

CAPÍTULO

4

La evolución de la educación superior

HALLAZGOS RELEVANTES

- En 2015, se aprueba la adhesión de la Universidad Técnica Nacional (UTN) al Consejo Nacional de Rectores (Conare).
- En 2014, por cuarto año consecutivo, se dispuso de la información sobre la matrícula total de las universidades costarricenses, el Centro Nacional de Estadísticas de la Educación Superior (CNEES) reportó 208.612 estudiantes inscritos, con lo cual la cobertura de la población en edad de asistir (18 a 24 años) a la educación superior alcanza el 34,2%.
- La matrícula de las universidades públicas agrupadas en el Conare a 2014 creció en un 50,6% en los últimos 14 años.
- Según la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho), de la población de 18 a 24 años que asiste a las universidades estatales, la mitad pertenece a los tres primeros quintiles de ingreso, mientras que en el sector privado la proporción es de 37%. La relación entre el quinto y el primer quintil de ingreso es de 2,2 veces en las estatales y 6 veces en las privadas.
- Estudio de cohorte muestra que entre 46% y 52% de los estudiantes de primer ingreso de la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Nacional (UNA) y el Tecnológico de Costa Rica (TEC) logran obtener al menos un título.
- En 2015, el Gobierno y las universidades públicas firmaron un acuerdo que destina 410.000 millones de colones a la educación superior pública para ese año.
- Según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2011 (Enigh), el gasto medio mensual de los hogares cuyos hijos asisten a un centro de educación superior privada alcanza los 112.000 colones por estudiante y 126.000 colones por hogar, montos que resultan el doble de lo reportado por aquellos cuyos miembros asisten a un centro público (cerca de 55.000 colones al mes por estudiante y 65.000 colones por hogar).
- La crisis económica de 2008 aumentó la tasa de desempleo de los graduados universitarios con relación a la medición previa, aunque sigue siendo menos de la mitad que el promedio nacional.
- En 2015, el MEP propone proyecto de reforma de la ley del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (Conesup).
- Cobertura de nivel parauniversitario no llega a 8.000 estudiantes matriculados.
- Catorce universidades privadas acumulan el 80% de los beneficiarios de la Comisión Nacional de Préstamos para Educación (Conape) y la cartera tiende a concentrarse en carreras del área de salud.
- Contraloría General de la República (CGR) señala que peso de los incentivos salariales que reciben los funcionarios de la UCR amenaza las finanzas de esa institución.
- Sala Constitucional ordena a la Dirección General de Servicio Civil otorgar un puntaje adicional en los concursos que realice en adelante y en los que participen profesionales graduados de carreras acreditadas por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes).
- Se incorporan al Sinaes las tres primeras instituciones parauniversitarias: Universidad Invenio, Escuela Técnica Agrícola Industrial (ETAI) y Colegio Universitario de Cartago (CUC).

Cuadro 4.1

Resumen de indicadores de educación superior. 2000-2014

	2000	2005	2010	2014	Promedio 2000-2014
Matrícula en el sistema universitario					
Matrícula en universidades públicas (en el primer ciclo lectivo)	60.960	71.878	81.288	101.547	78.918
Universidad de Costa Rica	26.870	31.618	36.338	39.730	33.639
Instituto Tecnológico de Costa Rica	7.392	7.451	8.151	10.043	8.259
Universidad Nacional	11.882	13.294	15.444	17.879	14.625
Universidad Estatal a Distancia	14.826	19.515	21.355	24.165	19.965
Universidad Técnica Nacional				9.730	9.730
Estudiantes nuevos admitidos en las carreras de grado ^{a/}	12.781	13.740	16.121	16.936	14.895
Estudiantes admitidos con respecto a la matrícula (porcentaje) ^{a/}	21,0	19,1	19,8	19,4	19,8
Estudiantes admitidos con respecto a los que aprueban bachillerato (porcentaje) ^{a/}	82,6	73,1	67,2	67,2	72,5
Matrícula en universidades privadas ^{b/}			95.399	100.055	97.727
Asistencia a la educación superior en la población de 18 a 24 años					
Por quintiles de ingreso ^{c/}					
Primer quintil	3,3	4,1	5,2	7,1	4,9
Segundo quintil	7,7	12,9	10,6	14,6	11,4
Tercer quintil	13,3	19,4	19,7	22,3	18,7
Cuarto quintil	28,5	28,5	32,8	30,8	30,2
Quinto quintil	47,3	35,1	31,7	25,1	34,8
Razón de asistencia del quinto quintil respecto al primero					
En universidades públicas		0,21	0,26	0,50	0,32
En universidades privadas		0,04	0,09	0,16	0,10
Porcentaje de población de 18 a 24 años que asiste a educación superior ^{d/}	15,8	19,2	20,1	22,7	19,4
Estimación de la cobertura de la población que asiste a educación superior (según el Conare) ^{e/}			30,7	32,1	31,4
Cantidad de universidades y sedes					
Públicas					
Sedes y recintos	4	4	5	5	
Privadas (autorizadas por CONESUP)	48	50	50	53	
Sedes (autorizadas y activas)				125	
Inversión social pública					
FEES como porcentaje del PIB	0,85	0,91	1,85	1,32	1,2
FEES como porcentaje del gasto en educación	18,1	17,3	17,5		17,7
Total de créditos otorgados por Conape ^{f/}	2.252	3.446	8.067	5.390	4.789
Fondos de préstamos aprobados por Conape ^{f/} (millones de colones constantes)	4.233	8.174	24.618	14.644	12.917
Diplomas otorgados por la educación superior					
Total de diplomas ^{g/}	26.469	26.800	38.163	46.347	34.445
Universidades públicas ^{g/}					
Grado ^{g/} (porcentaje)	91,3	88,7	86,7	88,9	88,9
Posgrado y especialidades ^{g/} (porcentaje)	8,7	11,3	13,3	11,1	11,1
Ciencias básicas e Ingeniería (porcentaje)	12,6	17,8	17,3	18,8	16,6
Universidades privadas ^{g/}					
Grado ^{g/} (porcentaje)	89,7	89,5	88,7	89,2	89,3
Posgrado y especialidades ^{g/} (porcentaje)	10,3	10,5	11,3	10,8	10,7
Ciencias básicas e Ingeniería (porcentaje)	8,5	10,5	9,5	9,6	9,5
Empleo					
Tasa neta de participación laboral en personas con educación universitaria ^{h/}	73,8	75,5	72,7	73,6	73,9
Tasa de desempleo abierto en personas con educación universitaria	2,2	4,2	4,6	5,5	4,1

a/ Incluye la matrícula de estudiantes nuevos en las siguientes universidades: UCR, TEC, UNA y UNED. Los datos registrados para 2014 corresponden al 2013.

b/ Los datos registrados para 2010 y 2014 corresponden a 2011 y 2013.

c/ Según las encuestas de hogares del INEC. Los quintiles son establecidos con base en el ingreso promedio per cápita del hogar, ordenados en cinco grupos de menor a mayor ingreso. Para estimar los quintiles del 2010 en adelante se utilizó el ingreso neto con imputación de valores no declarados y con ajuste por subdeclaración.

d/ Según los resultados de las encuestas de hogares del INEC.

e/ Los datos registrados para 2014 corresponden al 2013.

f/ Cifras en millones de colones constantes, deflactadas con el IPC base julio de 2006=100.

g/ En las universidades estatales incluye los títulos otorgados en licenciatura, profesorado, bachillerato y diplomado. En las universidades privadas corresponden a licenciaturas y bachilleratos.

h/ Incluye los títulos otorgados en maestrías, doctorados y especialidades profesionales.

i/ Población económicamente activa (ocupados y desocupados) que tienen educación universitaria con respecto a la población de 15 años o más con educación universitaria.

VALORACIÓN GENERAL

Al promediar los primeros quince años del siglo XXI, la educación superior en Costa Rica se caracteriza por la concentración de la oferta en la zona urbana de la región Central, pese a la existencia de más de sesenta centros de enseñanza, y una matrícula total distribuida de manera casi paritaria entre instituciones públicas y privadas. Las oportunidades de acceso mantienen un componente de desigualdad, que es un rasgo compartido con la mayoría de los sistemas de educación superior en el mundo. Sin embargo, cabe resaltar que la mayoría de los admitidos por las universidades estatales proviene de colegios públicos (75%) y que en estas hay mayor presencia de estudiantes que pertenecen a los hogares de menores ingresos: 10,5% frente a 22,6% de los centros privados. En términos generales, la oferta académica resulta pertinente para el mercado laboral: solo un 4,5% de las y los egresados tiene problemas para conseguir empleo (porcentaje que, aunque muy inferior a la media general, se incrementó en los últimos años). Las universidades estatales siguen aportando la casi totalidad de las investigaciones científicas y tecnológicas desarrolladas en el país, con poca participación del sector educativo privado, en línea con lo observado en las últimas décadas. Por último, la cultura de evaluación avanza en la comunidad universitaria, especialmente en el sector público, no así en el privado, cuyos niveles de opacidad obstaculizan valoraciones específicas sobre su calidad y desempeño.

Este Informe ha documentado la evolución de los recursos destinados a las universidades públicas por medio del Fondo Especial para el Financiamiento de la Educación Superior (FEES). Ese financiamiento mantiene la senda expansiva iniciada a mediados de la década anterior, luego de pasar una generación entera con niveles deprimidos. Sin embargo, aún no se cumple la meta acordada con el Gobierno para el 2015 (1,5% del PIB). El mayor gasto en la educación superior pública es parte de un incremento general de la inversión en el sector educativo

y ha sido acompañado por un aumento en la matrícula de las cuatro universidades adscritas al Conare, que creció más del 50% entre 2000 y 2014. En años recientes, en parte como respuesta a requerimientos de la Contraloría General de la República, el Conare ha iniciado la vinculación entre el FEES y la planificación de las actividades del sistema.

En el período bajo análisis (2013-2014) destacan dos hechos relevantes: por una parte, la incorporación de la Universidad Técnica Nacional (UTN) al órgano de coordinación de la educación superior pública (Conare) y, por otra, las propuestas de ley para regular el derecho de inspección del Estado sobre la educación superior privada, ante la persistente debilidad del Conesup para llevar a cabo esta tarea. Ambos eventos tienen el potencial de introducir cambios importantes en el rumbo del sistema y en las oportunidades educativas.

Más que el análisis de las tendencias y acontecimientos en este ámbito, el mayor aporte del presente Informe es una sustantiva ampliación del conocimiento sobre el desempeño de la educación superior. Este avance fue posible gracias a la disponibilidad de nuevas fuentes de datos (en particular en las universidades públicas) y a investigaciones especialmente comisionadas para esta edición. En el caso de las universidades privadas, pese a la escasez de información, son destacables los estudios sobre seguimiento de graduados y las primeras aproximaciones al rendimiento educativo y la tasa de titulación en esos centros, así como al gasto que los hogares destinan a este rubro.

Así, pudo documentarse que el financiamiento de la educación privada proviene fundamentalmente del gasto de bolsillo de los hogares (0,8% del PIB) y, de manera complementaria, de recursos públicos distribuidos a través de la Comisión Nacional de Préstamos para la Educación (Conape): más del 80% de sus beneficiarios estudia en centros privados. Esta población se concentra en pocas instituciones, como la Universidad Latina, y en ciertas áreas del conocimiento, como las Ciencias de la Salud.

En otro orden de ideas, la información

suministrada por las oficinas de registro de las universidades públicas permite afirmar que persisten las diferencias de género en la matrícula de ciertas carreras. Aunque la participación femenina ha venido creciendo, hasta representar poco más de la mitad del alumnado, existen grandes diferencias entre disciplinas y centros de enseñanza. Las carreras del área de Administración de Empresas tienen una distribución más paritaria entre sexos y, como absorben un alto porcentaje de la matrícula global, generan un efecto compensador en las estadísticas promedio. Sin embargo, las de las áreas de Ingeniería (incluida la Informática) y Ciencias Naturales y Exactas siguen teniendo una presencia mayoritariamente masculina.

El Informe logró ahondar en la composición social de las comunidades estudiantiles según quintiles de ingreso y halló notables diferencias entre las universidades públicas y las privadas. Mientras en las primeras se observa una relación de 2,2 veces entre los quintiles quinto y primero, en las privadas es de 6 veces. La mitad de la población de 18 a 24 años que asiste a centros estatales pertenece a los tres primeros quintiles, mientras que en el sector privado la proporción baja a 37%. No es posible sostener, pues, que el sector público se concentra en los grupos de más alto ingreso. La información disponible indica lo contrario: que estos acuden en mayor porcentaje a la educación privada.

Este capítulo presenta y valora las acciones afirmativas desplegadas por las universidades públicas para admitir y retener a los estudiantes de menores ingresos. En general, los sistemas de becas y ayudas apuntan a estos propósitos, tienen una vasta cobertura y logran mejoras en la permanencia de los alumnos. También se describen los esfuerzos específicos por ampliar las oportunidades de acceso de la población indígena, impulsados por la necesidad de cumplir con la Salvaguarda Indígena incluida en el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior, financiado con

un préstamo del Banco Mundial y recursos nacionales, ratificado en 2013 por la Asamblea Legislativa e iniciado en 2014, que promovió un mayor conocimiento de la localización y las necesidades especiales de esta comunidad y aumentó de manera efectiva el número de jóvenes de esa procedencia que participan en los procesos de admisión.

Una caracterización pormenorizada del logro educativo en las universidades estatales reveló datos que no sorprenden en una comparación internacional. El porcentaje de graduados oscila entre 46% y 52%, resultado que está por encima de los promedios de la OCDE y es semejante a los de Australia, Dinamarca y el Reino Unido. En las cohortes analizadas (2000, 2004 y 2007), los estudiantes que lograron obtener un bachillerato universitario tardaron, en promedio, entre 4,3 y 5,9 años, dependiendo de la institución y la cohorte. Y en el grupo de los que no se graduaron, entre el 46,5% y el 67,4% se retiró de estas universidades y, por lo tanto, no se tituló en ellas.

Por otra parte, y como se ha documentado en informes anteriores, la fuerte expansión de los diplomas otorgados se explica por el dinamismo del sector privado, cuya participación pasó de 43,8% de la titulación en 1995, a 68,5% en 2013. El uso de un nuevo parámetro de comparación, la relación estudiantes/graduados, arrojó, en el caso de las universidades públicas, valores semejantes a los de otras naciones latinoamericanas, como El Salvador, Chile y Ecuador, y países asiáticos de ingreso medio. El dato estimado para universidades privadas es parecido a los de Francia, Irlanda, Suiza e Inglaterra, lo que abre interrogantes, sea sobre el tamaño real de su población estudiantil o sobre una tasa de graduación inusualmente alta, lo que plantearía la necesidad de valorar la calidad de la formación recibida por los nuevos profesionales. A estas mismas conclusiones se llega cuando se analiza y compara la asistencia a la educación superior, a partir de la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho), del INEC.

Con el apoyo de los estudios reali-

zados por el *Primer Informe Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación* (PEN, 2014), el capítulo describe las principales comunidades de investigación científica del país, que se concentran en las universidades públicas, a las cuales pertenece más de la mitad de los centros de investigación y desarrollo (I+D) inventariados. Además se reportan los hallazgos de un primer registro de los proyectos de investigación, acción social y venta de servicio de estas universidades, que incluye cerca de 2.500 iniciativas.

Esta edición también examina las tendencias en la internacionalización de la educación superior, en sus aspectos generales, y hace un recuento detallado del reconocimiento de títulos otorgados en otros países, trámite que efectúan los nacionales en mayor medida que los extranjeros (entre los costarricenses los títulos de posgrado predominan sobre los de grado).

Finalmente, nuevos estudios confirman dos severas debilidades de la educación superior en Costa Rica. Por un lado, las investigaciones sobre el nivel parauniversitario muestran una realidad precaria, tanto en términos de cobertura (menos de 8.000 estudiantes matriculados), como de infraestructura y oferta académica. Esta información brinda elementos de juicio para un replanteamiento de la política pública en la materia. Por otro lado, la regionalización no logra compensar la centralización de las universidades, a pesar de los esfuerzos, públicos y privados, por extender las oportunidades de educación terciaria fuera del Valle Central. En esta edición se ahondó en el caso de la región Brunca, la de mayor rezago relativo del país. En esa zona, la apertura de nuevas sedes universitarias públicas y privadas ha profundizado la duplicación de carreras, no está claro si existe una estrategia de vinculación con las comunidades y los actores regionales y el análisis de la oferta académica genera interrogantes sobre la correspondencia entre las necesidades del desarrollo local y la pertinencia de las modalidades y contenidos de las carreras que se ofrecen.

El esfuerzo investigativo desplegado permitió analizar los desafíos de la edu-

cación superior en tres ámbitos: las instituciones, el sistema de educación superior y el Estado.

Para las instituciones de educación superior es fundamental mostrar buenos rendimientos. Independientemente de si son públicas o privadas, todas desempeñan una función social delegada por el Estado y tienen una responsabilidad por su desempeño. Además, operan dentro de una sociedad que dispone de muchos canales e instrumentos para valorar y comparar su trabajo. Tener sistemas de información adecuados, construir indicadores estandarizados y dar publicidad a los resultados son obligaciones, pero serán también un “buen negocio”, en un mercado que enfrenta una demanda cada vez más exigente.

En segundo lugar, el sistema de educación superior está desarticulado. Cabe recordar que un rasgo distintivo de los mercados de educación es que generan fuertes externalidades positivas, tanto internas (para los agentes que ofrecen y los que demandan) como externas (por los servicios que se presta a otros sectores). La potencia de esas externalidades se debilita cuando las instituciones no aprovechan las economías de escala, sobre todo en un mercado relativamente pequeño como el costarricense. Por lo general es muy oneroso para una universidad realizar actividades de investigación, extensión e internacionalización, sin establecer amplios y diversos vínculos de cooperación con otros centros educativos.

El marco normativo actual no ofrece incentivos suficientes para el funcionamiento articulado de la educación superior privada y las herramientas que existen para la organización de los centros públicos alrededor del Conare, creadas hace cuatro décadas, no han logrado resolver en todos sus extremos las necesidades de su operación como sistema. Aunque en años recientes se ha desarrollado un espacio de encuentro entre las universidades públicas y algunas de las privadas (las agrupadas en Unire, 34 de las 53 que

existen), no hay un mecanismo formal y permanente de coordinación entre ambos sectores.

Esta situación está estrechamente relacionada con el tercer ámbito, el de las políticas públicas. El Estado costarricense no ha definido una política nacional que establezca las prioridades de mediano y largo plazo para la educación superior en su conjunto, ni ha desarrollado herramientas para incentivar y orientar su operación como sistema. En ausencia de metas contra las cuales valorar el desempeño, la siste-

matización de las tareas emprendidas se confunde con una evaluación de logros. Por otro lado, sin un norte para encauzar las funciones de rectoría y regulación, respetando los ámbitos de la autonomía universitaria, con facilidad se sustituyen las obligaciones de formulación de acciones estratégicas con una fiscalización de actividades operativas que, de paso, se hace de manera restringida.

Esta quinta edición aporta una valoración fundada, para un debate mejor informado sobre la educación superior. En el ámbito público, se presenta en la víspera

de una nueva negociación del FEES y en tiempo de crisis fiscal, situación que, a juicio del Informe, plantea desafíos ineludibles para ampliar la rendición de cuentas en materia de calidad y resultados. En el ámbito privado, llama a superar la cultura de opacidad que impide, de manera casi completa, evaluar su desempeño. El argumento de la confidencialidad para preservar la capacidad de competir no es de recibo. Si no es necesaria en otros países, tampoco lo es en Costa Rica.

VALORACIÓN GENERAL DEL CUARTO INFORME

En los últimos tres años, la educación superior costarricense no experimentó cambios relevantes con respecto a las características reseñadas en el Tercer Informe: sigue estando fuertemente concentrada en el nivel universitario y en la zona urbana de la región Central, con una matrícula distribuida de manera muy semejante entre instituciones públicas y privadas. Con una perspectiva de más largo plazo, se confirma una tendencia a la expansión de la cobertura y la oferta académica en las últimas cuatro décadas. Entre los censos de 1973 y 2011, la población que reportó haber alcanzado un grado universitario aumentó 14,3 veces y se abrieron más de mil programas de estudio. Según el Censo de 2011, el 23,2% de las personas de 18 a 24 años asiste a la educación parauniversitaria y universitaria. También con información censal y mediante un análisis de cohorte, se encontró que solo un 21,7% de la población de 18 a 25 años que en 2000 asistía a la universidad logró obtener un título profesional.

El presente capítulo busca responder cuatro preguntas generales de investigación. En primer lugar, si las mejoras en la cobertura de la educación superior en las últimas cuatro décadas han sido acompañadas por una mejor distribución de las oportunidades de acceso. La respuesta no es favorable. Desde el punto de vista del ingreso, las oportunidades académicas en este nivel tienen un componente de desigualdad que refleja la concentración en

el reparto de la riqueza que exhibe Costa Rica y que es compartido por la mayoría de los sistemas de educación superior en el mundo. A pesar de que la cobertura de las universidades públicas es mayor en los tres primeros quintiles (los de menor ingreso), las investigaciones muestran una sobrerrepresentación de estudiantes de estratos de ingresos altos. Desde el punto de vista de las brechas de equidad por razones geográficas, el rezago de las regiones periféricas en el acceso a la educación superior quedó demostrado en un análisis especial sobre la región Huetar Atlántica: baja cobertura, escasa oferta académica, serios problemas de calidad.

La segunda pregunta es si el sistema de educación superior ofrece una formación pertinente y relevante para la demanda del mercado laboral. La respuesta es positiva pero con matices. La oferta académica es pertinente para los requerimientos actuales del mercado, como lo demuestran los resultados de la Encuesta Nacional de Graduados, según la cual solo un 2% de los egresados de las universidades tiene problemas de empleo. Sin embargo, este es un mercado poco exigente, que se enfrenta al hecho de que solo un 22,6% de la población adulta en edad productiva posee un título universitario. Pese a su escasez relativa, los profesionales y técnicos disponibles en términos generales parecen ser suficientes para la actual estructura productiva del país, que tampoco demanda ingentes cantidades de personal calificado. No obstante, la economía costarricense está transformándose de manera acelerada,

incorporando cada vez más el componente tecnológico y las tecnologías de información y comunicación en los procesos productivos, la oferta académica permanece concentrada en pocas áreas del conocimiento (Educación, Ciencias Administrativas y Ciencias Sociales) y la creación de nuevas universidades y posgrados no contribuye a la diversificación. Las instituciones privadas, grandes generadoras de diplomas universitarios (el 70% del total), no muestran innovación en la oferta, no aportan investigación y realizan poco trabajo de extensión.

Una tercera interrogante es si las investigaciones científicas y tecnológicas desarrolladas en las universidades estatales están articuladas con el sector productivo en áreas estratégicas para el desarrollo nacional. No es posible ofrecer una respuesta robusta, dada la falta de información adecuada y sistemática que cubra a todas las instituciones de educación superior.

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

CAPÍTULO

4

La evolución de la educación superior

Introducción

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

En la medida en que la información disponible lo permite, este capítulo recorre variables e indicadores para dar cuenta del avance en el logro de esa aspiración e identificar desafíos, cuellos de botella y buenas prácticas en el quehacer universitario y parauniversitario. En diversos ámbitos, los datos carecen de la cobertura, la estandarización y la periodicidad necesarias para construir una valoración del desempeño de la educación superior. El vacío más importante sigue siendo la información sobre el desempeño de las universidades privadas, especialmente matrícula desagregada por instituciones e indicadores de desempeño.

El presente capítulo busca responder

cuatro preguntas generales de investigación:

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

El capítulo se organiza en ocho apartados, además de esta introducción. La segunda y tercera sección analizan las principales tendencias sobre la evolución de la oferta, la cobertura universitaria y el perfil de los estudiantes matriculados.

El cuarto apartado, sobre el acceso a la educación superior, analiza el tema de las brechas de equidad en la asistencia universitaria por región e ingreso de

los hogares, incluyendo un análisis del gasto que destinan a la educación universitaria con datos de la Enigh 2011. Se incluye también un análisis sobre las políticas afirmativas y de becas de las universidades públicas y, en el caso de las privadas, se presentan los resultados de una investigación sobre el perfil de los beneficiarios de Conape que permite aproximar características de un segmento de los estudiantes que asisten a centros privados.

La quinta sección describe los resultados de la educación superior en docencia, investigación e inserción laboral de los graduados. Además, se revisan las tendencias en titulación por instituciones, grado académico y áreas del conocimiento. En este apartado, se logra un avance importante respecto a informes anteriores en cuanto a indicadores sobre eficiencia de la oferta académica en las universidades públicas. Gracias al apoyo de las oficinas de registro, fue posible calcular nuevos indicadores tales como: tiempos de graduación, uso de los cupos disponibles, graduación por género, matrícula por cantón, carreras y deserción universitaria. En este último tema, se contó, además, con aportes especiales de investigadores de la UNA y un estudio especial sobre la dinámica y los principales factores asociados a los problemas de permanencia de estudiantes de universidades privadas que reciben

apoyo financiero de Conape. También se analiza el tema de la investigación universitaria y la disponibilidad de infraestructura en ciencia y tecnología, ampliamente desarrollado en el *Primer Informe sobre el Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*, recientemente publicado por el Programa Estado de la Nación (PEN) y respecto al cual este capítulo presenta algunos de los principales hallazgos.

En los apartados sexto y séptimo se tratan temas sobre financiamiento del sector y aspectos de gestión de las instituciones de educación superior. La octava sección presenta una nota especial sobre educación parauniversitaria con información obtenida directamente de las instituciones en diversos temas, incluyendo una evaluación sobre las condiciones de infraestructura. Finalmente, el último acápite consigna los principales desafíos de la educación superior que se derivan del análisis, tanto en lo que concierne a su quehacer como a temas de investigación que permitirían a futuro dar mejor cuenta de su desempeño.

Como aporte especial, se incluye nuevamente un análisis de la educación superior desde una perspectiva regional, en esta oportunidad con una investigación sobre la región Brunca.

Estructura institucional y oferta académica

En Costa Rica existen 63 instituciones de educación superior universitaria (cinco públicas, 53 privadas y cinco internacionales), que en conjunto ofrecen más de 1.100 programas en diversas áreas del conocimiento. Los esfuerzos por crear sedes, carreras y posgrados no han logrado revertir dos características estructurales de la educación superior: la concentración de la presencia institucional en la zona urbana de la región Central del país y de la oferta académica en las áreas de Educación, Ciencias Sociales y Ciencias Económicas. La normativa vigente regula el establecimiento de las universidades públicas y autoriza la creación y funcionamiento de las privadas, pero no prevé un espacio de coordinación entre los dos sectores ni define un organismo común de regulación y supervisión. Por su parte, la educación parauniversitaria tiene una

oferta escasa y se conoce poco sobre su desempeño. Con el fin de subsanar este déficit, para este Informe se desarrolló -en el marco de un convenio de cooperación con el Conape- un estudio especial que permite aproximar mejor las características de este sector.

Estabilizada la cantidad de instituciones de educación superior

Entre 1940 y 2015, el Estado costarricense creó cinco universidades públicas¹, cada una de ellas con una sede central y una serie de sedes regionales y recintos descentralizados. En conjunto, la UCR, el TEC, la UNA y la UTN contabilizan 31 sedes regionales y recintos, a los que se suman 37 centros universitarios de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). En el ámbito privado, el funcionamiento de la primera institución, la Universidad Autónoma de Centroamérica (UACA), se autorizó en 1975, por medio del decreto ejecutivo 5622-E. Desde la publicación del *Cuarto Informe Estado de la Educación*, en 2013, únicamente se ha establecido una nueva institución: la Universidad Invenio, cuya única sede está en Tilarán, con lo que el número de centros privados de educación superior llegó a 53. Este sector reporta 132 sedes en el territorio nacional, de las cuales 44 se localizan fuera de la región Central.

