece mediante pozo y un 1,7% de río o quebrada. Estos datos deben observarse con cuidado, pues se refieren al número de establecimientos, no a la población servida, cantidad que es muy diferente entre escuelas unidocentes y el resto de instituciones.

En otro tipo de servicios, únicamente los comedores escolares registran una alta cobertura, con el 89,7% de las escuelas y el 71,0% de los colegios. Por el contrario, el servicio de biblioteca es muy limitado en las escuelas (13,0%), e insuficiente en los colegios (61,9%). El acceso a Internet es muy

escaso: 4,8% de las escuelas y 13,9% de los colegios. La disponibilidad de rampas de acceso para la población discapacitada también es muy baja, con un 14,7% de las escuelas y un 29,8% de los colegios. Sobresale que el 51,6% de las escuelas no cuenta con planes de emergencia (cuadro 1.14).

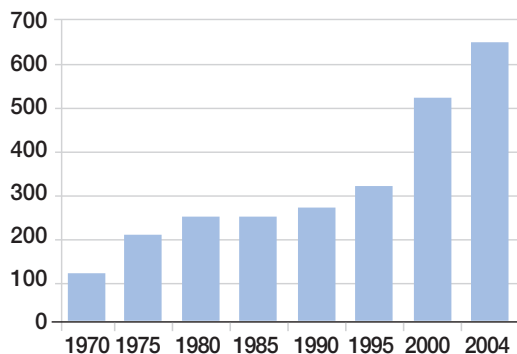
El estado físico de la infraestructura básica evidencia brechas entre la educación pública y la privada, así como entre la zona urbana y la rural. En la educación primaria, por ejemplo, las aulas académicas se encuentran en buen estado en el 66,9% de las dependencias públicas, en el 99,1% de las privadas, el 77,8% en la zona urbana y el 64,8% en la zona rural, aunque en general los mayores porcentajes de deterioro corresponden a estado regular, no a mal estado. Estas diferencias se mantienen en otros aspectos de la infraestructura, como bibliotecas, comedores y centros de informática. La valoración del estado de las computadoras del personal administrativo y de los estudiantes, así como

las pizarras, muestra también este tipo de brechas en la educación primaria. La condición más desfavorable se da en la educación pública rural, donde se encuentran en buen estado solo el 48,3% de las computadoras de los funcionarios administrativos, el 65,9% de las computadoras de las y los estudiantes y el 52,3% de las pizarras. En la secundaria se repiten las mismas disparidades, de manera que, por ejemplo, en los colegios públicos rurales apenas el 61,8% de las aulas académicas está en buen estado, en contraste con el 99,3% de la educación privada a nivel nacional. Otro tanto ocurre con el estado de las computadoras y pizarras.

Actualmente, las necesidades de infraestructura solo se pueden identificar a partir de la encuesta de percepciones de las y los directores de centros educativos que realiza el MEP. Según sus resultados, la educación pública muestra amplios déficit. Por ejemplo, en primaria las aulas académicas que se necesitan (2.356) representan un 16,3% de las aulas disponibles (14.466). En la secundaria pública el déficit de aulas académicas es mayor, pues la necesidad de estas (1.436) equivale a un 21,5% de las existentes (6.693) (cuadro 1.15).

GRAFICO 1.12

Número acumulado de colegios en dependencia pública y privada. 1970-2004



Fuente: MEP, 2005b.

Problemas de infraestructura se agravan a nivel regional

Estado de la infraestructura

Los problemas y carencias de infraestructura para la educación pública se acentúan en algunas de las direcciones regionales del MEP. La información brindada por los directores de las instituciones educativas de primaria pública arrojan datos nacionales que indican que, en ese nivel, un 26,4% de las aulas se encuentra en estado regular y un 6,7% en mal estado. Como se aprecia en el mapa 1.2, a nivel regional sobresalen Turrialba, Nicoya, Coto

CUADRO 1.14

Instituciones de educación regular pública según disponibilidad de servicios. 2004
(porcentajes)

Servicios y otros	Preescolar	I y II ciclos	Escuelas nocturnas	Colegios	Educación especial
Servicio de biblioteca	10,4	13,0	25,0	61,9	8,1
Servicio de comedor	32,5	89,7	25,0	71,0	67,6
Servicio de salud	16,9	18,5	0,0	11,5	24,3
Servicio de Internet	5,2	4,8	12,5	13,9	13,5
Rampas de acceso	44,2	14,7	12,5	29,8	51,4
Planes de emergencia	77,9	48,4			
Equipos de primeros auxilios	45,5	13,4			

Fuente: MEP, 2005e.