De un total de 163 sedes, recintos y centros regionales que existen en el país, solo 63 se encuentran en cantones fuera de la región Central. La UNED tiene entre cuatro y seis centros en cada una de las regiones periféricas. Las sedes de las demás entidades estatales se concentran sobre todo en las regiones Chorotega y Huetar Atlántica (11 de 31), mientras que la mayor parte de las privadas se ubica en las regiones Brunca y Huetar Atlántica (23 de 132). En el resto de las regiones, las universidades públicas, excluyendo a la UNED, cuentan con dos o tres sedes y las privadas tienen entre seis y ocho (cuadro 4.2).

La estructura institucional de la educación superior universitaria la completan cinco entidades internacionales que han escogido a Costa Rica como su sede: el Centro Agronómico Tropical

de Investigación y Enseñanza (Catie), la Universidad Earth, la Universidad para la Paz (UPAZ), el Instituto Centroamericano de Administración de Empresas (Incae) y el Instituto Centroamericano de Administración Pública (ICAP). Solo los campus del Catie y la Earth están ubicados en regiones periféricas (cantones de Turrialba y Guácimo respectivamente).

Oferta de más de 1.100 programas académicos

No existe un dato oficial del número de carreras que ofrece el conjunto de universidades del país. El Conare produce cifras aproximadas de la distribución de programas según instituciones con base en la información que le suministran las universidades públicas en forma directa y las privadas a través del Conesup. Esta estimación entiende por “oportunidad académica” toda carrera autorizada que cumple con lo establecido en el “fluxograma para la creación de nuevas carreras o la modificación de carreras ya existentes”². El *Cuarto Informe Estado de la Educación* calculó que en 2011 la oferta total de oportunidades académicas en el nivel universitario estaba compuesta por 1.165 programas, considerando todos los grados; 616 las aportan las instituciones públicas y 549 las privadas.

La distribución de oportunidades académicas por ramas del conocimiento para el conjunto de las universidades muestra que la mayoría de las carreras corresponde a las áreas de Educación, Ciencias Sociales y Ciencias Económicas (58% entre las tres) y, en general, la oferta está más concentrada en las privadas. En estas últimas, dichas áreas del conocimiento absorben el 70,7% de la oferta, mientras que en las públicas representan el 46,8% del total de programas.

Si se analiza la composición pública/privada en cada área de estudio, se observa que las universidades privadas representan más del 50% de las carreras en Ciencias Económicas, Ciencias Sociales y Educación. Las universidades públicas tienen la mayor participación relativa en las demás ramas del conocimiento, particularmente en las áreas de Recursos Naturales (90% de la oferta) y Ciencias Básicas (100%).

Cuadro 4.2

Distribución de sedes de las instituciones de educación superior universitaria según regiones de planificación. 2014

	Universidades estatales			Universidades privadas	
	Total de sedes ^{a/}	Sedes regionales/ recintos	Centros universitarios de la UNED ^{b/}	Total de sedes ^{c/}	Sedes regionales
Central	12	8	12	88	36
Chorotega	6	6	6	8	7
Pacífico Central	2	2	5	6	6
Brunca	3	3	6	13	10
Huetar Atlántica	5	5	4	10	10
Huetar Norte	3	3	4	7	3
Total	31	27	37	132	72

a/ Incluye sedes centrales, sedes regionales y recintos de la UCR, el TEC, la UNA y la UTN. Se excluyen los centros de especialización de la UTN y los recintos del TEC que funcionan a través de convenios con algunos centros educativos o Instituciones nacionales o internacionales. La Sede Interuniversitaria de Alajuela se contabiliza una sola vez.

b/ Incluye la totalidad de los centros universitarios.

c/ Incluye las sedes regionales y siete aulas desconcentradas de las cuales tres tienen pendiente la renovación del permiso y una se encuentra en trámite de cierre por no renovación.

Fuente: Elaboración propia con datos de las unidades de planificación de las universidades estatales, OPES-Conare y el Conesup.

El 36,1% de la oferta académica lo constituyen los posgrados (421 en total). Las áreas de Computación e Ingenierías tienen la menor proporción de sus programas en este nivel: 18,3% la primera y 21,0% las segundas. La oferta por nivel académico muestra que las universidades públicas han hecho un esfuerzo por ampliar el grado máximo ofrecido, pues en ellas las carreras a nivel de bachillerato y licenciatura suman poco menos del 45%, mientras que en el sector privado alcanzan el 74,1%. En las Ingenierías y las Ciencias Básicas, claves para el desarrollo científico y tecnológico, las oportunidades de cursar maestrías están fuertemente concentradas en el sector público (93,8%).

Evolución de la cobertura universitaria

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

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

El aumento de la cobertura respondió tanto a la mayor oferta educativa en el nivel universitario como al crecimiento demográfico de las décadas de los cincuenta y sesenta y a la ampliación de la cobertura educativa en primaria y secundaria. Con la fundación de Conesup, en 1981, se expandió la oferta privada de universidades. Al principio de la década de los noventa, los centros públicos de enseñanza superior constituían la principal fuente de graduados universitarios del país (casi un 80%), pero a partir de 1998, los diplomas otorgados por las entidades privadas pasaron a representar más de la mitad de los diplomas cada año, hasta alcanzar cerca del 70% desde 2010.

En esta sección, se describe el comportamiento de la cobertura universitaria a partir de tres indicadores: el porcentaje de población que alcanzó un grado universitario, el porcentaje de población en edad de asistir a la educación superior

que efectivamente reporta estar en el sistema, y la evolución de la matrícula.

En 2014 se matricularon 208.612 estudiantes en las universidades

En 2014, el cuarto año en que se dispuso de la información sobre la matrícula total de las universidades costarricenses, el CNEES, con sede en Conare, reportó 208.612 estudiantes inscritos, con lo cual la cobertura de la población en edad de asistir a la educación superior alcanza el 48,4%, si consideramos el grupo de 18 a 22 años. Si se amplía el rango de edades hasta los 24 años para incluir población que dura más de cinco pero menos de ocho años en concluir sus estudios universitarios, la cobertura es de 34,2%. Si se incluyen los 1.336 estudiantes matriculados en universidades internacionales con sede en Costa Rica, a 2014 el total de la matrícula asciende a 209.948 personas.

Por sector institucional, la matrícula se compone prácticamente de partes iguales, el 51,3% en el sector privado y el 48,7% en el sector público. Esta cifra corresponde a los datos oficiales de las cinco universidades estatales y los entregados al Conare por las universidades

privadas³, tanto de estudiantes de pregrado (diplomado) y grado (bachillerato y licenciatura) como de posgrado (especialidad profesional, maestría y doctorado) (cuadro 4.3).

Estos datos se conocen gracias a la labor conjunta del Conare y la Unión de Rectores de Universidades Privadas de Costa Rica (Unire), y su recopilación es parte de los acuerdos tomados en el Tercer Encuentro de Rectores de Universidades Costarricenses, en 2010. La administración del sistema en el que se registran y analizan los datos está a cargo de la División de Sistemas de OPES-Conare. Aunque la información ingresa al sistema universidad por universidad, el reporte de resultados solo se hace de manera agregada.

A pesar de que esta información constituye un valioso insumo para el análisis, es a todas luces insuficiente para dar cuenta de las características de la educación superior. La limitación proviene de dos fuentes. Por un lado, en 2014 solo 42 instituciones privadas entregaron los datos a Conare y, por otro, la información que se recopila es escasa (solo matrícula) y se publica de manera agregada, con lo cual no puede conocerse la estructura de las instituciones privadas por tamaño.

En la actualidad, la información sobre los estudiantes matriculados en los centros de educación privados y públicos del país –y cualquier otro extremo del quehacer universitario– depende de la voluntad de cada institución de hacerla pública. Dado que solo existen registros sistemáticos y periódicos sobre las universidades públicas, este acápite es un resumen de datos relevantes sobre la cobertura de este subsector.

Tres universidades públicas admiten la mitad de graduados de secundaria, 75% de ellos proviene de colegios públicos

Cada universidad pública define su política de admisión y requisitos de acceso para los estudiantes que concluyeron con éxito la enseñanza secundaria en cualquier institución, pública o privada, autorizada por el Estado. En promedio, entre 2000 y 2014 alrededor de un 19,4% de la matrícula anual de las

Cuadro 4.3

Matrícula de la educación superior universitaria^{a/} en el primer período lectivo. 2011-2014

	2011	2012	2013	2014
Matrícula universitaria	188.108	194.188	196.323	208.612
Población 18 a 22 años	438.230	434.289	431.481	431.095
Porcentaje de cobertura ^{b/}	42,9	44,7	45,5	48,4
Población 18 a 24 años	612.170	610.303	611.908	609.366
Porcentaje de cobertura ^{b/}	30,7	31,8	32,1	34,2
Matrícula				
Estatal	92.709	92.965	96.268	101.499
Privado	95.399	101.223	100.055	107.113
Participación				
Estatal	49,3	47,9	49,0	48,7
Privado	50,7	52,1	51,0	51,3

a/ Incluye información de la UCR, TEC, UNA, UNED y UTN en el sector estatal. En el privado se contabiliza la información de 41 universidades en el 2011, 36 universidades en el 2012, 40 universidades en el 2013 y 42 universidades en el 2014.

b/ Las cifras reportadas en 2014 son estimaciones propias con datos de INEC-CCP. Datos actualizados al 30 de junio de 2015.

Fuente: Conare-OPES. División de Sistemas.

cuatro universidades estatales agrupadas en el Conare correspondió a estudiantes nuevos; en 2014 la relación admisión-matrícula fue un poco superior en la UNA (21,2) y menor en la UCR (15,8).

En el período 2009-2014, tres universidades públicas realizaron en forma conjunta el proceso de inscripción en la prueba de aptitud académica (examen de admisión) y el trámite de adecuaciones para su aplicación, y otra más (la UNED) aprovechó el mismo formulario para el registro de aspirantes. El examen es compartido por la UCR y la UNA, el TEC hace el suyo propio y la UNED y la UTN no requieren pruebas de aptitud académica. Pese a que utilizan una misma prueba, la UCR y la UNA tienen singularidades en sus procesos de admisión. Por ejemplo, en la UNA se emplea un modelo estadístico matemático para estratificar a los estudiantes que solicitan ingreso según zona de procedencia y tipo de colegio en que cursaron el quinto año.

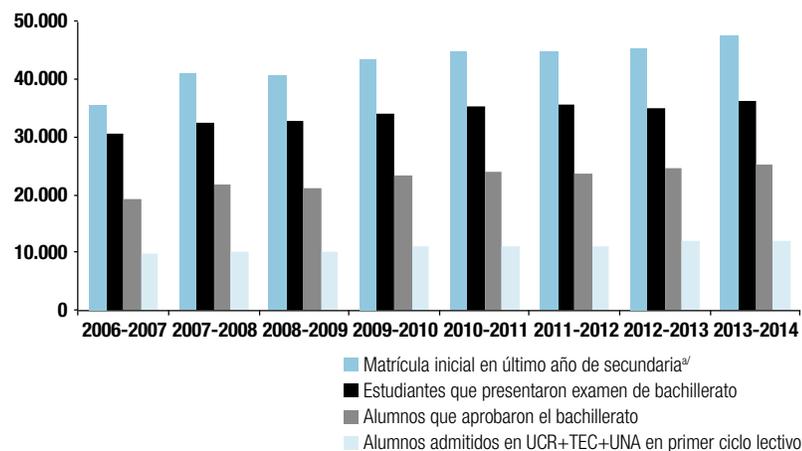
En 2014, la UCR, la UNA y el TEC en conjunto admitieron cerca del 48% de los estudiantes que aprueban los exámenes de bachillerato en secundaria. Al ser los colegios públicos los que absorben

la mayoría de la población estudiantil de secundaria, sus egresados también predominan entre quienes participan en los procesos de admisión de las universidades estatales (gráfico 4.1).

En 2013, el 75% de los nuevos ingresos en cuatro universidades afiliadas al Conare en ese año, correspondió a alumnos que provenían de colegios públicos. Dadas las deficiencias en la calidad de la educación secundaria que se documentan en el capítulo 3 de este Informe, y con la imposibilidad de las universidades estatales de absorber el total de la demanda por cupos en la educación superior, las pruebas de ingreso funcionan como un sistema de racionamiento de colas. Un estudio realizado por investigadores de la UNA mostró que para las cohortes de estudiantes de nuevos ingresos de los años 2005-2006-2007, tanto las notas de presentación de bachillerato como las notas del examen de admisión no son un predictor de la probabilidad de graduarse de los estudiantes⁴ (Rodríguez y Zamora, 2014a). Aunque se requiere mayor investigación para poder llegar a conclusiones contundentes, estos resultados plantean un desafío para los procesos de admisión.

Gráfico 4.1

Cantidad de personas y de inscripciones en los procesos de admisión a la UCR, el TEC y la UNA



a/ Es la matrícula inicial en undécimo año para colegios académicos y en duodécimo para los técnicos.
Fuente: Elaboración propia con datos del MEP y OPES-Conare

Cuadro 4.4

Distribución de carreras de acuerdo con el rango de aprovechamiento de los cupos disponibles^{a/} por universidad. 2007-2013

	Menos de 70%	De 70% a 90%	De 90% a 100%	Más del 100%
UNA				
Número de carreras	16	27	32	9
Distribución porcentual de las carreras ^{b/}	19	32	38	11
Promedio de cupos asignados	52	84	97	103
TEC				
Número de carreras	1	9	8	2
Distribución porcentual de las carreras ^{b/}	5	45	40	10
Promedio de cupos asignados	0	0	88	105
UCR				
Número de carreras	59	45	25	0
Distribución porcentual de las carreras ^{b/}	46	35	19	0
Promedio de cupos asignados	48	81	96	0

a/ Calculado como la relación entre matrícula y cupos disponibles por carrera.

b/ Se refiere a la proporción que representan las carreras incluidas en cada rango de aprovechamiento de cupos disponibles del total de las ofrecidas en cada universidad.

Fuente: Elaboración propia con información de las oficinas de Registro de cada universidad.

Eficiencia en la asignación de cupos varía entre universidades y al interior de ellas

El uso de los cupos disponibles en las universidades es un indicador de la eficiencia de la oferta académica. Aunque

la demanda por los cupos no sea el único criterio para distribuir recursos entre distintas carreras, debería ser, cuando menos, uno para el análisis de la gestión. Lamentablemente, no existe información de todas las universidades pero los

datos de tres estatales permiten un acercamiento al tema.

Considerando las nuevas inscripciones del período 2007-2013 para carreras de grado (bachillerato y licenciatura), la UNA logró asignar el 91,4% de los cupos disponibles, el TEC el 88,2% y la UCR el 76,7%⁵. Sin embargo, al analizar por carreras, se encuentran diferencias significativas que expresan las preferencias de la demanda. Por ejemplo, en la UCR, las áreas de Artes, Matemáticas y Estadística, Formación de personal docente y Ciencias de la Educación colocaron menos del 70% de los cupos en el período analizado. En situación similar, se encuentran algunas especialidades de las carreras de Música, Artes Escénicas y Enseñanza de la Religión en la UNA.

Considerando una relación de matrícula/cupos de 70 o inferior como un indicador crítico de problemas de eficiencia en la asignación de cupos, se tiene que 16 carreras en la UNA y 59 en la UCR se encuentran en esa situación. En el rango intermedio, con un indicador que varía entre 70% y menos de 90% de asignación de cupos, se encuentra poco más del 32% de las carreras en la UCR y la UNA. Finalmente, con más del 90% de los cupos aprovechados para el acumulado del período, se encuentran el 49% de las carreras en la UNA, el 50% en el TEC y el 20% en la UCR (cuadro 4.4).

Las diferencias son aún más acentuadas cuando se analiza por sedes. Por ejemplo, en 2014 el Campus Sarapiquí de la UNA solo logró asignar el 74% de los cupos disponibles; mientras que en 2013 los recintos de Golfito, Limón, Turrialba, Santa Cruz y Siquirres de la UCR colocaron menos del 70% de los cupos.

Matrícula de universidades públicas creció 50,6% en los últimos catorce años

Entre 2000 y 2014, la matrícula total en las cuatro universidades públicas agrupadas en el Conare a 2014 creció en un 50,6% y un 3% como promedio anual. La UCR contribuyó con un 41,7% de ese incremento, la UNED con 30,3%, la UNA con 19,4% y el TEC con apenas 8,6%. Un 22,8% del aumento

se logró gracias a la participación de las sedes regionales, sin contar los estudiantes de la UNED, ya que en la modalidad de educación a distancia toda la matrícula se considera descentralizada. Para las tres universidades en conjunto, la tasa de crecimiento anual de la matrícula en las sedes regionales representó el doble (1,9 veces) de la cifra total.

En el período 2011-2014, la matrícula consolidada de las universidades públicas aumentó en 10.768 estudiantes, lo que representa una tasa de crecimiento anual de 3,8%. Un 23,7% de estos correspondió a la UTN, cuya matrícula creció a un ritmo anual de 10,7% en dicho período y reportó 9.730 alumnos en el primer ciclo lectivo de 2014 (gráfico 4.2).

El 77,7% de los estudiantes matriculados en la UCR, el TEC y la UNA asiste a los recintos centrales, todos situados en la Gran Área Metropolitana (GAM), donde habita cerca del 60% de la población nacional, a distancias que no superan los treinta kilómetros entre ellos. El porcentaje restante (22,3%) se reparte en trece sedes regionales (y sus dependencias), de las cuales tres se localizan en la región Central y una funciona como sede interuniversitaria compartida por las cuatro primeras instituciones miembros del Conare. A pesar de su baja participación en el total, la matrícula en las sedes regionales tuvo un crecimiento anual de 5,3% en el período 2000-2014.

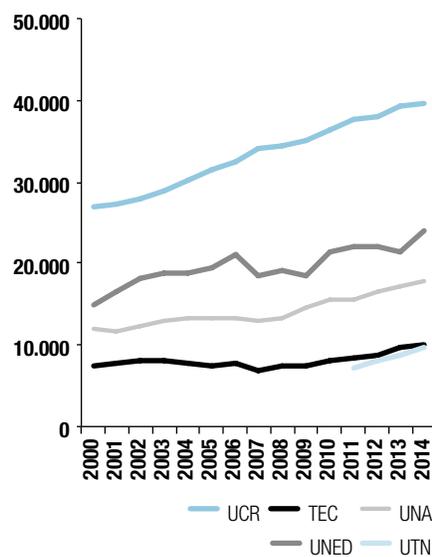
En los posgrados, la matrícula se multiplicó 2,6 veces entre los años 2000 y 2011. Desde el punto de vista de la distribución territorial de las oportunidades en este nivel, el porcentaje de la matrícula total fuera de los recintos centrales ha venido creciendo y en 2011 alcanzó un 7,7%. Según la participación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

Rasgos destacados del perfil de los estudiantes de universidades públicas

En cooperación con las oficinas de Registro de la UCR, la UNA, el TEC y la UNED y la respectiva Subcomisión de Conare, se desarrolló una investigación

Gráfico 4.2

Matrícula del primer ciclo lectivo en las universidades estatales



Fuente: Elaboración propia con base en OPES-Conare.

para mejorar el análisis de resultados de la educación superior en las universidades públicas, utilizando indicadores de permanencia, rendimiento, deserción y eficiencia en la asignación de cupos. Para este fin, se aplicó un análisis de cohortes de admitidos para los años 2000-2004-2007, lo que implicó una extracción masiva de información de las bases de datos de cada universidad que fue realizada por las oficinas de Registro, y una posterior calibración de cada base de datos que incluyó más de 50 variables, procedimiento realizado por el PEN.

La extracción de datos se realizó en el año 2013, con lo cual el último año puede considerarse una cohorte cerrada, es decir, pasaron cinco años desde que se matricularon los estudiantes de 2007, con lo cual se esperaba que hayan obtenido su primer título. Se aplicó una serie de procedimientos estandarizados a cada base de datos, pero el análisis se realizó de manera independiente para cada universidad. Para la definición de indicadores y la selección de procedimientos estadísticos de análisis de la información, se hizo una revisión de literatura y una consulta con especialistas.

Especialización de género en la matrícula de universidades públicas

Tal y como se ha documentado en ediciones previas de este Informe, la matrícula universitaria está fuertemente concentrada en pocas áreas del conocimiento y la participación femenina ha venido creciendo hasta representar poco más de la mitad del total de estudiantes. Esta fuerte presencia femenina muestra un patrón diverso entre carreras y entre universidades.

En los gráficos 4.3 (a, b, c y d) se determinan las carreras por predominancia de matrícula según sexo, utilizando como referencia la paridad, es decir, cualquier carrera con porcentaje de matrícula por encima de 50% queda identificada como de matrícula predominantemente masculina o femenina, según corresponda. Sin utilizar más rangos de clasificación, inspeccionar los gráficos permite ver que existe un patrón de género en la matrícula. Mientras más a la izquierda se intercepten las líneas, más son las carreras en las que predomina la matrícula masculina en la universidad, y al revés si el punto de encuentro tiende a la derecha del gráfico. La situación en las cuatro universidades analizadas muestra que la UNA tiene la mayor preponderancia de matrícula femenina y además las carreras con mayor presencia de mujeres coinciden con las de mayor participación en la matrícula. Informática es la única carrera en la UNA que sigue teniendo alta matrícula de predominancia masculina.

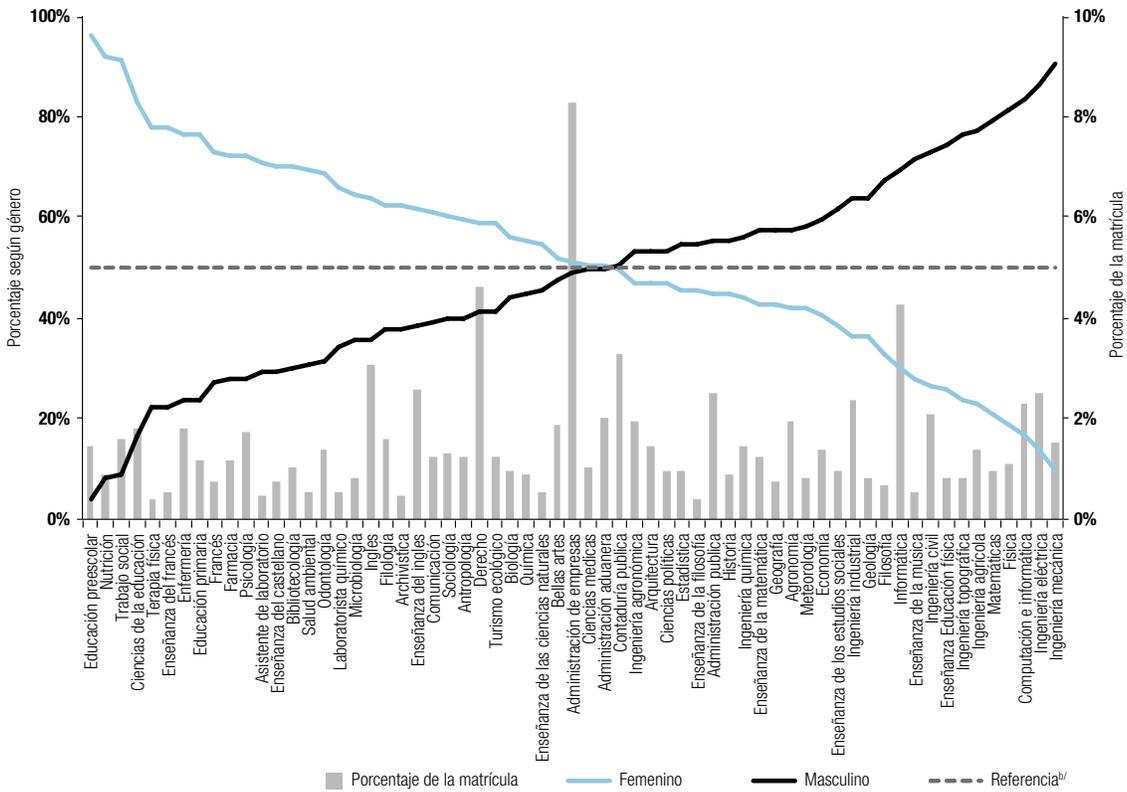
En el otro extremo se encuentra el TEC, con una marcada preponderancia masculina en la matrícula, teniendo solo dos carreras con más del 50% de su matrícula en mujeres. De nuevo la carrera de Informática aparece con alta matrícula y poca presencia de mujeres. Puede observarse que el TEC y la UCR tienen las "zonas de paridad" más extendidas, es decir, hay un mayor número de carreras en las que la proporción de hombres y mujeres en la matrícula es paritaria.

En todas las universidades, las carreras del área de Administración de empresas tienen una distribución más paritaria de la matrícula entre sexos, y como el porcentaje global de matrícula que absorben es alto, producen un efecto compensador

Gráfico 4.3

Universidades públicas: distribución de la matrícula por carreras^{a/}, según predominio de género. Cohortes 2000, 2004 y 2007

A. UCR



B. UNED

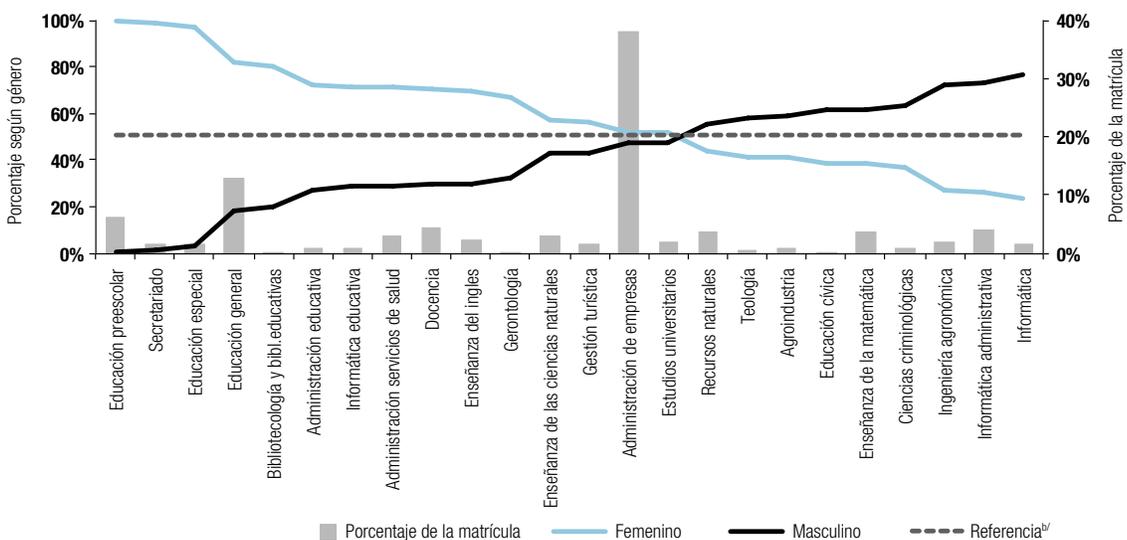
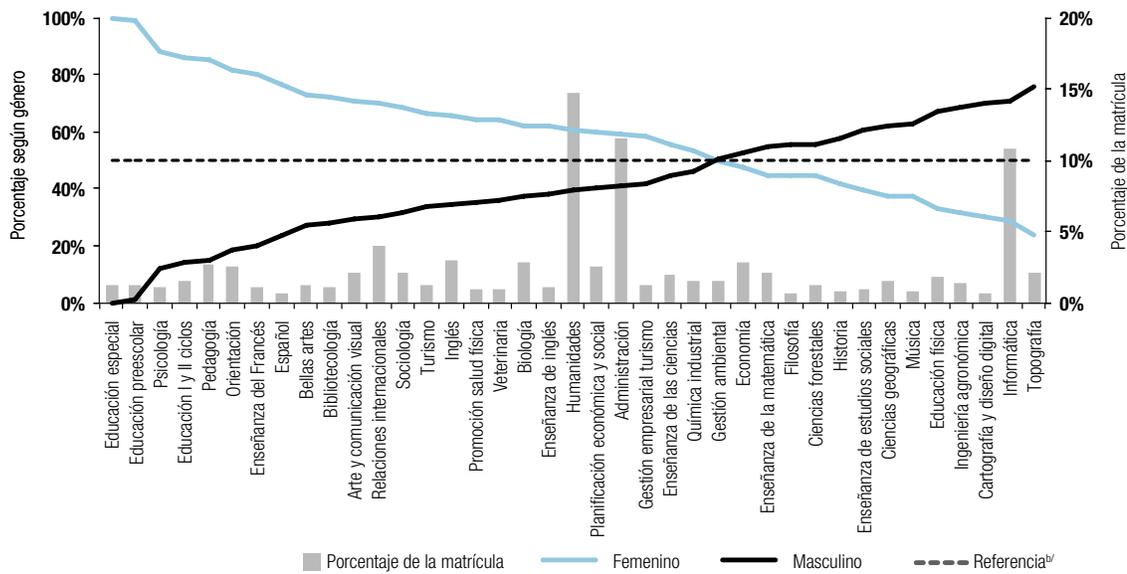


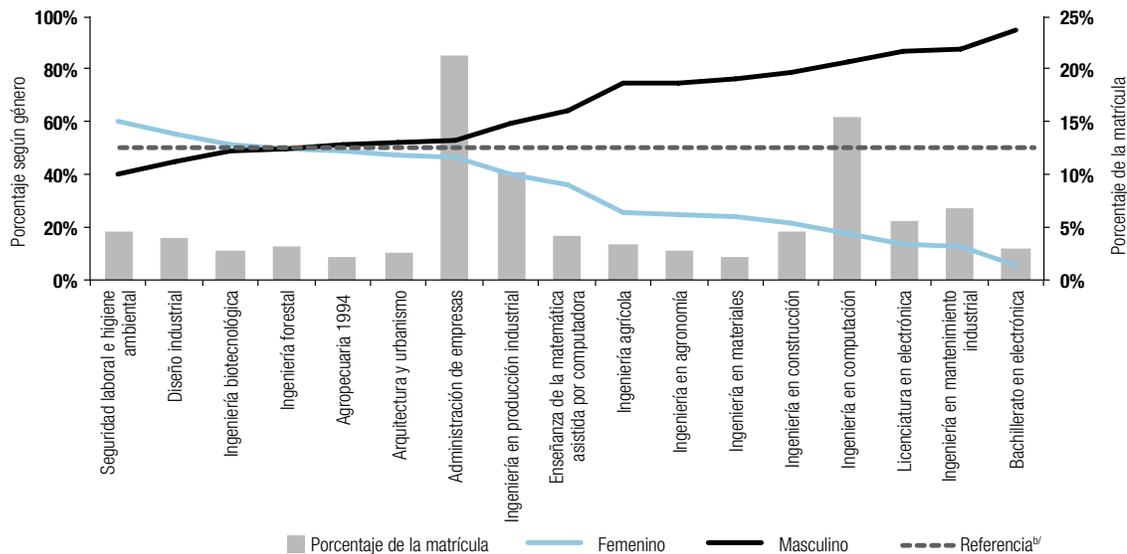
Gráfico 4.3 / CONTINUÍA

Universidades públicas: distribución de la matrícula por carreras^{a/}, según predominio de género. Cohortes 2000, 2004 y 2007

C. UNA



D. TEC



a/ Solo se incluyen aquellas carreras con una matrícula igual o superior a 50 estudiantes según las cohortes 2000, 2004 y 2007.

b/ Esta línea supone una situación de paridad donde un 50% de la matrícula sería femenina y el restante 50% sería masculina.

Fuente: Elaboración propia con base en oficinas de Registro de las universidades.

en las estadísticas promedio. Las carreras de las áreas de Ingenierías y Ciencias continúan siendo mayoritariamente masculinas.

Doce cantones tienen alta incidencia de matrícula en las universidades públicas

Mediante un análisis de conglomerados de la matrícula acumulada en tres cohortes de nuevos ingresos se determinó que existen tres grupos de cantones, según el porcentaje de la matrícula que absorben de cada universidad (cuadro 4.5). Para las cuatro universidades públicas en que se realizó el análisis, 12 cantones quedan clasificados con alta incidencia de matrícula: Alajuela, Barva, Cartago, Desamparados, Goicoechea, Heredia, Montes de Oca, Pérez Zeledón, San Carlos, San José, San Rafael y San Ramón. Su localización geográfica responde tanto a la concentración absoluta de población nacional en ellos como a la ubicación de las sedes de las universidades, es decir, la cercanía es un factor determinante para el acceso. Entre los de baja incidencia, que están distribuidos por todo el territorio nacional, resaltan los cantones costeros y fronterizos.

Acceso a la educación universitaria

Avanzar de manera sostenible hacia horizontes más amplios de desarrollo humano demanda que la población mejore de manera significativa su nivel educativo, a fin de constituir una fuerza de trabajo altamente calificada. Requiere también que las oportunidades de acceso a las universidades se distribuyan de modo más equitativo, aunque es claro que resulta difícil corregir del todo las desigualdades acumuladas en los niveles previos de primaria y secundaria. Aun tomando en cuenta esta última consideración, en Costa Rica el acceso a la educación superior muestra una importante debilidad en esta materia, problema que comparte con las naciones más desarrolladas del mundo. Un informe reciente sobre el desempeño de la educación en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala que “en

Cuadro 4.5

Distribución de cantones y estudiantes según conglomerados de matrícula^{a/}

Conglomerado de matrícula	Cantones	Estudiantes
UNED		
Total	81	25.689
Alta	8	38,7
Mediana	25	40,0
Baja	48	21,2
UCR		
Total	81	14.694
Alta	2	16,8
Mediana	13	46,0
Baja	66	37,2
TEC		
Total	78	3.178
Alta	3	28,6
Mediana	15	41,3
Baja	60	30,0
UNA		
Total	81	2.444
Alta	6	66,6
Mediana	10	26,1
Baja	65	29,3

a/ Se realizó un análisis de conglomerados en dos etapas para cada universidad, que identificó tres grupos según sus patrones de matrícula.

Fuente: Elaboración propia con datos de las oficinas de Registro de las universidades.

promedio en los países de la OCDE, los jóvenes pertenecientes a familias con niveles educativos bajos tienen menos de la mitad de probabilidades de asistir a programas de educación superior, en comparación con la proporción de dichas familias en la población. Mientras tanto, un joven hijo de por lo menos un graduado de educación superior tiene casi el doble de probabilidades de recibir educación de este nivel, en comparación con la proporción de estas familias en la población” (OCDE, 2014).

Es preciso aclarar que el siguiente análisis se basa en datos de las encuestas de hogares y de ingresos y gastos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), que tienen dos diferencias importantes con relación al total de matriculados en las universidades costarricenses reportado en una sección anterior de este capítulo: la estimación del total de estudiantes es

mayor a través de las encuestas (alrededor de un 42% más) y la distribución a favor del sector privado se amplía (55% para el sector privado versus 51% según los registros de Conare).

Brechas de equidad en la asistencia universitaria

Desde las primeras ediciones del *Informe Estado de la Educación* se ha investigado la medida en que la educación superior contribuye a ampliar las oportunidades y romper los canales de reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad, por lo que en este apartado se analiza el acceso a la educación superior por niveles de ingreso del hogar. Según la Enigh (2013), cerca de 1,5 millones de personas se encuentran estudiando o asistiendo a algún nivel educativo, lo que equivale a casi un tercio de la población del país (31%).

En la educación superior, se encuentra un 18% de los alumnos, cerca de 273.000 estudiantes.

Como menciona Trejos (2014), la matrícula en la educación superior (universitaria y parauniversitaria) revierte los patrones observados a nivel general, donde la educación pública atiende a más del 80% de los estudiantes. En la educación superior, los centros privados absorben poco más de la mitad del estudiantado, que se aglutina en los estratos de mayor ingreso. Esto hace que si bien los estudiantes de educación superior representan solo el 18% de los educandos totales del país, equivalen a la mitad de los atendidos por el sector privado. Desde el punto de vista del gasto de los hogares, es importante el tipo de institución a la que asisten los estudiantes.

Persisten brechas regionales en la asistencia a la educación superior

Si bien el análisis realizado en el *Cuarto Informe Estado de la Educación* (2013) con base en los censos de población de 2000 y 2011 no se puede actualizar hasta contar con un nuevo censo, para esta edición se contó con nueva información generada a partir de la Enaho 2014. Recapitulando, la cobertura de la educación superior registró un incremento entre 2000 y 2011; aunque una amplia mayoría de inscritos se encontraba en la región Central, su aumento había sido más lento en relación con las regiones Huetar Norte y Brunca, donde se había más que duplicado durante el periodo intercensal. Aun así, los avances de otras regiones son todavía insuficientes y las brechas continúan. Según la Enaho 2014, un 81% de la población en edad de estudiar se encuentra en la región Central (cuadro 4.6).

La región Central concentra el 67% de los jóvenes de 18 a 24 años del país pero aporta el 80,7% de los estudiantes universitarios de esa edad, es decir, está sobrerrepresentada en detrimento del resto de las regiones y es, a su vez, la que concentra más hogares del quintil superior. La región Huetar Caribe es la más subrepresentada y solo un 10,2% de sus jóvenes en edad de estudiar en la universidad lo está haciendo (contra un 34% en

Cuadro 4.6

Asistencia a la educación superior de la población de 18 a 24 años, según región. 2014

Región	Parauniversitaria	Universitaria	Total
Población de 18 a 24 años que asiste	7.227	164.768	171.995
Central	5.426	133.455	138.881
Chorotega	403	6.776	7.179
Pacífico Central	253	5.982	6.235
Brunca	73	7.118	7.191
Huetar Atlántica	1.037	5.297	6.334
Huetar Norte	35	6.140	6.175
Porcentaje de asistencia ^{a/}			
Total	4,2	95,8	100,0
Central	3,2	77,6	80,7
Chorotega	0,2	3,9	4,2
Pacífico Central	0,1	3,5	3,6
Brunca	0,0	4,1	4,2
Huetar Atlántica	0,6	3,1	3,7
Huetar Norte	0,0	3,6	3,6

a/ Calculado con respecto a la población total del país con edades de 18 a 24 años y que asiste a la educación superior.

Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas de hogares del INEC.

la GAM y alrededor del 20% en el resto del país). Cabe mencionar regiones como la Chorotega y la Brunca, donde más del 30% de las personas en este grupo de edad reside en los hogares de los quintiles más bajos de ingreso, pero logran que al rededor del 20% del total de jóvenes esté actualmente matriculado en instituciones de educación superior (INEC, 2014).

Esta concentración es generada en parte por la ubicación de los centros educativos. Aunque la educación privada muestra una mayor penetración en las regiones periféricas, esto no alcanza para revertir la concentración parcial de la infraestructura universitaria (Trejos, 2014).

Sobrerrepresentación de los grupos de mayor ingreso

Las oportunidades académicas en el nivel universitario tienen un componente de desigualdad que refleja la concentración de la riqueza que exhibe el país. Desde el *Segundo Informe Estado de la Educación* (2009) se señaló que, a pesar de la ampliación del acceso a la educación superior, se manifestaban problemas de

exclusión originados desde los niveles educativos inferiores, y que las carreras ofrecidas en las universidades privadas ofrecen menores tiempos de graduación, más ciclos (cuatrimestres), horarios compatibles con jornadas laborales y facilidades en el proceso de admisión, además de que algunas funcionaban también fuera de la GAM, aunque en menor grado que los centros públicos.

A la educación superior pública y privada, asiste sobre todo población proveniente de hogares de mayor ingreso (gráfico 4.4). Según los datos de la Enigh (2013), solo el 4,4% de la matrícula universitaria total corresponde a jóvenes del 20% más pobre, porcentaje que resulta de promediar el 6,5% en los centros públicos y el 2,5% en los privados. Para el segundo quintil la situación es similar: solo el 9,6% de los estudiantes pertenece a ese estrato, porcentaje que resulta del 6,1% en el ámbito privado y el 13,5% en el público. En cada uno de esos dos estratos, la proporción de estudiantes que atiende el sector privado es poco más del 30%. En el estrato de mayores ingresos

(20% más rico), se ubica el 40% de los estudiantes (36% de los atendidos por el Estado y 43% de los que asisten a centros privados). Esta concentración responde en parte a los patrones de fracaso en completar la educación secundaria, que es mayor en los estratos de menores ingresos (Trejos, 2014).

Relación entre el quinto y el primer quintil de ingresos es de 2,2 veces en estatales y seis veces en privadas

Cuando se analiza la asistencia de los estudiantes según quintiles de ingreso hay, sin embargo, diferencias importantes entre la educación pública y la privada. Mientras en las instituciones públicas se observa una relación entre los quintiles quinto y primero de 2,2 veces, en las privadas es de seis veces (gráfico 4.5)⁷. Al analizar la población de 18 a 24 años (edad en la que se esperaría que se cursen estudios universitarios) que asiste a las centros estatales, la mitad pertenece a los tres primeros quintiles, mientras que en el sector privado la proporción es de 37%. Cabe mencionar que esta participación tiende a aumentar en alrededor de 10% en los últimos tres años en ambos sectores. No es cierto, entonces, que el sector público se oriente principalmente a la población de mayores ingresos (que acude en mayor proporción a la educación privada).

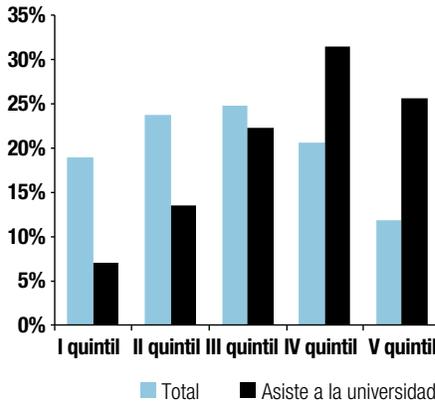
Más de la mitad (54,4%) de los estudiantes universitarios son mujeres. En 2014, el 47% de las jóvenes universitarias de 18 a 24 años pertenecía a los tres primeros quintiles de ingreso, en comparación con un 38% de los hombres (Enaho, 2014). Por edad, el 41,6% de los alumnos de instituciones privadas es mayor de 25 años, frente a un 31,8% en las públicas (INEC, 2014). La información disponible muestra que, en comparación con lo reportado en informes anteriores, hay un rejuvenecimiento en la población que asiste a la educación superior y hay menos jóvenes estudiando y trabajando.

Hogares de estratos altos concentran gasto privado en educación superior

El análisis realizado por Trejos (2014) con los resultados de la Enigh (2013) muestra que el gasto medio mensual en

Gráfico 4.4

Población de 18 a 24 años, total y que asiste a la educación universitaria, según quintil de ingreso per cápita del hogar. 2014



Fuente: Elaboración propia con base en la Enaho 2014, del INEC.

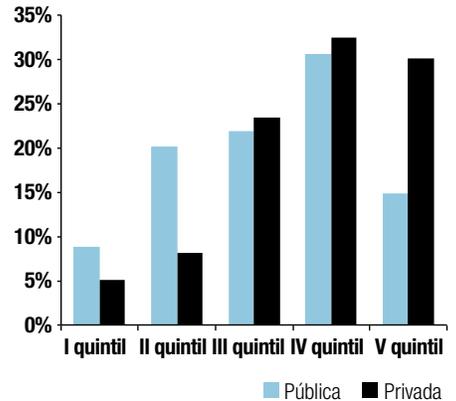
los centros de educación superior privados alcanza 112.000 colones por estudiante y 126.000 colones por hogar. Estos montos resultan el doble de lo reportado por los hogares cuyos miembros asisten a un centro público (cerca de 55.000 colones al mes por estudiante y 65.000 colones por hogar).

Dentro de los hogares que tienen estudiantes en los centros públicos de educación superior, su gasto medio y por alumno aumenta al pasar de estratos de menores ingresos (35.000 colones en primer quintil por estudiante) a los de mayores ingresos (69.000 colones en el quintil más rico), lo cual significa que un hogar en el quintil más pobre gasta 49% menos por estudiante que aquel ubicado en el quintil más rico. Cabe señalar que el gasto familiar promedio por alumno para asistir a centros públicos de educación superior puede ser entre cuatro y seis veces más alto que el necesario para asistir a los otros ciclos de la educación pública (55.000 colones versus 14.000 en secundaria, 12.000 en primaria y 10.000 en preescolar).

Por su parte, el financiamiento de la educación superior privada representa un 6% del ingreso de los hogares del quintil más rico con estudiantes en ese nivel.

Gráfico 4.5

Población de 18 a 24 años que asiste a la educación universitaria, por tipo de universidad, según quintil de ingreso per cápita del hogar. 2014



Fuente: Elaboración propia con base en la Enaho 2014 del INEC.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE GASTO PRIVADO EN EDUCACIÓN,

véase Trejos, 2014, en www.conare.or.cr

Sin embargo, ahí se concentra el 52% del gasto familiar en la educación superior privada. Este porcentaje del gasto aumenta al 80% cuando se considera el 40% de los hogares con mayores ingresos (los dos quintiles superiores) (Trejos, 2014).

Políticas afirmativas impulsadas por las universidades públicas

En la edición anterior de este Informe, se hizo un recuento de las políticas afirmativas que las universidades públicas establecen para atender las desventajas en el acceso y rendimiento en la educación superior, más allá de las características individuales de las personas. Se distinguieron dos tipos de estrategias: aquellas cuyo objetivo era la inclusión de grupos vulnerables sub representados en la población universitaria mediante cuotas de ingreso, y aquellas para

retener a los estudiantes que habían sido admitidos y pertenecían a los grupos en desventaja (mediante becas o acompañamiento académico). El presente Informe da continuidad al tema y documenta avances en las modalidades orientadas hacia la población indígena. En particular, como un componente del préstamo del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior aprobado en 2012 por la Asamblea Legislativa con recursos del Banco Mundial, es posible reportar avances en el cumplimiento de la denominada *Salvaguarda Indígena*. También se da seguimiento a los programas de becas de las universidades, un mecanismo de especial importancia para compensar las desigualdades de origen en el acceso a la educación superior.

Salvaguarda Indígena con avance satisfactorio

Según el Censo Nacional de Población de 2011, el 2,47% de los entrevistados se autodenominó indígena (más de 100.000 habitantes). Esta población tiene menos años de educación formal con respecto a la no indígena (en promedio más de un año de escolaridad de diferencia). De los 12.250 jóvenes indígenas de 18 a 24 años (en edad de cursar educación terciaria), el 14% estaba cursando educación universitaria o parauniversitaria, lo cual representa la mitad del porcentaje que reporta la población no indígena de la misma edad (con 28%).

La Salvaguarda Indígena tiene el objetivo de generar acciones afirmativas para esta población y para atender este compromiso se elaboró el Plan para Pueblos Indígenas Quinquenal (PPIQ), cuyo propósito es el mejoramiento en las condiciones de acceso y permanencia de estudiantes indígenas en la educación superior pública, con atención a la pertinencia cultural de las acciones que las instituciones realicen con esos propósitos (Conare, 2013).

El avance en la ejecución de la Salvaguarda Indígena durante 2014 es satisfactorio. Las cuatro universidades públicas incluidas en el plan alcanzaron las metas propuestas para ese año y la experiencia ha servido de insumo para el resto del período. Las instituciones que aplican el PPIQ han organizado sus acciones en tres ejes (Conare, 2015):

- Acceso: fortalecer el acceso de estudiantes indígenas provenientes de pueblos y territorios indígenas a las universidades públicas.
- Permanencia: generar procesos que favorezcan la permanencia de los estudiantes indígenas y la finalización exitosa de sus carreras en las universidades públicas.
- Pertinencia cultural: implementar en las acciones para el acceso, permanencia y éxito académico la pertinencia intercultural que favorezca el arraigo y la identidad de las y los estudiantes universitarios indígenas.

El proceso de elaboración del PPIQ fue ampliamente participativo (E⁸: Rojas, 2014; Conare, 2013) e incluyó las preocupaciones y propuestas de los propios pueblos indígenas en la definición, criterios y prioridades de las acciones universitarias. Los territorios cuyos pobladores participaron en la consulta fueron: Quitirrisí, Zapotón, Alto Chirripó, Talamanca Bribri, Matambú, Tjai, Talamanca Cabécar, Térraba, Boruca, Curré, Guatuso, Ujarrás, China Kichá, Coto Brus, Salitre, Cabagra, Conte Burica, Abrojos Montezuma, Osa, Altos de San Antonio y Kéköldi.

La ejecución del PPIQ se lleva a cabo mayormente con recursos propios de las universidades con el apoyo del Conare. En el tema de acceso, la UCR y el TEC se enfocaron en fortalecer las aptitudes y destrezas académicas con estudiantes de los últimos años de secundaria, para mejorar sus posibilidades de acceso y prepararlos para el Programa de Autoevaluación Académica (PAA); y la UCR además dio seguimiento a los estudiantes que ingresaron. Por su parte, el TEC y la UNA incluyeron acciones de pertinencia cultural. La UNED destacó en el desarrollo de materiales de divulgación y apoyo para mejorar el acceso, así como herramientas para asegurar la permanencia y sostenibilidad del estudiante en la institución. Por su parte, los rectores del Conare aprobaron el proyecto paralelo denominado *Mejoramiento de las aptitudes académicas de estudiantes de décimo y undécimo año de colegios en territorios indígenas*, que es compatible con los

objetivos de la Salvaguarda Indígena. Se espera que las acciones orientadas a mejorar el acceso se ejecuten en estos cinco años.

El informe de la UCR (2014) menciona que la vigencia del proyecto para el mejoramiento de las aptitudes académicas está condicionada a la duración del PPIQ y depende de un reducido equipo permanente apoyado por voluntarios, por lo que su sostenibilidad se ve comprometida (Conare, 2015). Otras coordinaciones interinstitucionales incluyen las visitas informativas sobre el proceso de admisión con estudiantes de últimos años de secundaria, programas de becas, la oferta académica del TEC y la UNA a las comunidades de El Progreso de Comte y Boca Cohen con la participación de estudiantes universitarios indígenas (Conare, 2015).

Hay un crecimiento de un año al otro en la cantidad de estudiantes de colegios ubicados en territorios indígenas que se inscriben en la prueba de aptitud académica (PPA), así como en el número de los que la realizan, son elegibles y admitidos, en las universidades que reportan los dos periodos (cuadro 4.7). En el último periodo de análisis, ocho de cada diez estudiantes inscritos finalmente llevaron a cabo la prueba (casi el 100% en la UNA). El 26% de quienes realizaron la prueba resultaron elegibles y el 13% fueron finalmente admitidos en el periodo 2014-2015 (en mayor proporción en la UNA), aunque no todos consolidaron su matrícula. Se desconocen los datos de la proporción de estudiantes no indígenas que realizan la prueba y son admitidos, para relativizar y comparar la proporción alcanzada por los indígenas. En el periodo 2014-2015, 78 estudiantes indígenas se matricularon en las cuatro universidades y alrededor del 70% (entre alumnos regulares y de primer ingreso) cuenta actualmente con beca.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE ACCIONES AFIRMATIVAS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

véase Conare, 2015, en www.estadonacion.or.cr

Cuadro 4.7

Estudiantes de colegios en territorios indígenas que participaron en los procesos de admisión en universidades estatales, total que se encuentran matriculados y con beca. 2013-2015

	UCR ^{a/}	TEC	UNA ^{b/}	UNED ^{c/}	Total
Proceso de admisión 2013 - 2014					
Total inscritos en la PAA		127	83		210
Realizaron la PAA		71	95		166
En condición de elegible		7	45		52
En condición de admitido		7	14		21
De primer ingreso		7	14	35	56
Total matriculados		12	59	168	232
Con beca		10	58	150	218
Proceso de admisión 2014 - 2015					
Total inscritos en la PAA	151	151	166		468
Realizaron la PAA	108	103	165		376
En condición de elegible	24	12	62		98
En condición de admitido	10	9	29		48
De primer ingreso	8	5	27	38	78
Total matriculados	43	14	58	167	277
Con beca	8	13	57	163	241

a/ Para el proceso de admisión 2013-2014 no se realizaron acciones específicas en el marco del PPIQ para el ingreso de estudiantes indígenas. En el caso de los 43 estudiantes reportados como total matriculados, estos ingresaron en el marco de políticas institucionales previas que tenían por objetivo lograr una mayor equidad e inclusión de estudiantes en situaciones sociodemográficas infraprivilegiadas.

b/ En total matriculados se incluyen estudiantes que ingresaron por declaratoria de Grupo de interés institucional.

c/ Los vacíos en las filas total inscritos en la PPA, realizaron la PAA, en condición de elegible y en condición de admitido se deben a que la UNED no aplica pruebas de aptitud académica.

Fuente: UCP-BM-PPIQ 2015.

El sistema de becas de las universidades públicas

Los programas de becas de las universidades públicas son un mecanismo para promover la equidad en el acceso a la educación superior. Las becas son de varios tipos y se otorgan según diferentes criterios de asignación: por condición socioeconómica, por participación relevante o destacada en el campo artístico, deportivo, liderazgo estudiantil o movimiento estudiantil, por excelencia académica, funcionarios y otros. Para la asignación de becas sociodemográficas, cada universidad tiene una categorización para determinar la ayuda que se dará al estudiante y toma en cuenta sus condiciones individuales, las de su hogar, las del colegio y la zona de procedencia, entre otros. Entre 2010 y 2013, la cantidad de estudiantes con beca socioeconómica creció en un 26% a un ritmo anual

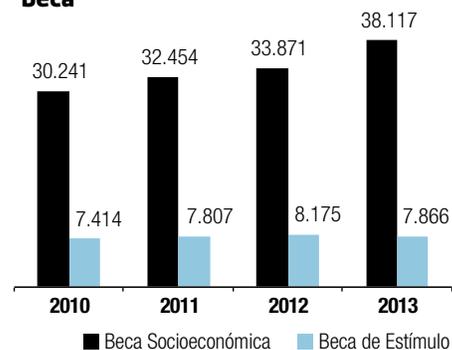
de 8%. Por su parte, la becas de estímulo pasaron de 7.414 en 2010 a 8.175 en 2012, sin embargo, en 2013 se redujeron en un 3,8% (gráfico 4.6).

En este capítulo, se analizan en profundidad las características de los beneficiarios y algunos aspectos de gestión de los sistemas de becas de la UCR y la UNA. En el primer caso, la información proviene de estudios de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y de un informe de fiscalización de la CGR; en el segundo caso, de una investigación a profundidad de los beneficiarios de la cohorte de nuevo ingreso de 2005.

El sistema de becas de la UCR existe desde 1956 y ha sufrido varias modificaciones en su reglamentación. Desde 2003, se financia con el pago de los derechos de matrícula y recursos presupuestarios de la universidad; antes de ese año se solventaba únicamente con el pago de

Gráfico 4.6

Estudiantes becados por las instituciones de educación superior universitaria estatal^{a/}, según tipo de beca



a/ Incluye la información de becas del ciclo de cada año.

Fuente: OPES-Conare, con base en información suministrada por las oficinas de Planificación de las universidades estatales.

matrícula. La CGR determinó que en el periodo 2003-2012 los ingresos por derechos de matrícula habían sido insuficientes para financiar las becas, por lo que se fue incrementando el uso del presupuesto de la universidad, que en un inicio era complementario, hasta llegar al 66% del financiamiento total del sistema en 2012. Cabe mencionar que el incremento en el presupuesto de egresos de becas de 2002 a 2012 se debió a un aumento en algunos beneficios complementarios otorgados a los becarios, tanto económicos como alimentarios, y creció la cantidad de becados de mayor categoría (10 y 11) (CGR, 2014a) (recuadro 4.1).

En 2013, se aprobó una nueva versión del reglamento de becas de la UCR, que recién entró en vigencia en el I ciclo de 2015. Esta modificación define que el financiamiento del sistema provendrá de los recursos del presupuesto de fondos corrientes, que incluye la totalidad de los ingresos por concepto del pago de derechos de matrícula, además de que modifica las categorías de beca (pasaron de once a cinco) y el acceso a los beneficios complementarios para los becarios. El efecto financiero de las modificaciones fue analizado por la Oficina de Planificación Universitaria (Oplau), en un estudio realizado por solicitud del Consejo Universitario de la UCR.