CUADRO 1.15

Recursos existentes y necesidades de infraestructura indicadas por las y los directores de primaria y secundaria^{a/}. 2004

Tipo de infraestructura	Primaria		Secundaria	
	Recursos existentes	Necesidad	Recursos existentes	Necesidad
Aulas académicas	14.466	2.356	6.693	1.436
Aulas preescolar/aulas tercer ciclo/educación especial	2.682	824	235	132
Aulas integradas	517	224	88	54
Aulas asignaciones especiales	534	628	514	265
Bibliotecas	504	576	275	148
Comedores	3.081	796	284	128
Centros de informática	515	549	380	120
Laboratorios de Ciencias	15	139	101	164
Talleres	25	98	503	258
Centros de salud	354	455	23	60
Casas para maestros/salas para profesores	866	836	248	131
Áreas administrativas	683	479	398	172
Gimnasios	168	402	142	145
Mallas (metros)	168.604	297.550	50.380	73.406
Inodoros	12.029	3.351	4.717	1.317
Lavatorios	6.082	3.104	2.382	941
Servicios sanitarios	4.867	1.527	1.835	399
Pupitres unipersonales	114.022	28.798	139.811	31.896
Mesas de pupitre	218.458	48.024	70.124	14.221
Sillas de pupitre	213.839	47.774	70.113	13.191
Televisores	1.793	1.626	837	264
Videograbadoras	901	1.335	647	286
Computadoras administrativas	1.242	1.638	1.024	581
Computadoras para estudiantes	7.661	9.556	5.288	2.622
Pizarras	18.167	7.705	7.797	1.578

a/ Dependencia pública.

Fuente: MEP, 2005e.

y Limón. En secundaria el promedio nacional de las aulas académicas en mal estado es de un 4,0%; en este aspecto resaltan las direcciones regionales de San Carlos (10,7%), Upala (14,3%), Santa Cruz (12,2%) y Coto (15,3%).

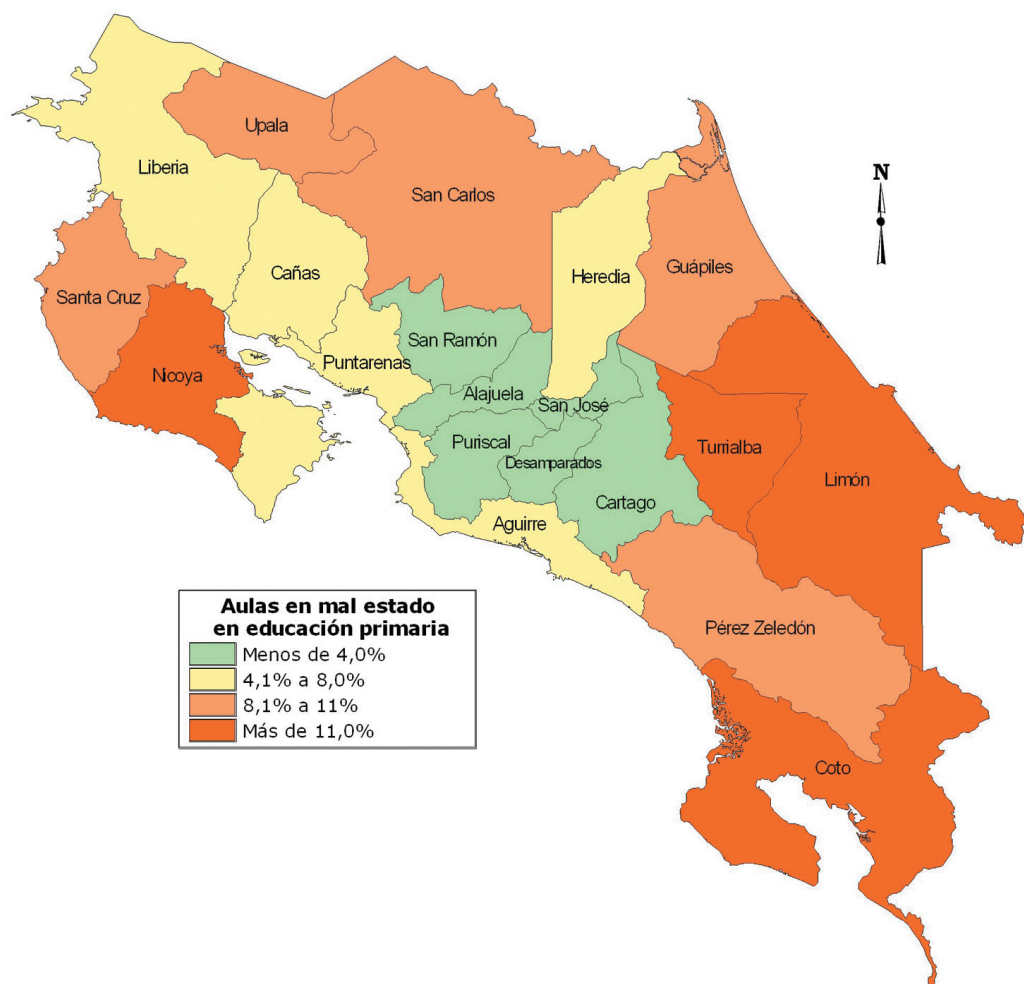
En cuanto al estado físico de las bibliotecas, en primaria pública adquieren relevancia porcentajes relativamente altos que se encuentran en mal estado en las regiones de Puriscal (20,0%), San Carlos (20,0%), Upala (40%), Turrialba (20%), Aguirre (28,6%) y Limón (23,5%). Para todo el país la cifra de bibliotecas en mal estado en primaria es de 8,7%. En secundaria resaltan por sus deficiencias, sobre un promedio nacional de 8,0% en mal estado y 21,1% en regular estado, las regiones de Coto, con un 25,5% en mal estado, Aguirre con 40,0%, Upala y Limón ambas con 16,7%. En regular estado son altos los porcentajes en Puriscal, con un 50,0%, Nicoya y Cañas, ambas con 33,3%.