El sistema de becas de la UCR pasó de destinar más 9.000 millones de colones en 2012 a más de 12.000 millones de colones en 2013. En ese último año se otorgaron becas socioeconómicas al 50% de la población estudiantil matriculada (CGR, 2014a). Si se consideran las becas de estímulo, este porcentaje aumenta, alcanzando el 59,8% para el I ciclo lectivo 2013 y 58,1% en el II ciclo lectivo del mismo año. Las becas socioeconómicas son administradas por la OBAS, unidad que pertenece a la Vicerrectoría de Vida Estudiantil (VIVE). El 87,5% de la población estudiantil a la que se le asigna beca socioeconómica es de primer ingreso, porcentaje que se mantiene con una diferencia de 1 a 5 puntos porcentuales en todas las sedes.

Más de la mitad (54,2%) de la población total a la que se le asignó beca obtuvo la 11 (ayuda en efectivo y residencias),

seguida de la beca 10 (exención de pago) con un 10%, lo cual en términos absolutos representa a 2.173 y 402 estudiantes, respectivamente. En 2013, el número de becarios tipo 11 en las diferentes sedes tuvo un aumento significativo respecto al año anterior, dado que se observaron cambios de entre 12,1 y 18,8 puntos porcentuales en Limón y en el Atlántico, respectivamente.

En el 2013, el 53,1% de las becas de la UCR se asignó a mujeres, un porcentaje cercano a la proporción que representan dentro de la población estudiantil, sin grandes diferencias por sede. Un 59,9% de los becados de la UCR habían egresado de secundaria el año en el 2012, 87,5% de ellos de un colegio público. La mitad de los grupos familiares de los becados en 2013 tenía un ingreso per cápita menor o igual a 82.885 colones, monto que se encontraba por debajo de la línea de pobreza definida por el INEC para diciembre de 2012 (89.739 colones). Casi una décima parte de los becados (9,4%) cumple con las condiciones requeridas para recibir el monto de ayuda adicional por pobreza extrema.

La mitad de las jefaturas de hogar de los becados de la UCR tiene el trabajo asalariado como principal fuente de ingresos, porcentaje muy parecido en todas las sedes. Solo un 6,3% reporta una fuente de ingreso que requiere mayor nivel de instrucción, como patrono o empresario, profesional o técnico por cuenta propia. Otras fuentes de ingresos son: pensión alimentaria, jubilación o ayudas de familiares o instituciones. En general, tres cuartas partes (75,8%) de los jefes de familia de estudiantes becados tiene un grado de escolaridad de secundaria completa o menor. Solo el 11,5% de los becados en el primer ciclo de 2013 reportó recibir algún ingreso. El desempleo es la principal situación social que los becados mencionan como influyente en sus estudios.

En la UNA, el estudio de Rodríguez (2015) hace una caracterización de los estudiantes no becados y becados, utilizando como fuentes una encuesta del Instituto de Estudios Sociales en Población (Idespo) con una muestra estratificada de estudiantes de pregrado

y grado que habían ingresado en 2008 y se encontraban matriculados en el segundo ciclo de 2014 –en total 683 entrevistados–. La otra fuente de información fue el dato de rendimiento académico de los encuestados provisto por el Área de Informática del Departamento de Registro. Los objetivos del estudio eran conocer el perfil sociodemográfico por población becada y no becada, su rendimiento académico y valorar la pertinencia de la asignación del sistema de becas según el perfil del usuario meta.

En esta universidad, las poblaciones de becados y no becados tienen algunas características demográficas muy similares: una media de edad de 21 años, son solteros, la mayoría no tiene hijos, vive con al menos uno de sus padres (87,8% en promedio), son estudiantes de tiempo completo y la mayoría proviene de las provincias de Heredia y San José.

Sin embargo, cuando se ahonda en las variables sociales, emergen importantes diferencias (recuadro 4.2). Entre ellas se encuentra el colegio de procedencia: el 76,1% proviene de un colegio público, pero el porcentaje aumenta a 91,6% en la población becada (60% en la no becada). También se distinguen por el financiamiento a la educación desde el colegio, 53,1% de los becados contó con ayuda económica en la secundaria versus el 15,9% de la población no becada actualmente; y un 93% de la población becada necesita de una beca parcial o total para mantenerse en la universidad. Un 44,0% de ellos solo cuenta con este financiamiento, en contraste con el 80,2% de los no becados que dependen de sus padres para financiarse. El 34,8% de la población estudiantil de la UNA proviene de zonas rurales, pero entre los becados la proporción asciende a 44,6% (24,9% entre los no becados); y mientras que el 15,7% del alumnado proviene de distritos con un Índice de Desarrollo Social (IDS) bajo, el porcentaje es de 23,8% entre los becados y de 7,4% entre los no becados¹¹.

Los antecedentes académicos de la población becada y no becada indican que los estudiantes tuvieron una nota promedio de colegio similar. Sin embargo, los no becados lograron una mejor nota de admisión. Entre ambas poblaciones

Recuadro 4.1

Auditoría sobre la eficacia del sistema de becas en la UCR

En 2014, la CGR llevó a cabo una auditoría sobre la eficacia del sistema de becas en la UCR (CGR, 2014a), analizando aspectos tales como su financiamiento, los beneficios complementarios otorgados y su giro, el proceso de cobro de los derechos de matrícula y el registro de los ingresos por dicho concepto. El análisis incluyó información del período 2008-2012.

La auditoría señaló cuatro importantes aspectos del sistema de becas de la UCR que inciden sobre su eficacia y que, de resolverse, contribuirían a optimizarlo. El primero es la ausencia de una estrategia de financiamiento integral, lo cual se refleja en el hecho de que desde 2003 se hizo necesaria una mayor utilización de los recursos del Fondo Especial para la Educación Superior (FEES) para financiar el total de costos del sistema. Según estimaciones de la CGR, si no se aplican medidas complementarias, para 2017 los ingresos obtenidos por derechos de matrícula y los costos del sistema mostrarían una brecha de más de 24.000 millones de colones, que tendrían que ser financiados con recursos del FEES. El segundo aspecto tiene que ver con el componente de ingresos a través de los derechos de matrícula. Los saldos pendientes de cobro por este concepto se han ido acumulando y corresponden principalmente a estudiantes de grado que abandonan la universidad, sin embargo, la institución tiene políticas muy limitadas para la recuperación de dichos recursos.

En el informe de la CGR, se calcula que el pendiente de cobro a 2012 alcanzó casi 130 millones de colones. El tercer aspecto señalado es que los beneficios complementarios que brinda el sistema de becas (ayuda económica, residencias estudiantiles, reubicación geográfica y alimentación, entre otros) no cubren adecuadamente las necesidades estudiantiles y se hace necesario fortalecerlos para no afectar los principios de equidad. Por último, se encontró que la Oficina de Becas y Atención Socioeconómica carece de un sistema de monitoreo que le permita analizar el impacto del sistema como garantía de la permanencia, el avance académico y la graduación de los estudiantes beneficiarios, así como determinar si sus necesidades están siendo cubiertas. Por ejemplo, para 2012 se determinó, a partir de la auditoría (CGR, 2014a), que de los estudiantes que ingresaron en 2008 y les fue asignada una beca socioeconómica, el 26% abandonó sus estudios en la UCR y, sin embargo, no se conocen las razones. Por otra parte, la UCR tiene conocimiento de que los estudiantes en general tardan 16 semestres (ocho años) en obtener el bachillerato universitario, mientras que el promedio de los becados es de 15 semestres (7,5 años), es decir, similar a la media, pero aunque esos tiempos sobrepasan el tiempo establecido en los planes de estudio, no se conoce el efecto del sistema de becas en el tiempo promedio de graduación, lo que refleja la necesidad de información.

Fuente: CGR, 2014a.

no hay diferencias significativas en el ingreso a las carreras que querían estudiar: a nivel agregado un 82,3% de los estudiantes de la UNA lo logró (según el corte de admisión requerido).

Una vez en la universidad, el rendimiento varía entre becados y no becados (porcentaje de créditos aprobados y promedios ponderados). La población becada tiene mejor rendimiento pues está obligada a lograrlo para mantener el beneficio. Además, los estudiantes

con beca se encuentran menos rezagados según los años que han avanzado en la carrera (79,8% no rezagados) que los no becados (69,5%), ya que los becados muestran una incidencia mayor de matrícula continua. En resumen, los resultados muestran que la inversión está efectivamente asistiendo a la población meta, y que el grupo de becados vigente está haciendo un aprovechamiento positivo del beneficio, medido por su rendimiento académico.

Recuadro 4.2

Datos relevantes de la población estudiantil de la UNA con y sin beca

El 40,2% de los estudiantes de la UNA vive en hogares con población de 15 años y más con estudios universitarios (32,4% en hogares de becados y 47,8% en no becados). Por su parte, en el 52,1% de los hogares de estudiantes no becados las jefaturas tienen estudios superiores, mientras que este porcentaje alcanza un 17,7% entre los de los becados, lo cual hace particularmente relevante el apoyo con la beca.

El 38% de los estudiantes es de un nivel económico bajo, un 50% del nivel medio y un 12% del quintil superior. Los resultados muestran que mantienen una estructura equitativa por nivel económico de acuerdo con el comportamiento nacional, de hecho, con un menor ingreso de estudiantes de nivel económico alto. El 58% de la población becada proviene de hogares con nivel económico bajo (y un 3% de hogares ubicados en el quinto quintil). Cuatro de cada diez estudiantes de los estudiantes del último quintil no tienen beca porque no la han solicitado y menos del 10% la perdió o no pudo matricular el bloque completo de materias requerido.

Un 81% de los estudiantes proviene de hogares no pobres y un 19% se encuentra por debajo de la línea de pobreza. Sin embargo, el análisis de la asignación por tipo de beca dejó entrever un adecuado otorgamiento por parte del sistema de becas de la UNA (la mayoría de becas de 1 a 10 se conceden a estudiantes de nivel bajo -47%- y medio -48%- y las que incluyen un aporte económico a los de estratos bajos de ingresos -68%-).

Fuente: Rodríguez, 2015.

Principales tendencias de la cartera de Conape y perfil de sus beneficiarios

Como se señaló desde el *Tercer Informe Estado de la Educación*, no se dispone de información sistemática de los programas de becas que ofrecen las universidades privadas y, por lo tanto, no es posible dar

cuenta de sus características y cobertura. Lo que sí se sabe es que los beneficios de un programa público, Conape, han sido vitales para el acceso a los centros privados. Para el presente Informe, se realizó un estudio especial sobre Conape, al amparo de un convenio entre esa entidad y el Estado de la Nación (PEN-Conare).

Préstamos se orientan principalmente a estudiantes de universidades privadas

Conape fue creada en 1977 como una institución pública semiautónoma. Su ley constitutiva, n° 6041, establece en su artículo 2 que la Comisión administrará un fondo con el fin de “conceder préstamos a costarricenses, para estudios de educación superior parauniversitaria y para estudios de educación superior universitaria, dirigidos hacia carreras y especializaciones de postgrado, dentro o fuera del país, basados en el mérito personal y las condiciones socio-económicas de los beneficiarios, quienes, preferentemente, deberán ser de zonas rurales”¹².

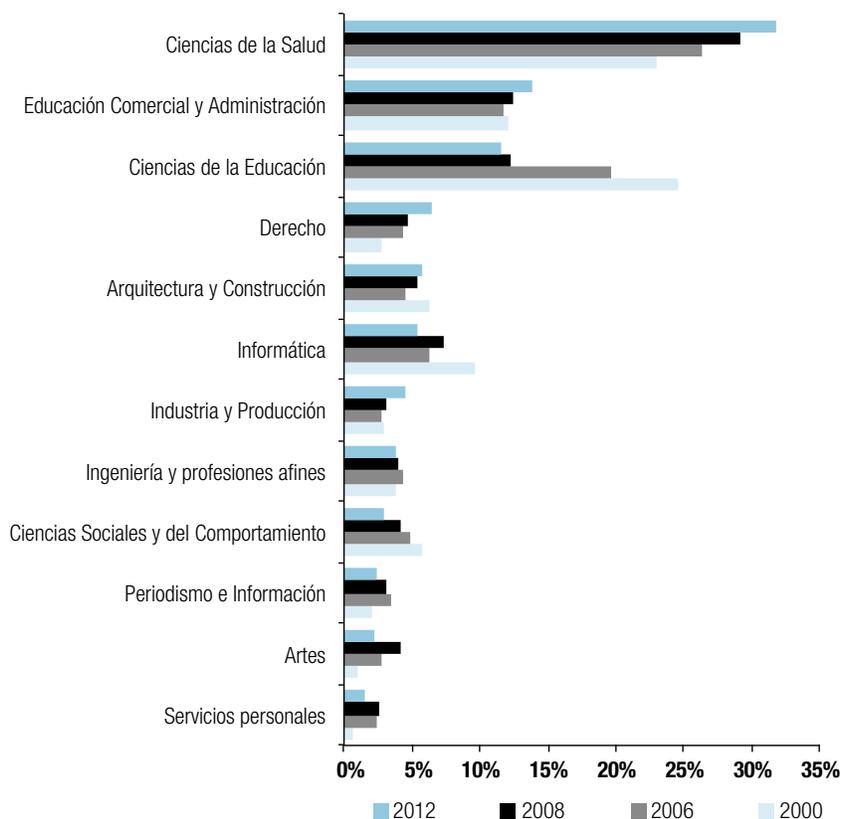
Desde enero de 1997 y hasta el 13 de mayo de 2014 se habían constituido 68.786 operaciones, con un pico particular en los años 2009 y 2010, superior al promedio del período (poco más de 4.000 operaciones anuales) en más del 69%. Casi nueve de cada diez créditos (89%) se han concedido para estudios de pregrado¹³ y desde el punto de vista del sector financiado, en el período analizado el 83,2% de los beneficiarios solicitó un crédito para estudiar en universidades privadas, solo un 13,9% en instituciones públicas y 2,8% para estudiar en el extranjero (García y Román, 2014a).

Un análisis de las bases de datos de Conape permitió identificar varias tendencias importantes¹⁴. La primera es el rejuvenecimiento de su cartera. Se observa una mayor proporción del grupo de personas menores de 20 años a través del tiempo, mientras decrece el de 20 a 22 años. Por su parte, el grupo de 27 años y más pasó de casi 28% en 2000 a representar el 20% y 23% en los años siguientes.

La segunda tendencia importante es el aumento a través del tiempo de la proporción de beneficiarios con un ingreso per cápita del hogar mayor (basado en ingresos

Gráfico 4.7

Evolución de las carreras según código CINE^{a/} de los beneficiarios de todo tipo de solicitudes de Conape



a/ La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), provee un marco de referencia para la clasificación y ordenamiento de programas educativos y sus respectivas certificaciones por niveles de educación y campos de estudio. Forma parte de la familia internacional de Clasificaciones Económicas y Sociales de las Naciones Unidas.

b/ A partir de base de datos Conape 2000, 2006, 2008, 2012 entregados el 20 de mayo y el 26 de junio de 2014.

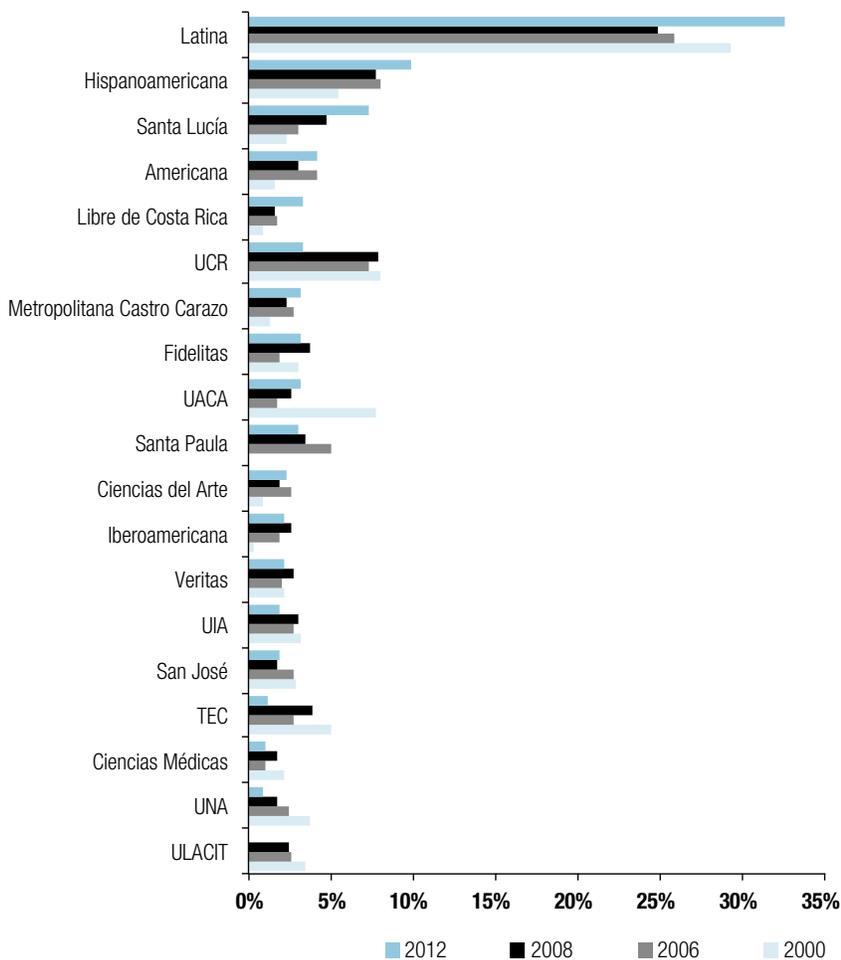
Fuente: García y Roman, 2014a.

varios), es decir, hay beneficiarios con ingresos per cápita más elevados en 2012 que en 2000. Al analizar el origen de los beneficiarios, un dato relevante es que tres cuartas partes provienen de colegios públicos. La tercera tendencia es el crecimiento que muestra el financiamiento para estudios en Ciencias de la Salud y, en menor grado, Educación Comercial y Administración y Derecho; mientras que hay otras áreas que decrecen, como Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales (gráfico 4.7)

La cuarta tendencia alude al tipo de instituciones beneficiarias de Conape. Cuando se analizan los beneficiarios, se encuentra que en 2012 catorce instituciones acumularon el 80% de estos. Destaca la fuerte presencia de estudiantes de la Universidad Latina (ULatina), que alcanza el 32,5% en 2012 (gráfico 4.8).

En relación con las carreras de estudio, el área de Ciencias de la Salud es la que captura la mayor cantidad de beneficiarios de préstamos de Conape en las universidades privadas. El 30% de los

Gráfico 4.8

Universidades en las que cursan sus carreras^{a/} los beneficiarios de Conape

a/ A nivel de pregrado. Se utilizó la base de datos de Conape entregada en los meses de mayo y junio de 2014. No incluye ampliaciones.

Fuente: García y Roman, 2014a.

beneficiarios que estudian en la ULatina sigue una carrera de Ciencias de la Salud, frente a 42% de los que lo hacen en la Universidad Hispanoamericana, 92% de la Santa Lucía y 20% de la UCR.

Mayor representación de personas de los quintiles más pobres

Para analizar la penetración del beneficio según quintil de ingreso per cápita, se compararon los datos de ingresos varios reportados en la solicitud del crédito de Conape en 2012 contra la estimación de la Enaho 2012. Para ello, se usaron los cortes de los quintiles indicados por

el INEC para dicha encuesta. Se encontró que el 39% de los beneficiarios de Conape corresponde al primer quintil de ingresos, donde se ubica solo el 6% de la población que asiste a la educación universitaria (según la Enaho, 2012). Por cada 1.000 personas en este rango de ingreso que estudian, Conape ha beneficiado a 96,4, mientras que en el quintil superior, donde se encuentra el 39% de la población que asiste a la universidad, se beneficia a 1,6 de cada 1.000¹⁵.

Al analizar la relación que tienen los beneficiarios de Conape con la población que asiste a la educación superior o

parauniversitaria, según proyecciones de la Enaho realizada en cada uno de esos años, se encontró que en 2010, por cada 1.000 adultos que asistían a estudios universitarios o parauniversitarios, 24,4 eran beneficiarios de un préstamo con Conape. En 2013, esa tasa disminuyó a 15,7 (García y Román, 2014a).

Perfiles de los beneficiarios de Conape

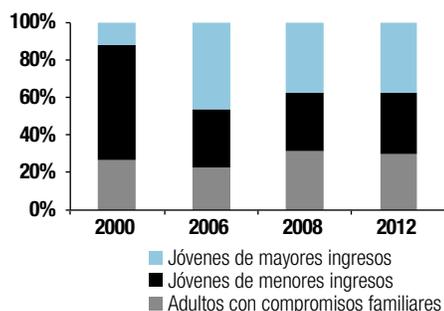
Además de identificar tendencias de largo plazo, se realizó un estudio sobre los perfiles sociodemográficos de la población beneficiaria de Conape para los años 2000 y 2006 y posteriormente para los años 2008 y 2012. El análisis de segmentación permitió identificar la existencia de varios tipos de beneficiarios que se distinguen por su edad al momento de tomar el crédito, su nivel de compromiso familiar y el ingreso per cápita del hogar (García y Román, 2014a). El primer segmento, denominado “Adultos con compromisos familiares”, contiene al 30% de los beneficiarios y se caracteriza por tener mayor presencia de personas de 23 años o más al momento de tomar el crédito (promedio de 27,3 años), casados u otro (divorciados, separados o viudos), con tres o menos miembros en el hogar, con ingresos per cápita de 100.000 colones constantes (de 2013) o más, con mayor proporción de personas con nota promedio de graduación menor a 80, con cinco años o más de haber salido del colegio (promedio de siete años) y con mayor presencia de estudiantes de Administración, Educación y Derecho (ver gráfico 4.9).

El segundo segmento, llamado “Jóvenes de menores recursos”, representa al 32% de los beneficiarios y se caracteriza por tener más casos de personas menores de 23 años al momento de tomar el crédito, solteros, con ingresos per cápita inferiores a 100.000 colones constantes (base 2013), con casi cuatro miembros en el hogar en promedio, con cuatro años o menos de haber salido del colegio, con mayor proporción de residentes en distritos con menor desarrollo social y mayor presencia de estudiantes de Ciencias de la Salud, Administración y Educación.

Finalmente, el tercer segmento y más

Gráfico 4.9

Distribución porcentual de las personas beneficiarias en las operaciones de crédito de Conape, según perfil^{a/}



a/ A partir de un análisis de segmentación se estimó un perfil sociodemográfico de la población beneficiaria con base en una serie de características seleccionadas, entre ellas la edad al momento de tomar el crédito, el compromiso familiar y el ingreso per cápita. Se utilizó la base de datos de Conape entregada en los meses de mayo y junio de 2014. No incluye ampliaciones.

Fuente: García y Ramón, 2014b..

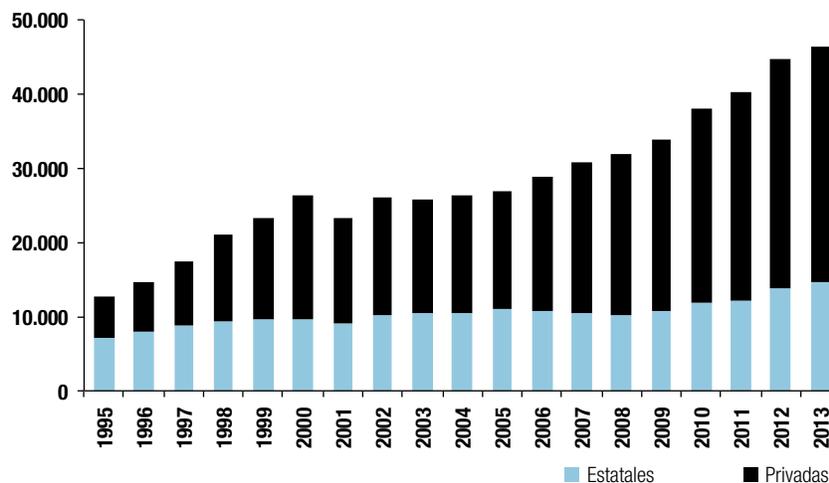
importante, denominado “Jóvenes de mayores recursos”, contiene al 38% de los beneficiarios y son jóvenes de 20 a 22 años, solteros, con ingresos per cápita de 100.000 colones o más en colones constantes de 2013, con cinco o más miembros en el hogar, provenientes de colegios académicos, con dos años o menos de haberse graduado de ellos, con mayor proporción de residentes en distritos con mayor IDS y mayor presencia de estudiantes de Ciencias de la Salud, Arquitectura y Construcción, Artes y Servicios Personales (García y Román, 2014a).

Resultados de la educación superior

Tradicionalmente, las instituciones de educación superior universitaria organizan su quehacer en tres grandes áreas: docencia, investigación y extensión y acción social. En este apartado se comentan los principales indicadores disponibles para estimar los resultados en docencia e investigación. Pese a los

Gráfico 4.10

Títulos otorgados por las universidades, según sector.



Fuente: Elaboración propia con base en OPES-Conare.

esfuerzos desplegados para mejorar la información del sector privado, la mayor parte corresponde a las universidades públicas, únicas que generan datos periódicos sobre su quehacer. Este faltante de información es un desafío pendiente del sistema educativo que deberá ser resuelto en los próximos años y en el que debe desempeñar un rol protagónico el Poder Ejecutivo, que ostenta las competencias y facultades de regulador de la educación superior privada.

Docencia: nueva información sobre la eficiencia de la oferta académica

Graduación: número de títulos otorgados más que se triplicó entre 1995 y 2013

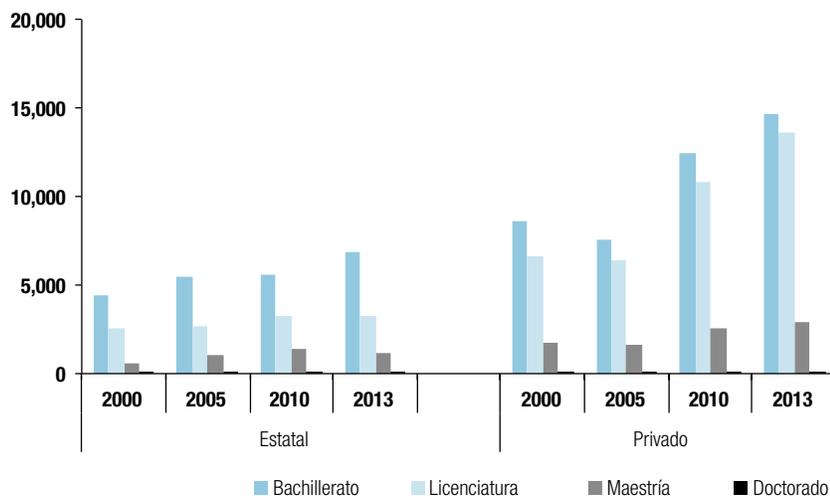
El número de títulos otorgados desde mediados de los años noventa más que se triplicó, pues pasó de poco menos de 13.000 en 1995 a más de 46.000 en 2013. Este comportamiento refleja el crecimiento de la población que asiste a la educación superior, tema analizado en una sección anterior. La fuerte expansión de los títulos otorgados se explica por el impulso en el sector privado: 5,7 veces en éste y 2,1 en el sector público (gráfico 4.10). En consecuencia, la participación del sector privado pasó del 43,8% de

la titulación en 1995 a 68,5% en 2013. Estos datos llaman la atención, no solo por la fuerte tendencia a la concentración de la titulación en las universidades privadas sino por la sobrerrepresentación de los graduados en relación con la proporción que se estima asiste a la educación privada (51,3%).

Cuando se analizan los tipos de grados obtenidos, se constata que la creciente importancia de la educación superior privada ocurre en todos los niveles. En el caso de las licenciaturas, por cada título otorgado en una universidad estatal en el año 2005, se entregaron 2,4 en las privadas. Esta relación creció a 4,2 en 2013. En bachilleratos y maestrías, el crecimiento fue menor, aunque en ese último año la cantidad de títulos entregados por las universidades privadas más que duplicaron a los de las estatales; con una relación de 2,1 y 2,4, respectivamente (gráfico 4.11).

La creciente importancia de la titulación otorgada por universidades privadas ocurrió en un contexto en el que no se crearon más universidades, por lo que es reflejo de un aumento del tamaño relativo de las ya existentes. En 2013, las carreras de Ciencias Sociales y Educación continuaron predominando, tanto en los centros estatales (61%) pero especialmente

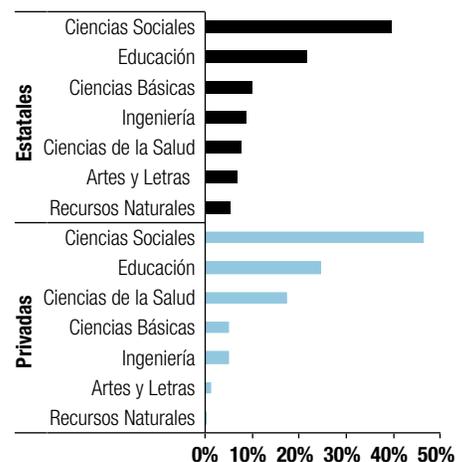
Gráfico 4.11

Diplomas otorgados en la educación superior, según grados académicos^{a/} y sector

a/ Se excluyen los diplomados, profesorados y las especialidades profesionales.
Fuente: Elaboración propia con base en OPES-Conare.

Gráfico 4.12

Títulos otorgados por las universidades, según área de estudio y sector. 2013



Fuente: Elaboración propia con datos de OPES-Conare.

Cuadro 4.8

Matrícula y diplomas otorgados en la educación superior, según sector. 2011-2013

	2011	2012	2013
Matrícula			
Estatal	92.709	92.965	96.268
Privado	95.399	101.223	100.055
Total	188.108	194.188	196.323
Diplomas otorgados			
Estatal	12.060	13.698	14.594
Privado	28.115	30.877	31.753
Total	40.175	44.575	46.347
Relación matrícula/diplomas otorgados			
Estatal	7,7	6,8	6,6
Privado	3,4	3,3	3,2
Total	4,7	4,4	4,2

Fuente: Elaboración propia con datos de OPES-Conare.

Sorpresivos datos en la eficiencia comparada del sistema universitario

La relación entre total de estudiantes y graduación es un indicador que se usa para comparar la eficiencia del sistema universitario. El dato en promedio para Costa Rica es de 4,2 en el último año disponible (2013), más del doble para las universidades públicas que para las privadas (cuadro 4.8). Si el dato fuera correcto, tendríamos un indicador solo comparable con Brasil en América Latina, y con países europeos como Alemania y Bélgica, pertenecientes a la OCDE. Al separar por sector institucional, la situación es aún más sorprendente. El dato para las universidades públicas ubica al país cerca de otras naciones latinoamericanas como El Salvador, Chile y Ecuador, y países asiáticos de ingreso medio. Por otro lado, el dato estimado para las universidades privadas de Costa Rica se asemeja al de países como Francia, Irlanda e Inglaterra, lo cual es a todas luces poco probable dada la baja cobertura en educación terciaria que aún tiene el país y el desarrollo reciente de las universidades privadas (en su mayoría fundadas en la década de los noventa).

en los privados (71%). En las universidades públicas, les siguieron en orden de importancia los títulos otorgados en Ciencias Básicas (10%) e Ingenierías

(8,8%), mientras que en las privadas el tercer lugar correspondió a las Ciencias de la Salud (17%) (gráfico 4.12).

La relación estudiantes/graduados puede indicar que el reporte de matrícula en las universidades privadas es inferior al número de alumnos que efectivamente tienen en las aulas (como ya se mencionó, la estimación con datos de la Enaho asigna al menos 3 puntos porcentuales adicionales). Estos resultados permiten plantear una interrogante sobre la calidad de la educación que ofrecen estos centros que tendrían unos tiempos de graduación muy inferiores y unas tasas de graduación muy superiores a los de las universidades públicas y a los parámetros esperados en general de la educación superior al comparar con experiencias en otros países. Es necesario explorar esta cuestión en próximas ediciones del Informe.

Patrones de matrícula de la población de nuevo ingreso de las cohortes 2000, 2004 y 2007 que no estaba graduada a 2013

Construir indicadores de eficiencia interna de las cohortes de nuevos ingresos a la universidad constituye una novedad en el sistema de educación superior costarricense. Los resultados que se resumen a continuación son parte de un ejercicio realizado por el Estado de la Nación con el apoyo de las oficinas de Registro de las universidades públicas, al que se le dará seguimiento en posteriores Informes. Esta información es imprescindible para dar cuenta de los resultados en docencia de las instituciones de educación superior. Al ser el primer ejercicio, no existe posibilidad de realizar comparaciones en el tiempo, es decir, solo puede analizarse la situación encontrada al año 2013 para las cohortes seleccionadas, y no derivar conclusiones sobre mejoras o desmejoras en los indicadores presentados.

En los años 2000, 2004 y 2007, para el conjunto de universidades públicas adscritas hasta ese momento al Conare se registraron 27.801 estudiantes de primer ingreso, de los cuales, al año 2013, 13.139 efectivamente lograron recibir al menos un título. El porcentaje de graduados oscila entre 46,1% en la UCR y 51,8% en el TEC. Estos resultados están por debajo de los promedios de la OCDE y son comparables con datos de tasas de graduación de países como Australia,

Suecia y Hungría. "En los países de la OCDE, con los datos disponibles, una media del 70% de los estudiantes que comienzan un programa de educación terciaria de gradúa con un primer grado en este nivel". (OCDE, 2014).

El caso de la UNED debe analizarse por separado ya que, por la modalidad de educación no presencial, en el plan de estudios de la universidad no se considera un número de años mínimo ideal para obtener el primer título, sino que más bien la modalidad a distancia ofrece la alternativa de llevar un ritmo de matrícula a la medida de las posibilidades de cada estudiante. No obstante, un 23,1% de graduados para la cohorte de 2000 (13 años después) parece muy bajo (cuadro 4.9).

Para analizar la situación actual de los estudiantes que a 2013 no habían obtenido un título, se identificaron sus patrones de matrícula, utilizando técnicas de análisis de conglomerados (clúster bietápico⁶). Los resultados brindan una aproximación al fenómeno de deserción a partir del patrón de matrícula de los estudiantes que fueron primer ingreso en los años seleccionados. La población

que se utiliza son todos los alumnos sin graduarse de las cohortes 2000, 2004 y 2007¹⁷. Del porcentaje de estudiantes no graduados de las tres cohortes analizadas (53,9% para la UCR, 52,2% para la UNA y 48,2% para el TEC), el análisis arroja tres segmentos de matrícula con características homogéneas entre sí y claramente diferenciadas respecto de los otros grupos (cuadro 4.10).

La agrupación que denominamos alta matrícula corresponde a estudiantes que, no habiéndose graduado en el momento en que se inspecciona la cohorte, permanecen activos como tales, es decir, siguen mostrando créditos matriculados con cierta regularidad. Se les puede identificar como estudiantes activos con rezago: no lograron completar el plan de estudios en los tiempos ideales establecidos pero su patrón de matrícula parece indicar que hay bajo riesgo de abandono. Este grupo representa porcentajes muy diferenciados entre las tres universidades. La menor proporción de estos estudiantes se encuentra en la UNA, con 16,8%, seguida de la UCR, con 28,5%, y del TEC, con 33,5%.

Cuadro 4.9

Estudiantes de primer ingreso en universidades estatales^{a/} que recibieron al menos un título en 2013 por cohorte seleccionada^{b/}

	Total	Cohortes		
		2000	2004	2007
Matrícula de primer ingreso				
UCR	16.589	5.111	5.194	6.284
UNA	7.985	2.571	2.949	2.465
TEC	3.227	1.243	1.158	826
UNED	17.564	5.323	6.573	5.668
Total de graduados a 2013				
UCR	7.653	2.619	2.634	2.400
UNA	3.814	1.164	1.527	1.123
TEC	1.672	636	606	430
UNED	2.911	1.230	1.005	676
Porcentaje de graduados a 2013				
UCR	46,1	51,2	50,7	38,2
UNA	47,8	45,3	51,8	45,6
TEC	51,8	51,2	52,3	52,1
UNED	16,6	23,1	15,3	11,9

a/ Solo incluye universidades adscritas al Conare al año 2014.

b/ Se refiere al seguimiento de los estudiantes que ingresaron en los años 2000, 2004 y 2007.

Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos de las oficinas de Registro de cada universidad.

Entre la población no graduada, hay un segundo grupo denominado mediana matrícula, que representa a aquellos estudiantes que han suspendido de manera temporal sus estudios en algún momento a lo largo de su vida universitaria, pero que no necesariamente constituyen desertores, ya que cada cierto número de semestres vuelven a tener créditos matriculados. Para las tres universidades en que se realizó el análisis, constituye el grupo más pequeño entre los no graduados: 14,5% para el TEC, 15,8% en la UNA y 25% para la UCR.

Finalmente, el tercer grupo son los estudiantes con muchos años de haber ingresado a la universidad, no han obtenido un título y muestran pocos semestres matriculados a lo largo del período de análisis. A ellos se les denomina baja matrícula y constituyen un grupo de desertores. Con ellos hay pocas probabilidades de encontrar créditos matriculados si se continúa el seguimiento de la cohorte a la que pertenecen. Representan el grupo más importante entre los no graduados y varían entre 46,5% en la

UCR y 67,4% en la UNA, aunque se desconoce si se pasaron de universidad.

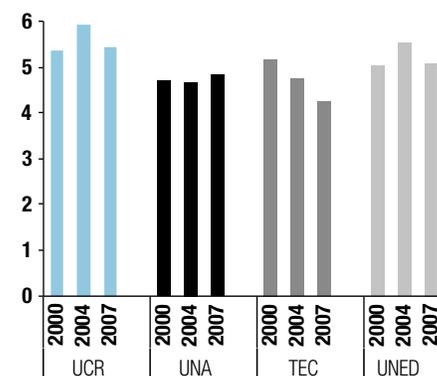
Tiempos de graduación en las universidades públicas

Entre los estudiantes que lograron graduarse de las cohortes analizadas (2000, 2004 y 2007), el tiempo promedio que duraron para obtener un título de bachillerato varió entre 4,3 y 5,9 años, dependiendo de la universidad y la cohorte. En la UNA y el TEC, un poco más de la mitad obtuvieron el título a tiempo y otro 24% con un año de retraso. En la UCR, el porcentaje de graduados a tiempo es menor, 31%, y sumando un año de retraso llegan al 63%. La UNED tiene los porcentajes más altos de graduados con 1 año o más de retraso. Salvo el TEC, no hay mejoras relevantes entre las tres cohortes (gráfico 4.13).

Las carreras con los mayores tiempos de graduación son Enseñanza de las Artes Plásticas en la UCR (8,20), Ingeniería en Diseño Industrial en el TEC (6,6), Enseñanza de la Matemática y Administración de Empresas en la

Gráfico 4.13

Tiempo promedio para obtener el título de bachiller, según universidad



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de las oficinas de Registro de cada universidad.

UNA (6,9) y Tecnología educativa (11,0) en la UNED.

Cuadro 4.10

Tipología de matrícula de los estudiantes no graduados en las universidades públicas en las cohortes 2000, 2004 y 2007

Universidad y conglomerados	Descripción	Porcentaje del total de estudiantes no graduados	
TEC			
Alta matrícula	Los estudiantes activos de 9 a 12 semestres en un período de 12 semestres. Su tasa de actividad ronda entre un 75% y un 100% de los semestres listados en la base de datos.	Activos	33,5%
Mediana matrícula	Estudiantes que matriculan esporádicamente, con posibilidades altas de tener semestres sin matrícula y sin actividad constante. Su tasa de permanencia ronda el 42% al 67%.	Desertores temporales	14,5%
Baja matrícula	Estudiantes con una actividad de matrícula muy baja. Pueden tener largos periodos de inactividad sin garantías de permanencia en la universidad. Su tasa de actividad ronda el 0% al 33%.	Desertores duros	52,0%
UNA			
Alta matrícula	Estudiantes con un promedio de 6,7 años de actividad en la universidad.	Activos	16,8%
Mediana matrícula	Estudiantes que promedian alrededor de 3,4 años en la universidad.	Desertores temporales	15,8%
Baja matrícula	Estudiantes con un historial promedio de 1,2 años en la universidad.	Desertores duros	67,4%
UCR			
Alta matrícula	Estudiantes que en promedio tienen unos 15,9 semestres. Son el grupo que más años lleva en la universidad, alrededor de 7 años de titulación reportada.	Activos	28,5%
Mediana matrícula	Estudiantes que reportan en promedio 7,5 semestres matriculados.	Desertores temporales	25,0%
Baja matrícula	Estudiantes de matrícula casi nula, tienen en promedio 2,1 semestres matriculados.	Desertores duros	46,5%

Fuente: Elaboración propia con base en información de las bases de datos de la oficinas de Registro de cada universidad.

Una mirada a profundidad de la deserción: estudio longitudinal en la UNA

Con el objetivo de analizar la permanencia y el impacto de la deserción de los estudiantes de la UNA, así como los factores que los determinan, Rodríguez y Zamora (2014a) realizaron un estudio de la cohorte de estudiantes que ingresaron en 2005 (2.586), con información a lo largo de 18 ciclos lectivos (cortando en el II ciclo de 2013). Los datos se obtuvieron de la base del Sistema Banner de la UNA y fue proporcionada por el Área de Informática del Departamento de Registro. La información se procesó mediante análisis estadísticos multivariados (recuadro 4.3).

Perfil de la cohorte de estudiantes de nuevo ingreso en 2005

Los indicadores de rendimiento académico muestran diferencias según el tipo de estudiantes analizados, especialmente el porcentaje de créditos aprobados y el promedio ponderado. Sin embargo, no hay mayores diferencias entre ellos en relación con sus notas de colegio o el puntaje que obtuvieron en el examen de admisión. En la cohorte analizada por Rodríguez y Zamora (2014a), la del año 2005, el 46,6% fue desertora temprana o itinerante a la fecha de corte (el año 2013). La deserción en educación superior se manifiesta en todos los países del mundo, Rodríguez y Zamora (2014a) mencionan que en algunas naciones como España, Estados Unidos, Francia y Austria la tasa de deserción universitaria se sitúa entre 30% y 50%; en otros países europeos, como Alemania (20%-25%), Suiza (7%-30%), Finlandia (10%) y Los Países Bajos (20%-30%), las cifras son menores. En América Latina el promedio de la deserción oscila en torno al 55% (Rodríguez y Zamora, 2014a).

En general, en la mayoría de las carreras de la UNA (60%) ingresan más mujeres que hombres y, en efecto, los estudiantes de primer ingreso de 2005 eran 55,8% mujeres y 44,2% hombres. En esa cohorte, el 75,8% tenía 20 años o menos al ingresar a la universidad, el 75,1% provenía de zona urbana, un 36% de un distrito con un IDS bajo y muy bajo, y su nota

Recuadro 4.3

Metodología empleada en el estudio sobre deserción en la UNA

La investigación se llevó a cabo mediante un modelo longitudinal conocido como Función de supervivencia y con tablas de vida, el estimador de Kaplan Meier (1958) y los modelos de regresión de riesgo proporcional en tiempo discreto de Prentice Gloeckler (1978) y Meyer (1990). La Función de Supervivencia permite conocer la evolución cronológica de las probabilidades de los estudiantes en diferentes períodos académicos y el riesgo asociado (probabilidad de que ocurra deserción dado que no ha ocurrido).

El concepto central de un modelo de supervivencia no es la probabilidad de que ocurra un cambio de estado (por ejemplo, que un estudiante deserte) sino la probabilidad condicional de que este cambio ocurra (por ejemplo, que un estudiante deserte dado que en el período anterior no lo hizo). El punto es estimar el efecto de las variables sociodemográficas, académicas o institucionales sobre la probabilidad de desertar en diferentes momentos del tiempo. En este tipo de modelos, la variable respuesta es el tiempo que transcurre entre un evento inicial (ingreso del estudiante a la universidad o cohorte) y un evento final que ocurre cuando el individuo presenta la característica bajo estudio (en este caso, deserción). En los estudios por cohorte suele suceder que algún individuo presenta una característica diferente de la que se quiere estudiar. La supervivencia incorpora el concepto dinámico del tiempo

y por lo tanto está compuesta por dos elementos: respuesta y tiempo. El primero corresponde a la ocurrencia del evento y es una variable dicotómica (1 deserción sucede, 0 no sucede). El segundo es una variable numérica que indica cuánto tiempo ha tardado en llegarse a ese desenlace.

El análisis incluye variables disponibles sobre aspectos sociodemográficos y académicos de los estudiantes para analizar diferencias entre ellos. Las variables incluidas son: sexo, edad promedio de ingreso, IDS del distrito de residencia del estudiante categorizado como bajo, medio y alto, zona de residencia (urbana, rural), rendimiento en la admisión, rendimiento en la universidad, tipo de colegio, área de conocimiento de la carrera en la que está empadronado, condición de becado, la duración o tiempo (diferencia entre el último período matriculado y el año de ingreso-cohorte) y el estado del estudiante. Se clasificó a los desertores en dos grupos: tempranos e itinerantes. Los primeros son aquellos que habían matriculado en el primer año de ingreso (2005) y no lo volvieron a hacer a la fecha de corte del análisis (II ciclo de 2013), los segundos son los que habían presentado una matrícula irregular y presentaban inactividad académica en 2013

Fuente: Rodríguez y Zamora, 2014a.

promedio de colegio era de 83,8%, con una nota del examen de admisión media de 59,1% y de admisión general del 69%.

El promedio de créditos aprobados por la cohorte 2005 es de 74,7% (más las mujeres -78,61%- que los hombres -69,65%-) y su promedio ponderado de 6,82 en una escala de 10 (nuevamente, mayor entre las mujeres). La mayoría de la población de nuevo ingreso en 2005 fue becada (56,1%). El porcentaje de créditos ganados en los becados fue superior (81,6%) al de los no becados (65,8%), lo mismo que con el promedio pondera-

do, con 7,4 y 6,1, respectivamente. Para 2013, un 32,1% se había graduado en el tiempo establecido, un 16,7% lo había hecho con rezago (la mayoría de un año), un 2,9% presentaba rezago y todavía está activo; el 23% era desertor temprano y el 23,7% representaba al desertor itinerante (matrícula intermitente y no había matriculado en el último año de corte de la información, año 2013).

Casi la mitad de la cohorte de 2005 eran desertores tempranos e itinerantes, con una mayor probabilidad de que los hombres desertaran (52,4%) en relación

con las mujeres (42,1%). Hay mayor probabilidad de desertar si los estudiantes son de zonas urbanas (48%) que rurales (42,6%). La mayoría de la cohorte egresó de un colegio público (79,8%) y los provenientes de un centro privado (13,8%) muestran una ligera mayor probabilidad de desertar (51,4%) que el resto (públicos 45,8% y subvencionados 46,6%) (cuadro 4.11).

De manera coincidente con la evidencia empírica de otros países, la mayoría de los estudiantes abandona en los tres primeros ciclos (más del 60% del total de desertores en ese período). La probabilidad de sobrevivir durante esos tres ciclos es de un 28%. A mitad del periodo (nueve ciclos concluidos) esa probabilidad aumenta a 42%. La mediana para el tiempo de supervivencia de la cohorte analizada fue de 14 ciclos a partir de 2005, esto significa que para el año 2011 el 50% de los estudiantes ya había abandonado.

El área de conocimiento que presenta mayores porcentajes de abandono es Ciencias (57,7%); en contraste, Salud y Servicios es la que presenta menores porcentajes (24,6%). El estudiante desertor ha matriculado alrededor de 41 créditos en total, de los cuales aprueba un 53%, reprueba un 16% y abandona un 31% en promedio. Su record académico refleja un promedio ponderado de 5,1 en una escala de 10. Finalmente, un 44,3% de la población que abandona contaba con algún tipo de beca y ésta se le mantuvo durante cuatro años, de acuerdo con la normativa vigente en la UNA (Rodríguez y Zamora, 2014a). Un estudio previo de las cohortes 2005-2006 y 2007 de la misma universidad mostró resultados similares (recuadro 4.4).

Factores determinantes de la supervivencia en la universidad

La edad de ingreso es un factor significativo para permanecer en la universidad (cuadro 4.12). Quienes lo hicieron con 20 años o menos tienen una tasa de supervivencia más alta (la mediana para este grupo es de 15 ciclos y para personas con edades mayores es de nueve). En los análisis de regresión, se observó que a mayor edad de ingreso, mayor deserción:

Cuadro 4.11

Perfil de la población de primer ingreso en 2005 a la UNA y de los desertores^{a/} en esa cohorte en 2013

	Cohorte 2005	Desertores en cohorte 2005
Total	2.586	1.206
Sexo de la persona		
Hombre	56	50
Mujer	44	50
Zona de procedencia		
Urbana	75	77
Rural	25	23
IDS del distrito de procedencia		
Bajo o muy bajo	36	33
Medio	38	39
Alto	26	27
Colegio de procedencia		
Público	81	80
Privado	13	14
Rendimiento		
Porcentaje de créditos aprobados	75	53
Promedio ponderado de créditos aprobados ^{b/}	7	5
Población becada	56	44
Permanencia		
Se graduó en el tiempo establecido	32	
Lo hizo con rezago (la mayoría de un año)	17	
Egresó	2	
Actualmente rezagada y activa	3	
Desertor temprano	23	49
Desertor itinerante	24	51

a/ Incluye a los desertores tempranos e itinerantes

b/ En una escala de 0 a 10.

Fuente: Elaboración propia con base en Rodríguez y Zamora, 2014a.

al aumentar la edad en un año, el riesgo de deserción aumenta en 8,2%. Otras características que mostraron diferencias significativas a favor de la permanencia fueron tener beca y provenir de un colegio público. La condición de becado hace que los estudiantes con el beneficio tengan un 0,47 veces menor riesgo de desertar que la población no becada. Aunque los hombres tienen un mayor riesgo de abandono, en los modelos de regresión se concluye que el sexo no es una variable significativa.

Los estudiantes con menor nota que el promedio en el examen de admisión (promedio total: 59,1%) obtienen una tasa de supervivencia mayor que los que

tienen una nota igual o mayor. En el caso de la nota promedio de colegio, se dividió la población en estudiantes con notas menores a 80 (el promedio de la cohorte) y superiores o iguales. Los segundos mantuvieron una curva de supervivencia mayor. Aunque las diferencias entre grupos no fueron significativas, muestran una tendencia favorable hacia quienes se desempeñaron mejor en el colegio.

El examen de las notas del examen de admisión y las notas del colegio arrojó un resultado inesperado: entre mayores sean las notas del examen y del colegio, mayor es el riesgo de deserción. Este resultado es contradictorio por la validez predictiva que debería tener tanto la nota de colegio

Recuadro 4.4

Permanencia y deserción en las carreras de pregrado y grado de la UNA

Un estudio efectuado con cinco cohortes de nuevos ingresos a la UNA comprendidas entre 2005 y 2009 mostró que por cada 100 estudiantes que ingresaron en ese lapso, aproximadamente 46 se graduaron y 46 eran desertores potenciales. Además, 31% de los alumnos lograron graduarse dentro del tiempo establecido en su plan académico y el 15% lo completaron en fecha posterior, la mayoría de ellos con un año de retraso. Por otra parte, la tasa de deserción fue mayor durante los tres primeros ciclos de sus planes académicos.

Los resultados que se muestran a continuación corresponden a los 7.897 estudiantes de nuevo ingreso correspondiente a las cohortes 2005, 2006 y 2007. El análisis cuantitativo de las variables que se incluyen en el sistema informático determinó que:

- Controlando el efecto de una mayoría de mujeres en la población estudiantil, éstas tienen una mayor probabilidad de graduarse en el tiempo establecido (38,1% versus 23,9% ($p < 0,000$)); en contraste, los

hombres mantienen una mayor condición de rezago en la permanencia en la universidad. La condición del sexo no mostró diferencias significativas en las probabilidades de desertar de manera temprana.

- Las personas que ingresaron con 20 años o menos a la universidad tienen una mayor probabilidad de graduarse y las mayores de este rango de edad presentan una más alta probabilidad de ser potenciales desertores.
- Los estudiantes residentes en zonas rurales muestran una probabilidad mayor de graduarse en el tiempo establecido que los de zona urbana (36,3% versus 30,1%) ($p < 0,000$). La condición de becados puede estar explicando este resultado. No obstante, en la deserción no hay una diferencia significativa, es decir, la deserción, ya sea temprana o itinerante, no es exclusiva de los estudiantes de zona urbana o rural.

- Los estudiantes que provienen de distritos cuyo IDS es bajo o muy bajo son los que tienen una mayor probabilidad de graduarse en el tiempo establecido y los que residen en aquellos de nivel alto presentan mayor rezago en la graduación y reflejan una mayor población que está rezagada pero activa.
- Los estudiantes provenientes de un colegio público tienen mayor probabilidad de graduarse en el tiempo establecido (33,2%) que los de un colegio privado y subvencionado, cuya probabilidad es de 26% ($p < 0,000$).
- Un estudiante becado tiene el doble de probabilidad de graduarse en el tiempo establecido que uno que no tiene beca. El alumno que no tiene este beneficio presenta el doble de probabilidad de desertar. Por otra parte, ser parte de la población itinerante no depende de que los estudiantes cuenten o no con beca.

Fuente: Rodríguez y Zamora, 2014b.

Cuadro 4.12

Supervivencia de los estudiantes de la UNA provenientes de la cohorte de 2005 por variables de interés^{a/}

Variabes	Valor de la mediana en ciclos lectivos-semestres
Individuales	
Sexo	12 hombres, 16 mujeres
Edad de ingreso	15 para las personas que ingresaron con 20 años o menos y 9 para 21 años y más
Académicas	
Área de conocimiento	15 en estudiantes de Artes, Humanidades, Ciencias Sociales, Servicios y 11 en estudiantes de Ciencias, Agricultura e Ingenierías
Tipo de colegio	14 estudiantes de colegios públicos, 13 estudiantes de centros privados, subvencionados y extranjeros
Sede	Diferencia no significativa: 14 es la mediana para la Sede Omar Dengo y Chorotega y 12 para la Sede Brunca
Rendimiento en la admisión	
Nota de examen de admisión menor al promedio	15 para las personas que ingresaron con notas menores a 59% (promedio total) y 13 para las que ingresaron con notas superiores o iguales.
Nota de colegio	Diferencia no significativa: 13 para las personas que ingresaron con nota de colegio inferior a 83 (promedio del total de primer ingreso) y 15 para las de nota superior o igual a 83.
Socioeconómicas	
IDS del distrito de procedencia	15 para los que viven en distritos de nivel bajo y muy bajo, 13 para los que viven en distritos de nivel alto y medio
Institucionales	
Becados en el año de ingreso	7 estudiantes no becados, 16 estudiantes becados

a/ Significativas al 5%.

Fuente: Elaboración propia con base en Rodríguez y Zamora, 2014a.

como el examen de admisión; sin embargo, puede ser atribuible a la necesidad de contar con más variables en el modelo o a los requerimientos académicos para mantener una beca (Rodríguez y Zamora, 2014a). Por último, a mayor porcentaje de créditos ganados, menor deserción, es decir, al aumentar el porcentaje de créditos aprobados en 1%, el riesgo de deserción disminuye en 11%. Los estudiantes de Artes, Humanidades, Ciencias Sociales y Servicios tienen una mayor probabilidad de mantenerse en la universidad que los de Ciencias, Agricultura e Ingenierías.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE DESERCIÓN EN LA UNA

véase Rodríguez y Zamora, 2014a y 2014b, en www.estadonacion.or.cr

Factores asociados a problemas de permanencia en estudiantes de universidades privadas

En el marco del convenio de colaboración entre Conape y el Estado de la Nación, se desarrolló una investigación con el objetivo general de identificar factores asociados a la permanencia y finalmente el logro educativo de los estudiantes del nivel terciario que reciben apoyo financiero para sus estudios. Esta información permite aproximar el fenómeno de deserción para estudiantes en instituciones universitarias del sector privado, que constituyen el 83,2% de los beneficiarios de préstamos de Conape¹⁸, y representan en promedio 7 de cada 100 estudiantes que se matricularon en las universidades privadas entre 2011 y 2013 (cuadro 4.13). Esta es la primera investigación sobre el tema y, pese a su limitado alcance, arroja resultados importantes. Lo ideal sería contar con los registros estudiantiles, como en el caso de las universidades públicas pero, en su ausencia, la cartera de Conape permite una aproximación al tema.