La situación en los centros de informática parece menos crítica, quizás por tratarse de un servicio de reciente introducción, aunque, como se verá en el siguiente apartado, en esta área las necesidades son más bien de nueva infraestructura y equipos. Aun así, pueden señalarse los casos en educación primaria de las regiones de Upala, con un 28,6% en mal estado, y en regular estado Nicoya, con 33,3%, Puntarenas con 29,4% y Limón con 28,0%. En el ámbito nacional están en regular estado el 14,4% y en mal estado el 3,1% de los centros de informática. La situación de los colegios tampoco es crítica, aunque dos regiones reportan cifras superiores a una tercera parte en regular estado: Alajuela con 36,7% y Coto con 35,3%.

En la educación secundaria pública cabe considerar también el tema de los talleres, fundamentales sobre todo para la formación técnica. A nivel nacio-

MAPA 1.2

Aulas en mal estado en la educación primaria, según direcciones regionales. 2004 (porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con base en datos de MEP, 2005e.

nal el 26,4% de estos se encuentra en regular estado físico y un 7,2% en mal estado; resaltan aquí Cañas con un 100% de los talleres en regular estado, Puriscal con el 77,8%, así como San Ramón y Guápiles, donde el 19,0% y el 42,9% de estas instalaciones, respectivamente, se encuentran en mal estado.

Necesidades de infraestructura adicional

Las necesidades de infraestructura adicional en las direcciones regionales del MEP, según las percepciones de las y los directores de los centros educativos, son muy amplias. Aquí se destacan únicamente los puntos más críticos. Los porcentajes que se mencionan seguidamente corresponden a una comparación entre los recursos que existen y los que faltan; se trata de un acercamiento al déficit de infraestructura, según ubicación geográfica de los establecimientos y el criterio de los directores de los centros educativos.

En educación primaria, donde la relación entre las necesidades y los recursos existentes en aulas académicas es de un 16,3% a nivel nacional, las cifras más altas se dan en Turrialba (32,6%), Coto (21,3%), Aguirre (27,3%) y Guápiles (24,0%). En secundaria la necesidad de aulas académicas, que a nivel nacional representa un 21,5% de los recursos disponibles, es particularmente alta en regiones como Pérez Zeledón, San Carlos, Upala, Nicoya, Coto y Aguirre. En las aulas de asignaturas especiales también son muchos los requerimientos, sobre todo en regiones como Pérez Zeledón, Upala, Cañas, Limón y Santa Cruz.

La necesidad de construir más bibliotecas escolares es ingente en todo el país (hay 504 disponibles y se requieren 576 adicionales); sin embargo, en algunas regiones el faltante duplica y hasta cuadruplica la disponibilidad de este recurso, como ocurre en Pérez Zeledón, Upala, Turrialba, Nicoya, Santa

Cruz, Coto y Guápiles. Los requerimientos colegiales son igualmente amplios: a nivel nacional existen 275 bibliotecas y se necesitan 148 adicionales, para una relación de 53,8%. A nivel regional los faltantes se dan en todas las regiones y destaca el caso de Upala, donde se necesitan 9 bibliotecas adicionales y existen solo 6.