En 2014, se hizo una encuesta telefónica con 600 beneficiarios de préstamos

Cuadro 4.13

Proporción que representan los beneficiarios^{a/} de Conape de la población que asiste a educación universitaria privada

Año	Beneficiarios de Conape ^{a/}	Población que asiste a educación universitaria privada	Tasa por cada 100 personas que asisten a la educación privada
2011	3.920	95.399	4,1
2012	4.831	101.223	4,8
2013	4.987	100.055	5,0
Total	20.646	296.677	7,0

a/ Se incluye pregrado, posgrado, refundición y ampliación en Costa Rica.

Fuente: Elaboración propia con base en García y Román, 2014a. y OPES-Conare, 2014.

de Conape del año 2008 (n= 301) y 2012 (n= 300)¹⁹ y se aplicó un análisis de regresión logística para explicar la probabilidad de graduación y el cambio de carrera o universidad. Se analizó su contexto familiar, condiciones académicas y laborales, así como percepciones y eventos que podrían impactar sobre el logro de un título, para identificar las oportunidades de mejora tanto para las universidades como para Conape (García y Román, 2014b). Entre las características de los beneficiarios destaca que 58% ingresó a la universidad al año siguiente de haber concluido sus estudios secundarios y 27% tardó entre 2 y 4 años en hacerlo. Esto indica que el préstamo es más utilizado como recurso para el acceso de población recién graduada que como método de recuperación de población adulta con rezago en su formación.

Solo el 56% se mantiene en la misma carrera y universidad

Los resultados de la encuesta se analizan según la tipología que se presentó en la sección previa sobre acceso a la educación universitaria: la de jóvenes recién graduados con menores ingresos, la de jóvenes con mayores ingresos y la de los adultos con compromisos (ver sección Perfiles de los beneficiarios de Conape).

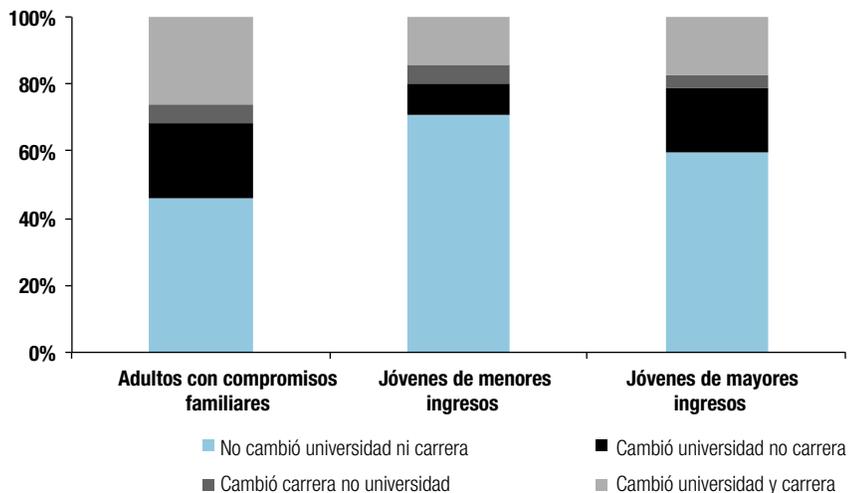
En el grupo de los adultos con compromisos, el 77% no dispuso de beneficios como becas o ayudas en el pasado,

mientras que el 35% de los jóvenes con menores recursos contó con al menos un beneficio como *Avancemos*, ayudas o becas de otro tipo y el porcentaje es del 17% entre los jóvenes con mayores recursos. El segmento de los adultos con compromisos tiene mayor proporción de personas que estuvo en varios colegios, que repitieron y abandonaron los estudios temporalmente. En general, en la muestra hay una importante tasa de migración entre universidades (gráfico 4.14), un 44% cambió de carrera, universidad o ambos. El grupo más estable es el de los jóvenes de menores ingresos y el menos estable el de los adultos.

Un 86% de los beneficiarios entrevistados dijo haber sufrido alguna situación difícil durante su plan de estudios. Entre los adultos con compromisos, se observó una mayor inseguridad con su elección de carrera, y en mayor proporción que otros grupos, comenzaron a trabajar y se casaron o unieron en ese período. Los jóvenes de menores ingresos experimentaron más problemas económicos familiares; los jóvenes de mayores ingresos presentaron más dificultad en el manejo de las diferencias didácticas, la separación de los amigos y, además, ser víctimas de inseguridad ciudadana.

El 57% de los beneficiarios ha trabajado durante sus estudios universitarios. El pico más alto lo tiene el segmento de adultos, con un 75%, y el más bajo

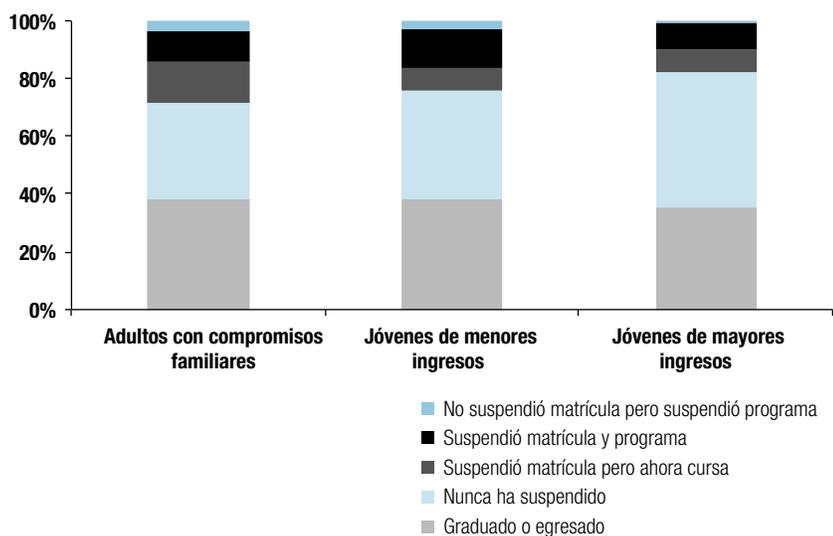
Gráfico 4.14

Dinámica durante la universidad por segmento de análisis^{a/}

a/ El segmento de adultos con compromisos familiares incluye 139 observaciones, el de los jóvenes con menores ingresos 154 y el de los jóvenes de mayores ingresos 216.

Fuente: García y Román, 2014b, con datos de Conape

Gráfico 4.15

Porcentaje de beneficiarios que permanecieron o suspendieron sus estudios por segmentos de interés^{a/}

a/ El segmento de adultos con compromisos familiares incluye 139 observaciones, el de los jóvenes con menores ingresos 154 y el de los jóvenes de mayores ingresos 216.

Fuente: García y Román, 2014b, con datos de Conape.

los jóvenes de mayores ingresos, con un 44%. Dos de cada tres trabajan tiempo completo y la mayoría (72%) ha contado con flexibilidad laboral para asistir a lecciones. Dos terceras partes de los beneficiarios entrevistados indican que el préstamo de Conape representa solo una porción del costo total de la carrera: 28% señala que es menos de la mitad del pago total, 26% que es la mitad y 45% que es más de la mitad.

Un 13% de los beneficiarios de Conape suspendió su carrera

Entre los beneficiarios entrevistados, un 32% es graduado, un 5% egresado y el 13% suspendió sus estudios, cifra que alcanza el 16% en el segmento de jóvenes de menores ingresos y el 20% entre quienes cursan el bachillerato universitario (gráfico 4.15). Los beneficiarios justifican la suspensión de sus programas de estudio principalmente por razones económicas (33%) y laborales (23%). Un 11% dice que por motivos personales, 6% por embarazo y 4% para viajar.

Para conocer factores que favorecen la probabilidad de graduación, se aplicó un ejercicio de regresión logística a fin de explorar los determinantes de la probabilidad de graduación, y se encontró que los que la aumentan son: ser mayor de edad, mujer, pertenecer al grupo de adultos con compromisos, no haber abandonado temporalmente ni repetido ningún año en el colegio o calificar su rendimiento universitario como bueno o muy bueno y no haber cambiado de universidad. Además, otros factores importantes fueron: no trabajar durante sus estudios universitarios, tener hermanos o amigos graduados universitarios y contar con un préstamo de Conape que represente el 100% del costo de su carrera. Como complemento, se analizaron también las probabilidades de la no graduación pero solo con quienes ingresaron en 2008, con el fin de reducir el efecto explicativo de la edad, y se observaron efectos inversos a los observados en la probabilidad de graduación.

En esa cohorte, con una muestra de 301 beneficiarios, el 58,5% declara que ya se había graduado, 8,6% era egresado, 21,3% estaba cursando materias y 11,6% había suspendido sus estudios. En la

probabilidad de no graduación intervinieron factores como calificar su rendimiento universitario de regular o malo (autopercepción negativa), trabajar durante sus estudios y el centro en el que estaba o estuvo matriculado (en mayor medida la UNED y la UCR).

Dado que la probabilidad de graduación está asociada, entre otras variables, a la dinámica de migración entre universidades y carreras, se analizaron los factores que aumentan la probabilidad de cambio. Cabe destacar que un 58,9% de los beneficiarios de pregrado no cambió de universidad ni de carrera desde que inició sus estudios. Para el restante 41,4%, los factores asociados significativamente con el cambio de universidad o carrera fueron:

- No haber abandonado temporalmente el colegio
- Mayor tiempo de haber salido del colegio y mayor edad
- Madre con educación universitaria
- Menor satisfacción con Conape
- Área de estudios: quienes hoy siguen carreras como Educación, Ingeniería y Arquitectura y Ciencias Sociales.

Por último, cabe destacar que solo un 12% menciona haber contado con acompañamiento en la universidad durante el primer año y uno de cada tres recibió orientación vocacional para elegir carrera (principalmente del colegio). El cambio de universidad está asociado con tener acompañamiento durante el primer año de carrera y en menor grado con haber recibido cursos de nivelación (el 8% los recibió). El cambio de carrera está asociado con la facilidad para adaptarse durante el primer año y no con la orientación vocacional recibida (al menos estos años).

El dato de un 13% de estudiantes que suspendió su plan de estudios (que aproxima el indicador de deserción) es bajo, considerando los datos estimados de deserción para estudiantes de universidades públicas y para becados de la

UNA mencionados previamente en este capítulo. Es, sin embargo, congruente con los hallazgos del estudio específico de supervivencia de la población becada en la UNA, que mostró que la tenencia de beca es un condicionante para la permanencia en la universidad (la mediana de supervivencia es de 7 ciclos para los no becados y de 16 ciclos para los becados) (Rodríguez y Zamora, 2014b).

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE FACTORES ASOCIADOS A LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES

véase García y Román, 2014b, en www.estadonacion.or.cr

Investigación en ciencia y tecnología sigue concentrada en universidades públicas

La investigación científica es una labor fundamental de la educación superior en la medida en que produce conocimiento en temas estratégicos para el desarrollo humano. Con base en los datos disponibles sobre la labor que realizan las universidades del país en este campo, se reitera la conclusión de que la investigación en ciencia y tecnología del país sigue concentrada en las públicas. Afortunadamente, en la actualidad se cuenta con mayor información sobre el tema, lo que permite trazar un cuadro más preciso sobre el estado de situación (recuadro 4.5)

Un primer indicador del aporte que realizan las universidades estatales a la producción de conocimiento son las publicaciones en revistas indexadas en todas las disciplinas académicas, con coautoría o individuales. De acuerdo con OPES-Conare, pasaron de 400 a 542 entre 2010 y 2013, un aumento impulsado especialmente por la UNA (la cual más que triplicó su participación) (OPES-Conare, 2013). La información disponible sobre las publicaciones de investigadores pertenecientes a universidades privadas e internacionales sugiere un bajo nivel de actividad (PEN, 2014).

Al cierre de esta edición, cuatro de las

Recuadro 4.5

Nuevas fuentes de información sobre la investigación universitaria en ciencia y tecnología

El Primer Informe sobre el *Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación* (ECTI), publicado en 2014 por el PEN, efectuó un inventario de los centros de investigación y desarrollo (I+D) del país en las ciencias experimentales, ingenierías y tecnologías; identificó a los investigadores en estos campos, examinó la topología de las comunidades de investigación a partir del estudio de los patrones de colaboración para la publicación de artículos científicos²⁰ con coautoría a lo largo de la década 2001-2011 por parte de personas adscritas a instituciones establecidas en Costa Rica y se identificó a cerca de 230 investigadores residentes fuera del país.

En el segundo semestre de 2015, el PEN hará pública una plataforma informática en línea sobre el estado de las capacidades en ciencia, tecnología e innovación. Se actualizó la información sobre los patrones de colaboración (extendiendo el período hasta 2014), los centros de I+D (hasta consignar casi 200) y la identificación de investigadores (casi 2.000 residentes en Costa Rica y 400 en el exterior). Más recientemente, el Conare solicitó al PEN efectuar un inventario sobre las acciones universitarias en investigación, acción social y contratos de servicios. Aunque esta labor no ha concluido, este Informe presenta algunos datos preliminares importantes

cinco universidades públicas reportaban 2.405 investigaciones en distinta condición de actividad (cuadro 4.14). Cuatro áreas concentraban el 50% de los proyectos: ciencias de la vida, agricultura, ciencias sociales y del comportamiento y ciencias físicas. Las universidades tienen perfiles marcadamente distintos. En el TEC, agricultura, silvicultura y pesca es el área de mayor actividad; en la UCR, las ciencias de la vida; en la UNA, las ciencias sociales y del comportamiento y en la UNED, la formación de personal docente y ciencias de la educación.

En el área más especializada de las ciencias experimentales, ingenierías y tecnologías, un análisis de las publicaciones científicas a lo largo de una década (2001-2011) permitió identificar comunidades de investigación con fuerte presencia universitaria e importante cohesión y esfuerzos colaborativos entre investigadores en las áreas de Biomedicina, Genética Molecular Humana, Ciencias de la Tierra, Veterinaria, Ecosistemas Acuáticos, Física y Microbiología-Parasitología. En otros campos, como Ciencias Agrícolas y Zoología, se encontró un escaso capital de relaciones y prevalencia de pequeños grupos inconexos (PEN, 2014). Habida cuenta de que las universidades públicas reportan un importante esfuerzo de investigación en estos campos, esto pareciera indicar que los proyectos no necesariamente concluyen en publicaciones científicas.

Ciencias de la Tierra, Genética Molecular y Ecología son las áreas con mayor vinculación entre universidades y otras entidades. La primera es el principal ejemplo de alianzas intersectoriales, al mostrar lazos entre la UCR, la UNA, el Instituto Costarricense de Electricidad (ICE) y el Ministerio de Ambiente y Energía (Minae). En esa red participan el Laboratorio de Ingeniería Sísmica (LIS) y el Programa de información científica y tecnológica para prevenir y mitigar desastres (Preventec), ambos de la UCR, el Observatorio Vulcanológico y Sismológico de Costa Rica (Ovsicori) de la UNA y la Red Sismológica Nacional (RSN) del ICE y la UCR. El área de Genética Molecular Humana se caracteriza por involucrar colaboraciones entre diversas instituciones, así como entre los sectores académico y públi-

co, con la participación en este último caso del Departamento de Bioquímica del Organismo de Investigación Judicial (OIJ).

La UCR es la principal institución productora de conocimiento en el país. Mantiene una amplia cobertura disciplinaria y aglutina al 51% de los actores relevantes (investigadores con más publicaciones), más de una cuarta parte, en el Instituto Clodomiro Picado (ICP) y en el Centro de Investigación en Biología Celular y Molecular (CIBCM). Por su parte, la UNA aporta el 21% de los actores relevantes y muestra una distribución más amplia según la representación de las unidades académicas: el 8% corresponde a la Facultad de Veterinaria y el 4% al Ovsicori. Desde una perspectiva sectorial, además de la participación de las universidades públicas, se

Cuadro 4.14

Proyectos de investigación activos o por iniciar en las universidades públicas. 1 al 30 de marzo de 2015^{a/}

Área CINE	ITCR	UCR	UNA	UNED	Total	Porcentaje acumulado
Ciencias de la vida	105	199	76	3	383	15,9
Agricultura, silvicultura y pesca	112	117	100	22	351	30,5
Ciencias sociales y del comportamiento	19	104	115	30	268	41,7
Ciencias físicas		120	83	2	205	50,2
Humanidades	3	48	84	9	144	56,2
Formación de personal docente y ciencias de la educación	6	41	50	41	138	61,9
Medicina	5	100		4	109	66,4
Ingeniería y profesiones afines	53	50			103	70,7
Matemática y estadística	20	34	40		94	74,6
Educación comercial y administración	34	9	16	21	80	78,0
Protección del medio ambiente	8	13	40	8	69	80,8
Veterinaria			62		62	83,4
Servicios personales		6	39	1	46	85,3
Informática	17	14	7	2	40	87,0
Artes		11	21	6	38	88,6
Industria y producción	5	30		1	36	90,1
Arquitectura y construcción	13	15		1	29	91,3
Derecho		26		3	29	92,5
Periodismo e información		3	13		16	93,1
Servicios sociales		2			2	93,2
Sin información		97	59	7	163	100,0
Total general	400	1.039	805	161	2.405	

a/ Incluye los proyectos de investigación inscritos en cada institución en las siguientes categorías: en desarrollo, avalado, en trámite, por cerrar/en cierre e inicio futuro.

Fuente: Elaboración propia con base en la información suministrada al PEN por las universidades para el sistema de seguimiento de las acciones universitarias, 2015.

registran colaboraciones recurrentes con la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS) (hospitales, centros de salud y el Instituto Costarricense de Investigación y Enseñanza en Nutrición y Salud – Inciensa–), sin embargo, las alianzas que involucran a otras entidades gubernamentales son escasas. Se identifican algunos grupos de investigación del sector privado asociados a instituciones de educación superior, como la Universidad de Ciencias Médicas (Ucimed), Catie y Earth, así como al ICE y el Instituto Nacional de Biodiversidad (INBio), pero en mucho menor medida.

Por último, un primer inventario de las unidades de I+D relacionadas con alguna de las siete áreas estratégicas identificadas en el *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2011-2014* (Micitt, 2011)²¹ encontró que estas se encuentran concentradas en el sector académico, fundamentalmente en las universidades públicas. A ellas, pertenecen 72 de los 130 centros que respondieron la consulta (55%)²² (cuadro 4.15). Esta preponderancia de la academia se manifiesta en todas las disciplinas científicas, excepto en Ciencias Médicas, donde predomina el sector gubernamental. Destaca la presencia privada en la I+D que se realiza en las ingenierías y tecnologías (casi similar a la de las universidades), mientras que en las Ciencias Exactas y Naturales, tres cuartas partes de las unidades son académicas (35 de 46). No todos los 130 centros con capacidad para realizar I+D en Costa Rica lo hacen en la práctica. Cerca de uno de cada cinco (17%) se dedica en forma exclusiva a vender servicios como ensayos, normalización, control de calidad, asesoría y consultoría, entre otros. En términos generales, el equipamiento de las unidades de I+D, universitarias o no, presentó en 2013 problemas de idoneidad y obsolescencia, situación que probablemente se aliviará debido a un préstamo del Banco Mundial (véase más adelante).

Inserción laboral de los graduados universitarios

En el año 2013, el Observatorio Laboral de Profesiones (OLAP) del Conare realizó una segunda consulta a personas graduadas de instituciones estatales y privadas

Cuadro 4.15

Unidades de I+D, según sector y disciplina de ciencia y tecnología. 2013

	Área de ciencia y tecnología				Total
	Ciencias Exactas y Naturales	Ingenierías y Tecnologías	Ciencias Médicas	Ciencias Agrícolas	
Académico	35	21	7	9	72
Gobierno	5	5	9	5	24
Privado	2	19	1	1	23
ONG	4	2	0	0	6
Otros	0	1	0	4	5
Total	46	48	17	19	130
Distribución porcentual	35,4	36,9	13,1	14,6	100,0

Fuente: Elaboración propia con base en PEN, 2014.

de educación superior en Costa Rica de 2008 a 2010, para conocer su condición laboral, características sociodemográficas y académicas, el grado de satisfacción con respecto al trabajo que realizan, con la universidad de la que se graduaron y con la carrera que estudiaron en disciplinas que hubiesen tenido al menos treinta graduados en el periodo de análisis. La primera consulta se había realizado en 2010, cuando se entrevistó a personas graduadas entre 2000 y 2007. El trabajo de campo se llevó a cabo por teléfono o vía web con una muestra de 12.300 personas de 107 disciplinas, seleccionada de una población de 76.741 graduados.

Los principales resultados de la reciente consulta fueron publicados por el OLaP en el documento *Seguimiento de la condición laboral de las personas graduadas 2008-2010 de las universidades costarricenses*²³ (Gutiérrez et al., 2015). Además, las investigadoras Gutiérrez y Kikut (2014) analizaron los resultados por áreas del conocimiento, sexo, distribución geográfica y características socio-demográficas. La situación laboral de las personas graduadas se valoró considerando tres indicadores: el desempleo, el subempleo por insuficiencia de horas y el empleo con baja relación con el campo de estudios, y se analizaron datos sobre sus ingresos mensuales por salarios.

La principal conclusión del estudio

es que el nivel de desempleo profesional sigue siendo bajo en relación con el resto de la población pero que, pese a ello, aumentó significativamente en años recientes. En general, puede decirse que los nuevos profesionales que se gradúan enfrentan un entorno menos favorable que hace una década, una tendencia en línea con lo observado en el plano internacional (Angulo, 2015).

Situación laboral de graduados es favorable con respecto al resto de asalariados

El nivel de desempleo de las personas graduadas universitarias alcanzó el 4,5%, (gráfico 4.16), similar al obtenido por el INEC para profesionales. Es, además, relativamente inferior a la tasa de desempleo reportada por la Encuesta Continua de Empleo, efectuada en 2013 a nivel nacional (9,17%), la cual, a pesar de no ser estrictamente comparable porque comprende toda la población nacional en edad de trabajar, tiene una fórmula de cálculo muy similar (Gutiérrez y Kikut, 2014). El 60,2% de las personas graduadas desempleadas considera que una de las razones por las que se les hace difícil conseguir empleo es que hay baja demanda de profesionales en su campo de estudio. Otras razones son la escasa experiencia (15,2%) y la baja demanda de profesionales en general (11,7%).

La mayoría de las personas graduadas que trabajan tienen una jornada de tiempo completo o más (90,2%). Las áreas que reportan trabajar jornadas menores son Artes y Letras y Educación, con 18,2% y 16,1%, respectivamente; mientras que en las áreas de Ciencias Básicas, Ciencias Económicas e Ingeniería el porcentaje de las personas graduadas que tienen jornadas de tiempo completo o superiores alcanza más del 96%. La provincia de Guanacaste fue la que presentó mayor aumento del desempleo y del porcentaje de personas con trabajo con poca o ninguna relación con el empleo. Las provincias de San José, Heredia y Puntarenas presentan un importante aumento en este último indicador y Limón tuvo un incremento sustancial en el subempleo por insuficiencia de horas.

Problemas focalizados de inserción laboral

Además del desempleo, proporciones relativamente pequeñas de graduados de la educación superior muestran problemas para una inserción laboral de calidad. El primero de ellos es el subempleo por insuficiencia de horas, que refleja un problema de calidad del empleo y se presenta cuando la persona graduada busca jornada de tiempo completo pero no la consigue. El consolidado de subempleo por insuficiencia de horas alcanzó un 3,1%. Ciencias Económicas es el área en la que se alcanzó un porcentaje más bajo (0,2%), mientras que en Ciencias de la Salud se observó el más alto (7,6%). Con respecto al estudio del año 2010, se tiene que el porcentaje de subempleo por insuficiencia de horas general fue de 1,3%²⁴.

Por su parte, el 12,0% de las personas graduadas reporta trabajos que tienen poca relación con sus carreras (baja o ninguna relación)²⁵. La mitad de ellas indica principalmente que se debe a que “no consiguen trabajo en su campo profesional”, es decir, por razones relacionadas con el mercado laboral.

Al comparar indicadores de desempleo, subempleo por horas y relación del área de estudio con la del trabajo, se observa que los graduados consultados en 2010 (2000-2007) mostraron porcentajes más bajos que los de la siguiente consulta (2013, con graduados de 2008-

Gráfico 4.16

Porcentaje de desempleo de las personas graduadas 2008-2010, por área. 2013^{a/}



a/ La cifras de desempleo reportada a nivel nacional y para profesionales corresponden a un promedio simple obtenido de la Encuesta Continua de Empleo del II, III y IV trimestres de 2013.

Fuente: Gutiérrez y Kikut, 2014 con datos de las Encuestas Continuas de Empleo, del INEC.

2010), que cuentan con menos años de colocación en el mercado (cuadro 4.16). Aún si se corrige por este factor y se analizan únicamente los del periodo 2005-2007, los datos actuales muestran un desempeño menos favorable. Cabe mencionar que los consultados en 2013 se graduaron en un periodo de crisis económica. El deterioro de los indicadores de empleo se observa con mayor énfasis en las áreas de Ciencias Sociales, Recursos Naturales y Ciencias de la Salud.

Entre las 107 disciplinas estudiadas, destacan ocho por no presentar personas con desempleo, subempleo por insuficiencia de horas o con poca o ninguna relación entre el trabajo y la carrera. Estas disciplinas son Estadística, Laboratorista Químico, Archivística, Educación Religiosa, Imagenología Diagnóstica y Terapéutica, Optometría, Microbiología y Formación General. Además, seis disciplinas presentan dos indicadores laborales con niveles de cero.

Entre las disciplinas, hay dos que presentan un panorama laboral más complicado donde los tres indicadores laborales considerados son mayores al 10%:

Enseñanza de la Filosofía y la Psicología y Diseño de Interiores.

Mujeres con desventajas en el mercado laboral

En los últimos años, las mujeres han ido aumentando su participación en la población de graduados de las universidades costarricenses. En diez años (de 2000 a 2010), el crecimiento de la cantidad de mujeres fue del 206,3%, más del doble de lo observado en los hombres (97,5%). El porcentaje de mujeres graduadas alcanzado en Costa Rica en el periodo 2008-2010 (63,7%) es similar al de otros países de América Latina -como Uruguay (59,4%), Chile (58,5%) y México (56,5%)- y de Europa -como Francia (66,5%), España (66,2%), Reino Unido (61,0%) y Alemania (54,7%)-, de acuerdo con el Informe, resumen de los resultados del proyecto Proflex en Latinoamérica, 2010, citado en Gutiérrez y Kikut (2014).

Hay variaciones importantes por disciplina. Algunas de las que tienen más presencia masculina son las ingenierías, matemáticas y Administración

Cuadro 4.16

Indicadores laborales seleccionados de las personas graduadas.

Período de graduación	Tasa de desempleo	Porcentaje de subempleo por horas	Sin relación con la carrera ^{a/}
2000 a 2007^{a/}			
Total	2,0	1,3	2,5
2005 a 2007^{a/}			
Total	3,0	1,7	3,3
Hombres	2,2	1,0	2,2
Mujeres	3,5	2,1	3,9
2008 a 2010^{b/}			
Total	4,5	3,1	6,0
Hombres	2,3	2,4	4,8
Mujeres	5,9	3,6	6,8

a/ Consulta realizada en 2010.

b/ Consulta realizada en 2013.

c/ Se refiere a personas que trabajan en puestos con poca o ninguna relación con la carrera.

Fuente: Elaboración propia con base en Gutiérrez y Kikut, 2014.

agropecuaria. Aquellas con mayor proporción de mujeres se relacionan más con Educación, Nutrición, Trabajo Social, Relaciones Públicas, entre otras; y algunas de las más igualitarias incluyen Derecho, Administración, Química, Psicología y Economía.