En todas las regiones se necesita mobiliario para la educación primaria. En el caso de los pupitres unipersonales sobresalen algunas regiones donde el porcentaje nacional (25,3%) se eleva: a 35,3% en Pérez Zeledón, 41,3% en Upala, 55,6% en Turrialba, 45,9% en Nicoya, 46,6% en Aguirre, 34,8% en Limón y 38,1% en Guápiles.

Por último, los requerimientos de centros de informática para primaria se presentan en todas las regiones, pero especialmente en algunas como Puriscal, Alajuela, Pérez Zeledón, San Carlos, Upala, Turrialba, Nicoya, Coto y Guápiles, donde la necesidad del recurso adicional duplica o triplica el existente. En educación secundaria, con una cifra nacional de recursos faltantes equivalentes a casi la tercera parte (31,6%) de los disponibles, se destacan por su déficit las regiones de Upala con 71,4%, Cañas con 150,0% y Coto con 88,2%. En cuanto a las computadoras para estudiantes de primaria hay un marcado déficit en casi todas las direcciones regionales.

Perfil sociolaboral de la profesión docente

La profesión docente no parece gozar de adecuadas condiciones sociolaborales. De algunos datos se puede derivar que las y los educadores reciben ingresos menores que otros grupos ocupacionales, aun con un mismo grado académico. Para esta publicación se realizó una medición basada en los resultados de la Encuesta de Hogares, que consistió en comparar los salarios promedio de los docentes con los de otros segmentos ocupacionales. No obstante, más allá de esto existen factores subjetivos o culturales sobre el prestigio del trabajo docente, que no han sido estudiados mediante encuestas o investigaciones cualitativas.

En primer lugar, la titulación del personal dedicado a la enseñanza ha mostrado un progreso lento en los últimos ocho años, luego de un retroceso en la década de ochenta que se extendió hasta 1996 ó 1997, según el nivel educativo. Los datos para el total de docentes muestran, en un primer momento, un descenso del porcentaje de educadores titulados, de 84,1% en 1981 a 79,3% en 1995, y en un segundo momento, un progreso hasta 89,3% en el 2004 (cuadro 1.16). Además existen diferencias importantes por nivel de enseñanza, pues la titu-

lación es de 92,3% en el primero y segundo ciclos, de 84,3% en preescolar, de 89,4% en la educación secundaria y de 75,6% en la educación especial. Con respecto a su grado académico, los docentes son el grupo profesional con una mayor proporción de bachilleres universitarios (40,8%), en comparación con los profesionales en Ingeniería, Informática y afines (22,2%), Ciencias de la Salud y afines (8,2%), Administración y Economía (33,3%), Ciencias Sociales (15,8%) y otros profesionales (26,8%). Solo el 10,7% de los docentes tiene un posgrado.

Las y los docentes son además el grupo profesional con una mayor dependencia del empleo público, como cabe esperar por el carácter fundamentalmente público de la enseñanza en Costa Rica. El 81,8% de ellos trabaja para el Estado, seguidos en orden de importancia por los profesionales en Ciencias Sociales con un 60,5% y los profesionales en Ciencias de la Salud con un 56,5%.

Los niveles de ingreso de los educadores son menores que los de otros grupos profesionales, según la Encuesta de Hogares. Su ingreso promedio mensual total representa un 59,2% del obtenido por el resto de los profesionales, diferencia que se acentúa con respecto a los dedicados a Ciencias de la Salud (50,9%) y los abogados (51,0%). El ingreso promedio de los docentes apenas supera en un 16,8% al de las ocupaciones de nivel técnico. La remuneración se basa en las escalas salariales establecidas por la Dirección General de Servicio Civil, que fijan un salario base para docencia en enseñanza básica de 187.550 colones y de 190.050 colones para enseñanza media (ambos para el grado de licenciatura). A esto se suman regularmente algunos rubros como el pago de carrera profesional, incentivo didáctico, incentivo por ampliación del curso lectivo, recargos y zonaje (MEP, 2005d).