A pesar del cada vez mayor peso porcentual en los procesos de graduación, la situación laboral de las mujeres sigue siendo desventajosa en relación con los hombres. Esta situación se refleja en los tres indicadores laborales considerados (cuadro 4.16) y en los ingresos mensuales percibidos. De manera congruente con lo mencionado en cuanto a los puestos que desempeñan ambos sexos, en los salarios mensuales declarados las mujeres presentan rangos de ingresos inferiores. La mediana de ingresos de ellas se ubica en el rango de 560.000 colones a menos de 800.000 colones, mientras que la de los hombres se encuentra en el rango de 800.000 a menos de 1.000.000 colones mensuales (Gutiérrez y Kikut, 2014).

Otro de los aspectos de interés es la categoría del puesto que desempeñan las personas graduadas al momento de la encuesta. Un 75,2% de las mujeres ocu-

paba puestos subordinados, mientras que el porcentaje de hombres en esa categoría era de 55,9%. Las mujeres en puestos de alta gerencia o dirección alcanzan un 3,8%, en contraste con un 8,6% de los hombres.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE INSERCIÓN LABORAL DE LOS GRADUADOS

véase Gutiérrez y Kikut, 2014, en www.estadonacion.or.cr

Pertinencia de la oferta académica y el perfil profesional según los empleadores

Muchas son las manifestaciones públicas del sector empleador sobre la urgente necesidad de contar con mayor cantidad y diversidad de perfiles técnicos y profesionales en Costa Rica, en cuya formación la educación superior desempeña un papel crucial. Sin embargo, la identificación y cuantificación de las brechas de demanda en la formación técnica y universitaria es difícil de precisar, debido

a que el país no cuenta con estudios prospectivos publicados sobre las necesidades a nivel sectorial. No será sino hasta la publicación del *Vigésimo Primer Informe Estado de la Nación* que se contará con una primera estimación al respecto. Sin esta información, mucho de lo que se diga sobre el tema tiene un profundo sesgo especulativo. Los pocos datos que circulan en el medio no cuentan con un sustento metodológico robusto y no permiten definir la cantidad de profesionales y técnicos a formar ni las áreas específicas en que deben formarse y menos aún las competencias que deben inculcárseles.

Con el fin de contrarrestar este vacío de información, el Estado de la Educación comisionó una investigación exploratoria en la que complementó la información estadística existente sobre la situación de los graduados universitarios, para universitarios y técnicos con una consulta a informantes clave vinculados con el sector empleador, instituciones superiores de formación, empresas reclutadoras, organizadoras de ferias de empleo y líderes de opinión del sector académico, para conocer su opinión acerca de la existencia o no de brechas entre la oferta de profesionales y la demanda empresarial de capital humano y arrojar luces sobre las necesidades sectoriales específicas (Angulo, 2015).

A los entrevistados (empleadores) les costó precisar los requerimientos de la oferta profesional. El análisis de sus respuestas lleva a la conclusión de que “se quiere de todo, sin mayor especificidad: un recurso humano bien formado, con una abundante dotación de habilidades blandas, segundo idioma y a un costo aceptable” (Angulo, 2015, p. 47). En esencia, de preferencia buscan especialistas formados para empezar a rendir apenas son contratados, con las aptitudes necesarias para adecuarse al entorno laboral y adaptarse a los cambios. Argumentan en favor de una mayor formación técnica para el trabajo y enfatizan que hay escasez de cuadros técnicos. Esto coincide con los resultados de la encuesta ManPower (2013) a nivel mundial, que señala que un 40% de los empresarios nacionales tiene problemas para llenar puestos de trabajo en sus

empresas, lo que sitúa a Costa Rica 5 puntos porcentuales por encima del promedio mundial y en sexto lugar entre los países latinoamericanos (Angulo, 2015).

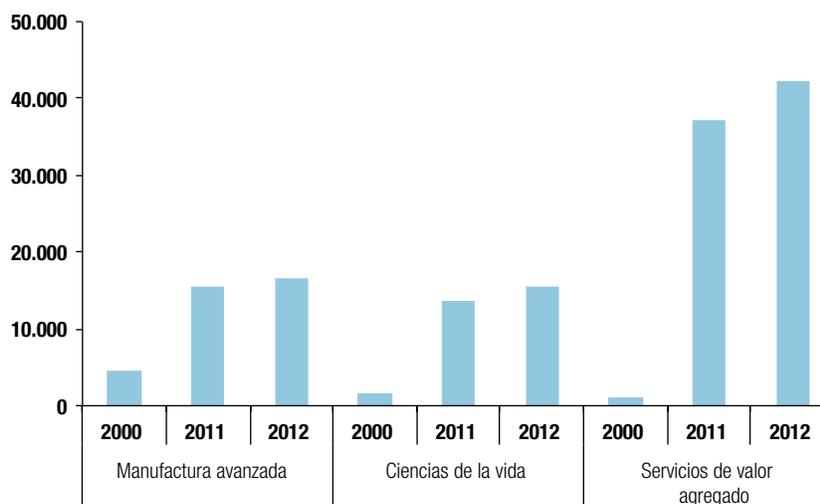
Existe preocupación entre los empresarios por el costo de reentrenamiento y de las limitaciones que tendría un recurso humano formado para un puesto específico y carente de habilidades blandas. Lo acelerado de los cambios actuales sugiere la necesidad de una formación versátil y un recurso con gran capacidad de adaptación. No obstante, no todos están dispuestos a dar un reconocimiento salarial y otras compensaciones que estimulen la formación técnica más especializada y la posesión de habilidades blandas, como las capacidades para relacionarse con otras personas, solucionar problemas, comunicarse, pensar de forma estratégica, reconocer y potenciar las aptitudes de los demás y aprovecharlas o motivar a otras personas (Encuesta ManPower, 2013, citada por Angulo, 2015). Estas habilidades requieren de un largo proceso de formación, que idealmente debería trabajarse durante la educación secundaria.

Ahora bien, la escasez de talento no parece ser generalizada. Para algunos sectores emergentes, sobre todo los ligados a la investigación y el desarrollo, dicha escasez es vista como un desajuste entre la capacidad del sistema para proveer un adecuado contingente de recurso humano capacitado en plazos relativamente cortos, en contraste con la velocidad con que se genera la demanda (gráfico 4.17). Aun cuando estos sectores tienen una mejor idea del perfil del recurso que necesitan, carecen de fundamentos prospectivos que determinen el tamaño de dichas demandas y los plazos en que las requieren (recuadro 4.6). Por otra parte, en sectores más vinculados al mercado local, no fue manifiesta una percepción de escasez; todo lo contrario, existe una sensación de abundancia relativa. Lo que genera la percepción deficitaria es la falta de alguna destreza o competencia específica (en particular, el manejo del idioma inglés).

En el mercado circula información que genera confusión. Algunos sugieren detener la formación de profesionales en ciertas áreas sin contar con una base concreta para afirmarlo. En la mira están

Gráfico 4.17

Evolución del empleo en los sectores vinculados con la inversión extranjera directa



Fuente: Cinde, 2013.

Recuadro 4.6

Requerimientos de profesionales y técnicos en sectores vinculados con la inversión extranjera directa

Con base en las cifras de empleo del período 2006-2010 y las proyecciones de los empresarios, la Coalición Costarricense de Iniciativas de Desarrollo (Cinde) estimó para el período 2011-2016 un crecimiento de 28% en los requerimientos del empleo, concentrado en operarios, técnicos y graduados con título universitario. Los denominados servicios de valor agregado representan alrededor del 55% de la proyección de nuevos puestos de trabajo (concentrados en ocupaciones como contaduría con conocimientos en plataformas informáticas, finanzas, administración, mercadeo, recursos humanos, desarrollo de *software*, telecomunicaciones,

técnicos de centro de contacto y tecnología de información).

En el área de manufactura e industria médica, la demanda es por ingenieros en electrónica, eléctrica, mecánica, industrial, expertos en calidad, materiales, sistemas y comunicaciones, microbiólogos, administradores, contadores y también técnicos en electrónica, eléctrica, mecánica, mantenimiento industrial, plástico, maquinado de precisión, telecomunicaciones y calidad. El sector demanda personal con idioma inglés, los operarios con nivel A2, los técnicos con B2 y los profesionales con nivel C1

Fuente: Angulo, 2015.

las Ciencias Sociales, especialmente abogados, psicólogos y periodistas; también los médicos generales. Tomar decisiones sin adecuados ejercicios de prospección y en un mercado pequeño como el

costarricense es navegar a ciegas. En el proceso se impactan las decisiones de los jóvenes, a quienes les preocupa la empleabilidad, lo que podría generar desajustes entre la oferta y la demanda en el

mediano plazo (Angulo, 2015).

Una preocupación externada por los entrevistados es la falta de calidad de la educación que están recibiendo los profesionales y técnicos que se incorporan al mercado laboral, que varios atribuyen a la falta de regulación. Un ejemplo es el caso de la formación técnica. Algunos institutos aceptan estudiantes de noveno año, otros solicitan título de educación secundaria. También mencionan que aspectos centrales como la duración, los estándares de formación y los contenidos no están regulados y valoran como débil el control que compete al Consejo Superior de Educación (CSE) del MEP. Además, señalan que una gran cantidad de ofertas técnicas opera sin el conocimiento de dicha entidad. Por otro lado, añaden que los centros educativos divulgan programas y reclutan estudiantes sin criterios de empleabilidad (Angulo, 2015).

En el caso de las universidades privadas, los entrevistados debaten sobre el alcance del rol fiscalizador del CSE. Para algunos, el hecho de que en la propia Ley del Conesup, en su artículo 13, se establezca que las carreras que propone el sector privado deben ser similares a las de las universidades públicas, sin mayor claridad en lo que esto significa, representa un problema, especialmente para las nuevas carreras no ofrecidas por las instituciones estatales.

La falta de articulación entre la educación técnica y la superior representa otra fuente de preocupación, según los entrevistados. En el mercado funcionan políticas de convalidación sin regulaciones. Se señalan casos de graduados de una institución de formación que en pocos meses obtienen grados de licenciatura y doctorado en otra universidad, sin mayor preocupación por la pertinencia y calidad de la instrucción recibida. En el mercado de la educación superior, operan instituciones académicas *offshore*, que imparten formación sin infraestructura, sin regulación ni supervisión local y titulan al amparo de entidades de corte internacional (Angulo, 2015).

Ante las brechas de competencias, profesionales y técnicos, los empresarios consultados argumentan que el Estado

está obligado a proveer esa formación y que los recursos de planilla que se destinan al Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) deberían ser suficientes para atender el requerimiento. Así como se observan desarticulaciones entre las instituciones públicas y privadas de formación, se aprecia una desvinculación entre la empresa y la academia. Mientras unos opinan que el empresariado aporta suficientes recursos como para recibir un producto formativo de calidad, la academia considera que saldar la escasez de recursos con formación técnica demanda de las empresas esfuerzos incrementales en términos de capacitación y reentrenamiento²⁶.

La denominada educación dual ha probado ser, en otros países, el mecanismo efectivo para la provisión de recurso técnico calificado, al potenciar la vinculación público-privada durante la educación vocacional. Actualmente se encuentra en la corriente legislativa un proyecto de ley que cuenta con el apoyo de la Unión Costarricense de Cámaras y Asociados del Sector Empresarial Privado (Uccaep), que busca eliminar los desincentivos legales que existen para la contratación de practicantes. Mientras unos argumentan que dicho proyecto de ley es el que va a propiciar la educación dual en Costa Rica, otros sostienen que el esfuerzo es muy limitado y que sin una verdadera cooperación de las empresas este tipo de programas están muy lejos de alcanzar la dualidad. El avance hacia una formación dual no es sencilla. En el INA, existen 14 núcleos de formación y alrededor de 70 carreras, pero solo el núcleo de la industria gráfica imparte la modalidad de formación dual (ver más sobre educación dual y técnica en el capítulo 3).

Financiamiento de la educación superior

Las fuentes de financiamiento de la educación superior costarricense varían según su pertenencia institucional. Los recursos del sector privado provienen, principalmente, del gasto de bolsillo de los hogares y, de manera complementaria, de recursos públicos originados en el financiamiento de Conape. Las fuentes

de información disponibles permiten saber que los hogares destinan un 0,8% del PIB a pagar la educación privada en el nivel terciario²⁷ (Trejos, 2014). Por su parte, la cartera de préstamos de Conape en 2014 fue de unos 25.000 millones de colones, mayormente dirigida a créditos a estudiantes de universidades privadas. Se trata, en todo caso, de una cifra muy pequeña cuando se la compara con el tamaño del PIB, aunque muy significativa como fuente de financiamiento para los estudiantes.

Evolución reciente del FEES

La fuente principal de financiamiento de las universidades públicas es el FEES, establecido en la Constitución Política (Art. 85). En términos generales, el FEES ha representado entre el 85% y el 90% de los ingresos captados por las universidades, y la porción restante se cubre con ingresos propios por concepto de matrícula, venta de servicios y otros (Calderón et al., 2015). La excepción en este tema es la UTN. Desde su creación en 2009 y hasta fecha muy reciente, la UTN no formó parte del FEES y la fuente de sus ingresos fueron las transferencias directas del Gobierno Central. El ingreso de la UTN al Conare en junio de 2015 se dio con un acuerdo que agrega al FEES los ingresos de esta universidad, mantiene la distribución histórica del Fondo y hace participe a la UTN del crecimiento futuro del mismo. Las reglas del FEES se han mantenido invariables desde el primer Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (Planes), aprobado a fines de los años setenta, que destina la mayor parte de los recursos a la UCR (cuadro 4.17).

El período de estudio (2013-2015) corresponde a los años finales de vigencia del quinto convenio de financiamiento de la educación superior estatal. El acuerdo estableció una meta de inversión del 1,5% del PIB a ser lograda en el último año de vigencia (2015) y con un crecimiento anual del FEES del 7% real durante los primeros años y una tasa garantizada de 4,5% en los años subsiguientes (Calderón et al., 2015). En agosto de 2014, el Gobierno y Conare firmaron el acuerdo de financiamiento

Cuadro 4.17

Reglas de reparto del FEES vigentes a mayo de 2014^{a/}

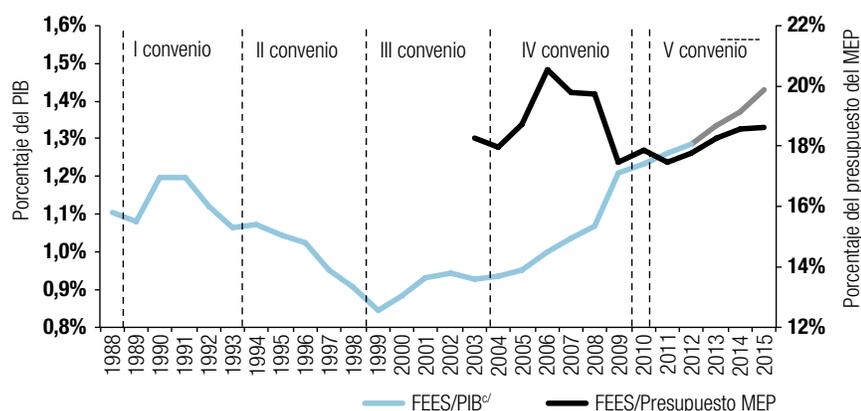
	Distribución porcentual
Conare	1,2
Enseñanza a distancia	1,0
Fondos del Sistema ^{b/}	0,3
Total a repartir entre universidades	97,5
Distribución por universidad	100,0
UCR	57,8
UNA	23,4
TEC	11,3
UNED	7,5

a/ No incluye la UTN, pues a esa fecha no formaba parte del FEES.

b/ Esta cifra resulta de la siguiente información: 1.097 millones de colones es el total general de las iniciativas y proyectos de regionalización aprobados en ese año, de los cuales 359.978 millones de colones corresponden al FEES.

Fuente: Calderón et al., 2015 y OPES-Conare.

Gráfico 4.18

Evolución del FEES efectivo como porcentaje del PIB^{a/} según convenio de financiamiento^{b/}

a/ Cifras del PIB según Revisión de Programa Macroeconómico 2014-2015 y al momento de la formulación del Presupuesto de la República 2015.

b/ Convenios I-V: son los convenios de financiamiento de la educación superior universitaria estatal firmados por la Comisión de Enlace (Gobierno de la República y Conare).

c/ La parte de la línea del FEES/PIB en color gris indica el período bajo análisis en el *Quinto Informe Estado de la Educación*. La barra azul horizontal punteada indica la meta de financiamiento acordada en 2010 para el último año de vigencia del V Convenio para el financiamiento del FEES.

Fuente: Elaboración propia con datos de OPES-Conare y CGR (2014d).

para el 2015 en el marco del V Convenio FEES 2011-2015. En un contexto fiscal adverso (PEN, 2014; Ministerio de Hacienda, 2014), las universidades estatales recibieron un significativo incre-

mento de recursos (ver más adelante) que permitió alcanzar la proporción del 1,38% del PIB para los centros agrupados en Conare. Con la revisión del programa macroeconómico, que conllevó una baja

del PIB nominal respecto a la estimación utilizada en la negociación, esta proporción alcanzó el 1,43% del PIB. Ambas partes acordaron diferir el cumplimiento de la meta del 1,5% del PIB y desarrollar una *Agenda de Cooperación y Apoyo mutuo entre el Gobierno de la República y el Conare*. A la fecha de cierre de esta edición, el Gobierno había presentado los temas de su interés y Conare había inventariado más de 5.000 acciones universitarias de investigación, acción social y contratos de servicio (Vargas-Cullell y García, 2015).

El acuerdo de agosto de 2014 desató críticas por parte de varios diputados, incluidos algunos del partido de gobierno, y los gremios empresariales. Las principales pueden resumirse en tres argumentos, no exclusivamente referidos a las asignaciones presupuestarias destinadas a las universidades: primero, que el acuerdo agravaría el déficit fiscal del Gobierno Central; segundo, que se enviaba una señal equivocada de poca prudencia en el manejo del gasto público; y tercero, que las universidades no rinden cuentas de manera transparente y completa sobre los recursos asignados.

Una mirada de largo plazo sobre el FEES permite distinguir tres etapas claramente distintas. La primera, que abarca desde 1991 hasta 2005, se caracteriza por una marcada contracción del financiamiento universitario durante el cual el FEES pasó de representar el 1,15% al 0,90% del PIB en 2005 (con un mínimo de 0,79% del PIB en 1999). Estos son los años de vigencia de los convenios I, II y III del FEES. La segunda etapa, que se inicia en 2006, se caracteriza por la recuperación veinte años después del nivel alcanzado en los años 1990-1991 (previo a la contracción) y, posteriormente, por una importante expansión del financiamiento que permite alcanzar la cota de 1,38% del PIB en 2015 (gráfico 4.18).

En resumen, el sistema universitario estatal pasó una generación entera con niveles deprimidos de gasto y recientemente experimentó la expansión más acelerada de financiamiento que se conoce en las últimas décadas sin que se haya cumplido aún la meta acordada con el Gobierno. Cabe destacar que el financiamiento a la educación superior pública

reaccionó lentamente, con diferencia de más de un lustro, a la expansión en el gasto público educativo iniciado a finales de la década de los noventa.

Otro aspecto importante que se observa en el gráfico es que en el periodo 2009-2015 la relación del gasto universitario como componente del gasto total en educación no ha tenido cambios importantes, ya que ha oscilado entre 17,5 y 18,7%, lo que refleja que la expansión ocurrida en los últimos años fue parte de una ampliación general de gasto total del sector educativo.

Según la Memoria Anual de la Contraloría General de la República (CGR, 2014b) y el Informe Técnico del Proyecto de Ley del Presupuesto de la República para el ejercicio 2015, el FEES alcanza los 410.000 millones de colones, lo que representa un aumento del 14% con respecto a 2014, en un año en que las diversas medidas de inflación convergen en torno al 5%. La partida de remuneraciones se incrementó 7% respecto al 2013, sobre todo debido al aumento en las cuotas a la CCSS (6%) derivado de la creación de plazas e incrementos salariales. La UCR, la UNED, la UNA y el TEC presentaron aumentos del 10%, 14%, 10% y 12%, respectivamente, en el rubro de incentivos salariales. Finalmente, la CGR reporta una subejecución de los presupuestos universitarios que oscila entre el 6% (UNED) y el 21% (TEC). Sin embargo, las universidades objetan estas cifras debido a que el ente contralor no incluye los recursos efectivamente comprometidos a final de año por procesos en ejecución pero no concluidos.

En la actualidad, el Gobierno y Conare inician las negociaciones relativas al VI Convenio de Financiamiento en un clima fiscal y político complejo. Por una parte, y aún con medidas de contención de gasto, las autoridades hacendarias estiman que el déficit del Gobierno Central a final de año rondará el 6,6% del PIB, lo que reduce el margen de maniobra para sostener el sendero de expansión del financiamiento universitario de los últimos años y eventualmente cumplir la meta del 1,5% del PIB en 2018²⁸. Por otra parte, la fragmentación partidaria en la

Asamblea Legislativa y la debilidad del Poder Ejecutivo dificultan la aprobación del presupuesto del Gobierno Central para 2016, dentro del cual iría la partida del FEES. Al respecto, debe recordarse el accidentado trámite legislativo del presupuesto de 2015, aún y cuando el partido de gobierno controlaba el Directorio del Congreso, así como los intentos por recortar el financiamiento universitario (Calderón et al., 2015).

Seguimiento de la ejecución del préstamo del Banco Mundial indica avances desiguales

En el artículo 12 del V Convenio de Financiamiento del FEES, el Estado se comprometió a gestionar un crédito a favor de las universidades públicas por 200 millones de dólares. El proceso que llevó a la formulación del proyecto de préstamo se inició en 2010; durante todo 2011 y parte de 2012 se desarrollaron las negociaciones y el convenio se firmó ese último año.

En 2013, el proyecto de préstamo fue ratificado por la Asamblea Legislativa y el Poder Ejecutivo firmó el decreto que lo hace efectivo. Su ejecución está prevista para cinco años y estará a cargo del Conare, las cuatro universidades que lo conforman y el Sinaes. Tiene como metas incrementar el acceso, la cobertura, permanencia y graduación, mejorar la calidad y relevancia de los programas académicos y los recursos humanos y fortalecer el desarrollo científico y tecnológico, así como la innovación, la gestión institucional y la rendición de cuentas.

El proyecto, cuya ejecución comenzó en 2014, posee dos componentes y nueve subcomponentes a ejecutar por las cuatro universidades estatales, Conare, OPES y Sinaes. Casi un 60% de los fondos del Banco Mundial son para infraestructura y un 28% para equipamiento; la contrapartida concentra la inversión en recursos humanos y fortalecimiento del Sinaes (E: Rojas, 2015). Además de estos componentes se incluyeron dos salvaguardas, una social y ambiental y otra indígena (sobre esta última, ver acápite respectivo en este capítulo)²⁹.

A un año de ejecución, los avances de cada unidad ejecutora³⁰ son disímiles. En

términos generales, destaca el TEC con un mayor promedio de ejecución en el total de metas planteadas. Los principales avances se han dado en los indicadores relacionados con la inversión en recursos humanos y el fortalecimiento del Sinaes³¹. No obstante, en el componente principal del préstamo, el desarrollo de infraestructura, hay un importante rezago (cuadro 4.18). En esta área se avanzó en la elaboración de especificaciones y planos durante 2014, así como en la consecución de permisos para las obras y la apertura de carteles. La CGR ha aceptado algunos recursos de apelación presentados por las empresas, lo que podría afectar el cronograma de los procesos de licitación. Por otro lado, las actividades relacionadas con mobiliario y equipo están en espera de que se resuelvan las diversas iniciativas de infraestructura (OPES-Conare, 2014).

En cuanto a las salvaguardas, en la ambiental se han venido cumpliendo los requisitos planteados como el desarrollo (en algunos casos preliminar) de Planes de Gestión Ambiental y Social (PGAS), consultas públicas y gestiones para asegurar que los diseños de los proyectos de infraestructura contemplen las necesidades ambientales para su operación normal, y al mismo tiempo cumplan con los requisitos que establece la Secretaría Técnica Nacional Ambiental (Setena). Fue necesario establecer mecanismos de consulta que resultaron novedosos para las universidades, lo que ha implicado atrasos o modificaciones en los planes iniciales (E: Rojas, 2014).

Gestión de las instituciones de educación superior

Este apartado documenta temas relevantes de la gestión de las instituciones de educación superior entre 2013 y 2015. Tal y como se ha señalado en informes anteriores, en el país no existe una definición normativa que dé el carácter de sistema al conjunto de instituciones que conforman la educación superior universitaria, ni a sus dos subsectores, el público y el privado. Por un lado, se encuentran las instituciones estatales que desde 1974 firmaron el Convenio de Coordinación de la Educación Superior, que permite una

Cuadro 4.18

Línea base de indicadores del Proyecto Mejoramiento de la Educación Superior^{a/}, meta para el primer año y alcance por tipo de indicador. 2014

Dimensión	Indicador	Línea base	Esperado 2014	Porcentaje alcanzado
Indicadores de los objetivos de Desarrollo del Proyecto	Matrícula total de estudiantes físicos y regulares en grados	88.017	93.654	103
	Matrícula total de estudiantes físicos y regulares en posgrados	6.885	7.256	97
	Número total de carreras acreditadas vigentes	47,0	62,0	110
	Recursos invertidos en I+D ^{b/}	31.427	53.272	25
	Publicación anual en la web de la autoevaluación del PAO			100
Indicadores intermedios del PMI	Número total de alumnos de primer ingreso matriculados en grado	21.443	23.335	98
	Matrícula total estudiantes regulares áreas prioritarias en grados	49.299	52.077	101
	Matrícula total estudiantes regulares áreas prioritarias en posgrados	4.070	4.116	106
	Número total de académicos TCE con grado Máster	1.926	2.094	96
	Número total de académicos TCE con grado Doctor	591	675	93
	Académicos TCE que realizan investigación ^{c/}	582	627	74
	Funcionarios becados para realizar estudios de posgrado en el extranjero	3,0	84,0	70
	Número de publicaciones en revistas indexadas ^{d/}	422	463	41
	Número de graduados	10.364	11.055	106
	Publicación anual en la web de los resultados anuales del PMI			100
Alcance en los indicadores del SINAES	Porcentaje del presupuesto que se destina a inversión en infraestructura y equipos	7,7	21,6	41
	Aumentar el número de carreras en proceso de evaluación en grados	64,0	97,0	92
	Aumentar el número de carreras en proceso de evaluación en posgrados	0,0	4,0	0
	Aumentar profesionales capacitados en procesos de evaluación	100,0	150,0	93

a/ Proyecto financiado con recursos nacionales y un préstamo del Banco Mundial, tiene su fecha de efectividad a partir del 31 de julio de 2013, por lo que el 2014 es el primer año completo de actividades del mismo. PAO se refiere a Plan Anual Operativo, PMI a Plan de mejoramiento institucional y TCE a Tiempos completos equivalentes.

b/ No incluye información del alcance de la UCR, pero sí la meta. Datos de recursos invertidos en millones de colones: 54% sin la UCR.

c/ No incluye información del alcance de la UNA, pero sí la meta. 121% sin la UNA.

d/ No incluye información del alcance de la UCR, pero sí la meta. 138% sin la UCR; estimación propia: 114%.

Fuente: Elaboración propia con datos del resumen en Documentos Informe Mejoramiento de la Educación Superior para el Banco Mundial, II semestre 2014. Conare, 2015.

acción sistémica del subsector público. El Conare es la instancia que, de acuerdo con la Constitución, se encarga de la coordinación, determina la distribución de los recursos entre instituciones y es responsable de preparar el Planes, según los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo.

Por otro lado, en el caso del subsector privado, la Constitución Política garantiza la libertad de enseñanza y establece que todo centro docente estará bajo la inspección del Estado (artículo 79). Además, señala que la iniciativa privada en este ámbito merecerá estímulo estatal en la forma que indique la Ley (artículo 80). El espacio de coordinación de las universidades privadas, también de carácter voluntario, funciona bajo una

figura de derecho privado, con el nombre de Unión de Rectores de Universidades Privadas de Costa Rica (Unire) y opera desde 1998. En este particular diseño del sistema de educación superior, no existe una política nacional en materia universitaria, ni tampoco hay claridad sobre cuál órgano del Estado tiene competencias para pedir a ambos sectores (público y privado) la rendición de cuentas. De manera voluntaria, Conare y Unire han ido desarrollando un espacio común denominado *Encuentros de Rectores de las Universidades Costarricenses*, el último de los cuales se celebró en octubre de 2014 y donde se acordó, entre otros aspectos, fortalecer las relaciones de cooperación entre las universidades públicas y privadas tendientes al aseguramiento de la calidad académica,

preparar una propuesta de estándares de calidad para la autorización de carreras y consolidar el sistema nacional de estadísticas de la educación superior, cuya ejecución fue, de común acuerdo, encomendada al Conare (Conare-Unire, 2014).