Las diferencias anteriores se deben en parte, pero no únicamente, a un menor nivel de titulación universitaria (peso de los bachilleres) en el grupo docente. Pero aun comparando los ingresos por grupo ocupacional y título universitario, los educadores reciben el 67,3% del ingreso del resto de profesionales con bachillerato universitario, el 63,4% si cuentan con una licenciatura y el 55,6% si llegan a obtener un posgrado. Además, si se compara el crecimiento logrado en los niveles de remuneración al aprobar una licenciatura o un posgrado, para los docentes este es menor que para otros grupos profesionales. Un educador con licenciatura recibe un salario superior en un 11,0% a un bachiller y en un 51,7% si cuenta con posgrado. Para otros profesionales estas diferencias son, en el mismo orden, de un 17,7% y un 83,7%.

CUADRO 1.16

Personal docente titulado en la educación regular, según nivel de enseñanza. 1981, 1989, 1995-2004
(porcentajes)

Nivel de enseñanza	1981	1989	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Total	84,1	76,3	79,3	81,0	81,7	83,4	84,7	86,0	87,1	88,2	89,1	89,3
Preescolar	87,9	74,6	79,1	81,4	80,9	80,6	82,9	83,4	85,2	87,2	87,3	84,3
I y II ciclos	86,9	74,5	82,4	84,0	85,6	86,0	88,1	89,4	90,1	91,2	92,0	92,3
III ciclo - Educación diversificada	80,3	79,6	74,7	76,9	76,7	80,8	80,4	82,3	84,2	86,3	88,6	89,4
Educación especial	81,0	77,4	75,9	72,3	72,1	73,7	78,1	77,7	75,9	74,5	72,2	75,6

Nota: Por omisión, el porcentaje restante es "no titulados" que incluye las plazas/docentes incluidos en el grupo profesional de Aspirantes y Autorizados.

Fuente: MEP, 2005f y para el año 1981, SIDES de MIDEPLAN.

NOTAS

- 1 La definición de las tasas bruta y neta de escolaridad, así como otras definiciones técnicas de este capítulo pueden encontrarse en el Glosario, al final del Informe.
- 2 Instituto Julio Acosta García. En la investigación se aplicaron cuestionarios a 27 estudiantes desertores y 60 no desertores, así como entrevistas a la Orientadora y la Directora del colegio, docentes de sexto año de primaria y de séptimo año (de Ciencias, Matemáticas, Español y Estudios Sociales) y al Jefe de Desarrollo Educativo de la Dirección Regional de San Ramón.
- 3 Esta información se basa en una encuesta (Solano, 2002) que presenta este resultado estrictamente referido a las madres de familia, y no a los padres y madres.
- 4 Cabe destacar que la División de Control de Calidad y Macroevaluación del Sistema Educativo del MEP se encuentra realizando un esfuerzo para definir estándares e indicadores de calidad. Para ello se realizó un proceso de consulta que contribuyó a la definición de calidad adoptada: "Satisfacción de necesidades educativas de la persona, la comunidad y la sociedad, mediante un proceso que potencie con equidad, el desarrollo humano y la identidad nacional". A su vez se define un modelo de evaluación de calidad que incluye aspectos relacionados con los insumos, el proceso y los productos del sistema, tanto en aspectos curriculares como administrativos. Se está en proceso de elaboración de indicadores y eventualmente se definirán estándares que faciliten la comparación y valoración de los resultados. Se espera someter este modelo a prueba en dos direcciones regionales
- 5 Aunque ya existe la formación en contabilidad, con tres énfasis, las consultas con el sector empresarial llevaron a la apertura de un título general para empresas pequeñas.
- 6 Las referencias que aparecen antecedidas por la letra "E" corresponden a entrevistas realizadas durante el proceso de elaboración del Informe. La información respectiva se presenta en la sección "Entrevistas", de la Bibliografía de este capítulo.
- 7 El INA define como acciones formativas aquellas "actividades de capacitación o formación, dictada o certificada directamente por el INA o contratada externamente, pero planificada y evaluada por este, cualquiera que sea la duración, modalidad o el modo de formación bajo el cual se desarrolle" (INA, 2005). Consisten principalmente en cursos y programas de capacitación y formación en áreas como turismo, agropecuario, industria alimentaria, industria gráfica, mecánica, tecnología de materiales, procesos artesanales, comercio y servicios, entre otros.
- 8 Los datos consignados en este párrafo se calcularon con base en las estadísticas de la educación formal, pues las cifras de educación abierta que capta la Encuesta de Hogares son muy bajas.
- 9 Considerando a quienes asisten al tercer ciclo y a la educación diversificada diurna.