Se amplía el Conare mediante el ingreso de la UTN

El 24 de marzo de 2015 el Conare aprobó la adhesión de la UTN. Entre las principales consideraciones que dan sustento al acuerdo destacan las siguientes:

- La UTN fue creada por Ley N° 8638 de 14 de mayo de 2008 como “una institución estatal de educación superior universitaria; gozará de independencia

para el desempeño de sus funciones y para darse su organización y gobierno propios, en los términos del artículo 84 de la Constitución Política. Tendrá plena personalidad jurídica, autonomía financiera y patrimonio propio, así como capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones para el cumplimiento de sus fines. Formará parte del Sistema Nacional de Educación Superior, con base en la legislación vigente”.

- Los títulos que la universidad otorgue a sus graduados se rigen por las normas y nomenclatura establecidas por Conare, particularmente en lo relativo a carga académica, unidades de valor académico o créditos, grados y cualquier otro aspecto, con el objeto de garantizar la unidad del Sistema Nacional de Educación Superior Universitario, en la materia (artículo 6° de la Ley N° 8638).
- La incorporación de la UTN al Conare no representa un acto de reconocimiento ni de convalidación de ninguna de sus potestades o condiciones como Institución de Educación Superior Universitaria Estatal (IESUE), las que posee en forma plena e independiente. Constituye un acto voluntario de adhesión al Sistema de Educación Superior Universitario Estatal y la adopción plena de su normativa, articulando su actuar con el resto de las IESUE en las materias puestas bajo la competencia del Conare.
- La UTN ha consolidado sus procesos internos para la constitución de sus órganos de gobierno y ha cumplido los procesos de elección democrática de sus autoridades académicas y administrativas, en cumplimiento de lo ordenado por su ley de creación (Conare, Acta de la sesión 08-15, 2015).

La adhesión de la UTN al Convenio de Coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal se realiza de conformidad con lo establecido en el artículo 2° de la Ley N° 6162 de 30 de noviembre de 1977, con lo cual esta universidad pasa a

adoptar y someterse a la normativa vigente del Sistema de Educación Superior Universitario Estatal. Como miembro del Conare, el rector de la UTN podrá ejercer la presidencia de este órgano a partir del 4 de diciembre de 2017, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 4° de la Ley N° 6162. Asimismo, la UTN podrá designar representantes que integren las comisiones interuniversitarias de coordinación existentes.

Acceso de la UTN a recursos del FEES

Según el acuerdo de adhesión, los recursos presupuestarios destinados a la UTN serán adicionados al FEES, sin que por ello pierdan su pertenencia y destino institucionales. Estos recursos de la UTN crecerán en la misma proporción en que lo acuerde la Comisión de Enlace para el FEES. Quedan excluidos los recursos que la UTN genere por venta de servicios, así como otros aportes provenientes de leyes especiales que le generen rentas propias. La UTN destinará de sus recursos igual porcentaje que las demás instituciones para el funcionamiento del Conare. Como se señaló en la sección de financiamiento de este capítulo, la incorporación de los recursos de la UTN no afectará el destino y pertenencia del FEES preexistente antes de su adhesión. En particular, no afectará la meta establecida para dicho Fondo en el sentido de alcanzar el 1,5% del PIB para el financiamiento de las cuatro universidades estatales, según lo contemplado en el convenio de financiamiento suscrito para el quinquenio 2010-2015.

Como nuevo miembro del Conare, la UTN participará en las comisiones que se integren para la formulación del nuevo Planes 2016-2020, que incluirá un capítulo especial destinado a la formulación financiera de los fondos propios de la UTN. Esta universidad también participará en la ejecución de proyectos financiados con los Fondos del Sistema (Conare, Acta de la sesión 08-15, 2015).

Planes y los nuevos esfuerzos de planificación de Conare

La política vigente en materia de educación superior y planificación del sis-

tema universitario público es el Planes 2011-2015, aprobado en octubre de 2010 y reseñado en el *Tercer Informe Estado de la Educación*. El Planes contiene veintitrés lineamientos estratégicos organizados a partir de cinco ejes prioritarios (pertinencia e impacto, acceso y equidad, aprendizaje, ciencia y tecnología y gestión) y diez desafíos. Al momento de publicarse este Informe, la Oficina de Planificación de Conare preparaba el informe de evaluación de este Planes, así como la nueva propuesta para el período 2016-2020.

El diseño y los contenidos de los Planes han experimentado transformaciones importantes desde 2000. En general, pueden distinguirse tres momentos. La primera fase, que abarca la primera década del siglo XXI, se caracteriza por el ejercicio de una planificación puramente indicativa: en esos años, Planes carecía de metas concretas e indicadores de cumplimiento y su correlato con el presupuesto asignado. En 2003, la CGR señaló que si bien los Planes conciliaban los diversos temas de interés de las universidades, no incluían el objetivo común que se perseguía como producto de una visión integral de la educación superior estatal, lo cual era necesario como punto de partida para el desempeño funcional del sistema. Para atender esta observación, en ese mismo año Conare presentó una visión sistémica que sirvió a su vez de marco de referencia para el Planes 2006-2010.

La segunda fase se inicia con el diseño del Planes 2011-2015, que avanzó en la precisión de lineamientos estratégicos y ejes prioritarios del sistema, un progreso con respecto a la situación anterior. Sin embargo, no definió indicadores de seguimiento y su correlato presupuestario, aspecto que fue señalado como una necesidad por la CGR. Para atender esta inquietud, OPES-Conare se dio a la tarea de definir una propuesta metodológica sobre posibles indicadores de seguimiento estandarizados para todas las universidades, un esfuerzo poco común en el sector público, pues la mayoría de las entidades públicas no cuenta con indicadores de este tipo. Además del señalamiento de la CGR, otro

antecedente relevante que favoreció el desarrollo de este ejercicio fue el Informe de Avance que OPES-Conare preparó en 2014 para el Banco Mundial sobre el préstamo otorgado al país en 2013, en el que se solicitaba la inclusión de indicadores de resultado.

De esta manera, se puede señalar que el Planes 2010-2015 tiene como principal característica ser un documento de transición hacia una tercera fase de planificación, que se caracterizaría por combinar instrumentos de planificación generales e indicativos con otros más precisos que incluyen indicadores de seguimiento y resultado. En esta línea, Conare trabaja en 2015 para que el Planes 2016-2020 incluya metas, indicadores de seguimiento y su respectivo correlato presupuestario, en función de los principales ejes de trabajo de las universidades, a saber: investigación, extensión, docencia y vinculación con el sector productivo.

Universidades privadas

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

La educación superior privada en Costa Rica: evolución y aportes

Este Informe ha señalado en ediciones anteriores que la educación superior costarricense se caracteriza por un modelo dual público y privado. A diferencia de los demás países de América Latina, las universidades privadas son recientes, fueron fundadas casi en su totalidad en el último cuarto del siglo XX. Al igual que en otros países de la región, el crecien-

to del sector privado estuvo asociado al desequilibrio entre los cupos del sector público y las demandas de acceso, y una baja dinámica competitiva pública que se soporta en un modelo estatal no gratuito aunque altamente subsidiado y selectivo con base en cupos, orientado a la formación académica y la investigación. Un factor que contribuyó a la expansión privada son las facilidades para el pago de los estudios a través de préstamos blandos otorgados por Conape.

A partir de 2000, las exigencias para la autorización de nuevas instituciones superiores privadas se incrementaron y no se aprobó la creación de ninguna institución nueva hasta 2011. Durante este período, se inició una fase de consolidación y concentración institucional de la educación superior privada, con el propósito de aprovechar economías de escala. La promulgación de la Ley de Simplificación y Eficiencia Tributaria (N° 8114), que gravó a las entidades de educación superior privada con el impuesto de la renta, permitió consolidar un esquema de diferenciación entre entidades privadas con fines de lucro y pago de dicho impuesto, por un lado, e instituciones sin fines de lucro exentas de este tributo, por otro. Como resultado, la mayor parte de las instituciones de educación superior privadas se constituyeron como sociedades anónimas.

La existencia de dinámicas de gestión orientadas al lucro fue la base que permitió conformar un mercado de instituciones privadas y que ingresaran grupos extranjeros al país debido a la compra de algunas instituciones académicas. Este ingreso transnacional ha favorecido una dinámica de crecimiento por concentración por parte de dichas instituciones y de los restantes actores institucionales. Este proceso de concentración se evidencia en los patrones de graduación. En 1998, siete instituciones universitarias en conjunto tuvieron un egreso del 52% de los profesionales graduados del sector privado (un promedio aproximado de 7,5% por institución). En 2007, solo la Ulatina aportaba el 18% de los egresados del sector privado (Rama, 2015).

Pese a contar con mayor libertad económica a partir de las reformas enunciadas,

las universidades privadas aún quedaron sujetas a la regulación de los precios de matrícula por parte del Conesup. Aunque pueden solicitar aumentos en sus tarifas dos veces al año, deben demostrar que son necesarios para su adecuado funcionamiento. El aumento de las escalas propiciado por la concentración en el sector privado de la educación superior ha favorecido precios de matrículas menores, lo que ha alimentado un ciclo virtuoso de mayor crecimiento de la matrícula y nuevas reducciones de costos o mejoramiento de las inversiones, así como un mejoramiento en los niveles de calidad (Rama, 2015). En este contexto, la emisión de títulos de educación superior creció casi seis veces, pasando de 5.546 en 1995 a 31.753 en 2013, llegando a representar un 68,5% de los diplomas otorgados a nivel nacional en ese año. El 60% de los graduados en las universidades privadas son mujeres (Rama, 2015).

La alta oferta pública y privada actual en la educación superior está incidiendo en la lenta declinación de las tasas de crecimiento de las universidades privadas. La regulación a través de mecanismos de licenciamiento más rígidos, junto a sistemas de evaluación de la calidad, ha sido acompañada por el aumento de la oferta pública. La existencia de esta dinámica dual y el comportamiento del costo de la educación privada han propiciado el fenómeno de concentración de la oferta privada, evidenciado por la venta de universidades a grupos internacionales y la oferta bajo la figura de sociedades anónimas orientadas por el lucro. La lenta desaparición, el cierre, venta o fusión de universidades privadas, unido a la menor creación de instituciones desde el año 2000 y a la diferenciación institucional, han impulsado que el crecimiento de la matrícula privada haya sido más intenso en unos centros que en otros, en el sector universitario en detrimento del terciario, en las universidades que son sociedades anónimas más que en las otras formas jurídicas, así como en las instituciones extranjeras más que en las locales.

Propuestas de reforma a la ley del Conesup

En el periodo entre la publicación del

Cuarto Informe Estado de la Educación y la edición del presente, se inició un debate nacional sobre la necesidad de reformar el Conesup. Tras el reconocimiento del MEP de que existen vacíos legales y carencia de recursos humanos y materiales para que esta institución pueda cumplir la labor de inspección y fiscalización que le ha sido encomendada, el ministerio propuso un proyecto de reforma a la Ley 6693 con la cual se creó, con el objetivo de llevarlo a la corriente legislativa en 2015.

Entre los principales cambios propuestos está el reforzamiento de su autonomía, al plantear que los miembros del Consejo no podrán ejercer cargos de responsabilidad en ninguna universidad. También se amplían sus competencias en cuanto a la inspección, el régimen de sanciones y el debido proceso. En esta línea, destacan aspectos como que el Conesup autorice no solo universidades sino sus sedes, que se consideren criterios técnicos calificados para la apertura de nuevas facultades, escuelas y carreras y se aprueben no solo las tarifas de matrícula y cursos sino todos los rubros, para lo cual se establece un transitorio de un año para que el MEP defina una estructura de costos.

El proyecto promueve el acatamiento de la norma nacional de calidad para universidades y para carreras por parte del Sinaes o de una agencia reconocida y validada por éste. Propone que las universidades aprobadas por Conesup tendrán cinco años, posteriores a la entrada en vigencia de la reforma de la ley, para acreditar su calidad. Asimismo, se propone que las carreras en las áreas de Educación, Salud e Ingeniería civil, ya autorizadas por el Conesup, deberán obtener su certificado oficial de acreditación ante el Sinaes o una agencia reconocida y validada por éste, dentro de los cinco años posteriores a la entrada en vigencia de la Ley. En esta misma línea, propone la obligatoriedad de actualizar los planes de estudio y específicamente las universidades privadas deberán hacerlo de oficio cada cinco años.

El proyecto da rango legal a requerimientos que hasta ahora se habían establecido vía reglamento, tales como

la comprobación de la capacidad local por parte del MEP, los permisos del Ministerio de Salud y del Consejo de Salud Ocupacional. También establece plazos para que el Conesup resuelva autorizaciones para la creación y funcionamiento de universidades privadas y sus sedes regionales; simples peticiones, por medio de la Dirección Ejecutiva; solicitudes de naturaleza compleja o que implican el desarrollo de un procedimiento y los recursos que pueden interponerse, con el plazo respectivo³². Finalmente, propone reglamentación para las modalidades a distancia, virtual y bimodal y una serie de reglas orientadas hacia las universidades como, por ejemplo, la potestad sancionatoria del Conesup sobre las instituciones privadas en relación con el incumplimiento de la ley y su reglamento (Proyecto de Ley, Reforma del Conesup, 2015).

Esta propuesta ha generado reacciones diversas. Por un lado, cabe destacar el apoyo externado por el Conare en mayo de 2015 y, por el otro, un proyecto alterno propuesto por la rectora de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (Ulacit) denominado *Ley de la Secretaría de Educación Superior Privada*, que busca derogar la actual ley del Conesup. Entre las justificaciones para impulsar este proyecto se indica, entre otros aspectos, que el Conesup no ha velado por la transparencia y rendición de cuentas del sector privado, no planifica, impide la flexibilidad curricular, imposibilita la internacionalización, no estimula la empleabilidad ni el emprendimiento, menoscaba la iniciativa privada en materia educativa, atenta contra la seguridad jurídica y es poco transparente y eficiente. El proyecto propone además que la nueva entidad elabore un plan nacional de educación superior privada, obligue a las universidades privadas a ofrecer información mediante indicadores de desempeño y cuente con recursos del FEES para su funcionamiento (Castro, 2015). Al momento de publicarse este Informe se iniciaba un debate sobre ambas propuestas, cuyos resultados finales serán reportados en la próxima edición del *Informe Estado de la Educación*.

Tendencias y nuevos escenarios de la educación superior privada en América Latina

La educación superior a nivel mundial ha experimentado una serie de cambios como resultado de la creciente importancia para las sociedades de los recursos humanos calificados. Esta se ha convertido en un instrumento de movilidad social en el que cada vez más familias invierten, con la esperanza de mejorar sus oportunidades de empleo y sus niveles de ingresos. Dos ejes principales han sustentado los cambios: un aumento en la cobertura, principalmente de la educación superior privada, y un incremento en la diferenciación en calidad de las instituciones del sistema.

La región latinoamericana no escapa a las grandes tendencias mundiales. En poco más de seis décadas pasó de un modelo de educación superior caracterizado por una oferta y una demanda centradas en unas cuantas universidades religiosas o laicas de élite a uno caracterizado por una dinámica basada en la absorción de la demanda excedente, creada por la introducción de mecanismos de selectividad pública y el surgimiento de universidades familiares y empresariales (Levy, 1986, citado por Rama, 2015). Posteriormente, volvió a evolucionar hacia un sistema de mayor diferenciación institucional con lógicas de gestión orientada al lucro, mayor concentración, facilitada además por el ingreso de inversiones extranjeras, y una mayor presión competitiva por el aumento de cupos públicos y mayores exigencias de los sistemas de aseguramiento de la calidad (Rama, 2015). En esta última etapa, hay más regulación del sistema universitario en su conjunto, soportada en una concepción política de la educación como un bien público. Actualmente, en la región predomina un esquema dual de financiamiento de los estudios superiores. Por un lado, ha aumentado la gratuidad pública y, por otro, se ha fortalecido el mercado de financiamiento para quienes optan por la educación superior privada.

Como resultado de esta evolución, se pasó de un modelo de élite, con 225.000 estudiantes universitarios en 1950, a uno de masas, con 24 millones en 2012 en

toda la región (Rama, 2015). En la segunda y tercera fase de la evolución regional señalada, la educación superior privada ha jugado un papel determinante. Las entidades privadas entraron a llenar el vacío que dejaban las universidades públicas. Se creó una gran cantidad de centros privados que se caracterizaron por una mayor flexibilidad en cuanto a horarios, creditización, duración de las carreras, educación más personalizada y nuevos mecanismos de graduación, entre otros, aunado a procedimientos administrativos más eficientes, menores requisitos de ingreso, menor exigencia académica y una localización física más cercana a las demandas (Rama, 2015).

A partir de la primera década del siglo XXI, se incrementaron las regulaciones sobre el sector privado, que tuvo que mejorar sus niveles de eficacia (sobre todo la informatización y concentración) y calidad (aumento de los niveles de formación de los docentes y mayores controles internos y externos), así como formular nuevas lógicas mercantiles. La fuerte expansión en la cantidad de profesionales graduados por el sistema educativo superior ha empezado a tener consecuencias, especialmente para las universidades privadas, pues se observa una caída tanto en sus retornos como en la rentabilidad por alumno. La sobreoferta de profesionales en algunos campos incide en la oferta de menores remuneraciones a las esperadas. Quienes se gradúan en universidades privadas enfrentan costos mayores, los cuales, además, aumentan por los nuevos controles de calidad. La caída de los retornos y de la rentabilidad por alumno, dada la mayor competencia entre instituciones y la menor disposición al pago de los estudiantes, presiona a la baja los precios de las matrículas privadas y al aumento de los cupos en las públicas.

Como consecuencia, la competencia entre las instituciones privadas se ha vuelto más activa y se centra cada vez menos en los precios de sus productos y más en la reputación institucional y en el valor percibido de sus certificaciones. Las universidades privadas buscan nuevos nichos de mercado, la diferenciación curricular sobre estándares públicos y de mercado más elevados, niveles de

costos más bajos por la vía de mayores economías de escala –las cuales se dan mediante la concentración y la internacionalización– y alcanzar niveles de monopolios por localización o el acceso a grados superiores de inversión o eficiencia (Rama, 2015). En Costa Rica, la educación superior privada sigue este mismo patrón.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE TENDENCIAS Y NUEVOS ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

véase Rama, 2015,
en www.estadonacion.or.cr

Internacionalización de la educación superior en Costa Rica

Una de las dimensiones más relevantes en el desarrollo de la educación superior contemporánea es su internacionalización, concepto que en términos generales incluye: a) la convergencia de sistemas de educación terciaria y acuerdos de reconocimiento internacional o armonización de la educación; b) la internacionalización de contenidos de los programas y de la oferta académica; c) la movilidad de profesionales académicos y estudiantes con fines formativos y para promover la interculturalidad, impulsados a través de becas, convenios y otros, y generalmente, la parte del concepto que más se asocia con la internacionalización; y por último, d) la movilidad de instituciones educativas y sus programas (mediante sucursales, educación virtual, programas conjuntos, doble titulación otros) (Mora, 2015).

En Costa Rica, dadas las características de su sistema de educación superior y el tipo de relaciones con el Estado, no se cuenta hasta el momento con un marco normativo y político para la promoción de la internacionalización³³. Las iniciativas más importantes han surgido de las propias instituciones de educación superior, de los organismos de articulación estatales o privados, de las entidades regionales en las que participan las universidades estatales y privadas del

país (Consejo Superior Universitario Centroamericano -CSUCA- y Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica -Auprica)³⁴ y de diversos proyectos impulsados en América Latina y el Caribe. En estos últimos, sobresalen las iniciativas de armonización, establecimiento de un marco de cualificaciones y la creación de mecanismos para el reconocimiento mutuo, varios de ellos ejecutados con el apoyo de la Unión Europea y la participación de instituciones de educación superior (IES) latinoamericanas y europeas (entre otras, Erasmus Mundus, Enlace, Alfa Puentes y otros proyectos Alfa Tuning) mediante los cuales se crearon redes de IES de ambas regiones.

Un primer análisis del tema para este Informe identificó cuatro formas de internacionalización de la educación superior costarricense: la armonización de los sistemas y los acuerdos para la internacionalización y el reconocimiento mutuo, la internacionalización en la oferta académica y la investigación, la movilidad de las personas y las redes, y la movilidad de instituciones y programas (educación transfronteriza). En cada una de estas, las universidades públicas desarrollan diversas iniciativas. También se pueden identificar distintos niveles de internacionalización (recuadro 4.7).

En el caso de Conare, la introducción de la internacionalización en el funcionamiento de las IES estatales se ha incentivado mediante su incorporación en los lineamientos estratégicos del Planes³⁵. Además, se creó un Fondo para que las universidades estatales envíen sus profesores a hacer estudios de posgrado en el exterior (Sittenfeld y Muñoz, 2012). Asimismo, en el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior, ejecutado con el financiamiento del Banco Mundial, se incluyen recursos para promover la internacionalización por medio de la formación de los académicos en universidades extranjeras. En el caso de las universidades privadas, la incorporación de este tema no ha respondido a una estrategia conjunta sino a iniciativas de cada una (recuadro 4.8).

Recuadro 4.7

Niveles de internacionalización en la educación superior costarricense

Un análisis realizado por Mora (2015) sobre los procesos de internacionalización con una muestra de universidades públicas y privadas del país identifica cuatro niveles de desarrollo. El primero incluye las instituciones con procesos incipientes de internacionalización, donde se han creado unidades o hay una asignación de responsabilidades a unidades o programas preexistentes, pero estas aún presentan debilidades relacionadas con los recursos disponibles para promover y ejecutar las acciones y la posición marginal ocupada en las políticas y estrategias institucionales, las acciones de movilidad y los intercambios académicos internacionales no son sistemáticos, la internacionalización del currículo y la promoción de la interculturalidad en el campus no presentan avances y la participación de los académicos en congresos, seminarios, cursos o pasantías es esporádica. El segundo agrupa a entidades que forman parte de consorcios y redes globales,

con procesos de movilidad como resultado de su adquisición por parte de estos grupos. En este nivel, también se encuentran los centros con fuertes vínculos internacionales, integrados en redes institucionales o disciplinarias, pero sin altos niveles de sistematización de las acciones, cooperación, actividades académicas con invitados del exterior, internacionalización del currículo y promoción de la interculturalidad en el campus con algunos avances. Cuentan con más recursos y participación de académicos en el exterior.

El tercer nivel permite agrupar a los centros con un significativo grado de avance en la incorporación de la dimensión internacional en el funcionamiento institucional, presupuesto y unidades dedicadas, y con intercambios sistemáticos y constantes. El cuarto y último nivel son las universidades creadas en el país con una clara vocación internacional. En su misión y objetivos institucionales se le asigna

un lugar central a la dimensión internacional y sus prácticas se llevan a cabo en estrecha relación con diversas sociedades a lo largo y ancho del planeta. Estas entidades son, fundamentalmente, docentes. Si bien tienen ese carácter, llevan a cabo labores de cooperación técnica, consultorías, prestación de servicios y la ejecución de proyectos y cursos internacionales vinculados con el desarrollo sostenible. Realizan diversas actividades de búsqueda de fondos externos y sus diferentes dimensiones institucionales se mueven en función de la internacionalización. La importante matrícula de estudiantes internacionales en sus programas de grado y posgrado ha llevado a la búsqueda de la internacionalización del currículo y sus campus se convierten en significativos espacios interculturales.

Fuente: Mora, 2015.

Reconocimiento de títulos obtenidos en universidades internacionales

En relación con la primera de las dimensiones del concepto de internacionalización, la armonización de los sistemas de educación superior y los acuerdos para dicho proceso y el reconocimiento mutuo, se busca la convergencia de los sistemas y el reconocimiento internacional entre entidades y titulaciones para alcanzar criterios estándar de calidad entre sistemas, programas, carreras (titulaciones) e instituciones de educación superior (Mora, 2014). En Costa Rica, la equiparación de títulos otorgados por instituciones académicas internacionales la lleva a cabo Conare a través de la Oficina de Reconocimiento y Equiparación (ORE)³⁶. En el año 2015, la OPES realizó un análisis de las características de los diplomas del extranjero presentados a Conare para su reconocimiento y equiparación, que cubre el período de 1987-2011. Dicho estudio se realizó con base en los datos disponibles

en una base de 9.340 solicitudes desde la creación de la ORE hasta 2011 (Gonzalo, 2015). Cabe mencionar que 161 solicitudes (el 1,7%) son títulos otorgados por universidades que, aunque radicadas en Costa Rica, son internacionales y, por lo tanto, los títulos de sus carreras requieren ser reconocidos (UPAZ, Incae y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). También es importante aclarar que el análisis se limita a las solicitudes del período. Debe recordarse que no todas las solicitudes son finalmente equiparadas (la lista no permite conocer la cantidad precisa) y no todos los residentes en el país (sean nacionales o extranjeros) han solicitado la equiparación de diplomas que hayan obtenido en el exterior. Por último, los años se refieren a la fecha de las solicitudes y no de la obtención de los títulos.

Es realmente en los años noventa que cobra importancia la solicitud de equiparación de títulos (gráfico 4.19), cuando su número aumenta en más de 300%

con respecto a la década anterior. Si bien en los años ochenta la equiparación era solicitada principalmente (80%) por nacionales que habían estudiado en el exterior, en los noventa esta proporción baja a 66% y del año 2000 en adelante llega a representar el 56%. En 24 años, el 38% de las solicitudes de equiparación corresponde a extranjeros que equiparan sus títulos para trabajar en el país, sobre todo latinoamericanos o del Caribe, encabezados por Colombia, Cuba, Estados Unidos, Nicaragua y Venezuela.

En el período de análisis, las solicitudes de equiparación de títulos internacionales de costarricenses en el extranjero provienen de aquellos adquiridos principalmente en Estados Unidos, México, Cuba, Colombia, España y Rusia, y la importancia relativa por país varía a través del tiempo. Por ejemplo, la importancia de los títulos obtenidos en instituciones norteamericanas y rusas se ha reducido en los últimos años y

Recuadro 4.8

Importancia de la internacionalización desde las universidades privadas

Para conocer el criterio y situación actual de las universidades privadas en relación con el tema de la internacionalización de la educación superior, el Estado de la Educación realizó una consulta a las instituciones afiliadas a la Unire, instancia de coordinación que agrupa 38 de las 52 universidades existentes. Se obtuvo respuesta de apenas ocho: Universidad de San José, Universidad Internacional San Isidro Labrador (UISIL), Universidad Santa Lucía, Universidad Americana (UAM), UACA, Universidad Veritas, Universidad San Marcos y Universidad Hispanoamericana.

En relación con la importancia de la internacionalización y su incorporación como una dimensión de la gestión institucional, en general las universidades consultadas lo valoran como un proceso necesario que les permite: ampliar el intercambio académico y cultural con otras universidades, generar nuevas oportunidades de conocimiento a los estudiantes más allá del contexto, mejorar

la calidad y la excelencia académica, facilitar a los estudiantes obtener visiones globales y una mejor integración a la actual sociedad del conocimiento, formar profesionales más flexibles y competitivos, promover procesos de actualización del personal docente, fortalecer algunas carreras, conocer otros modelos de gestión universitaria y acceder a becas y recursos internacionales.

Ante la consulta de si cuentan con una política institucional de internacionalización que sirva de marco orientador o como parte de sus planes estratégicos institucionales o en algunos de sus departamentos o unidades académicas, la respuesta fue variada y permitió identificar tres tipos de situaciones. Por un lado, las universidades que tienen integrada la internacionalización como un eje claro de sus planes institucionales y cuentan con oficinas, centros o departamentos específicos de relaciones internacionales que promueven programas y acciones de mediano plazo en esta materia; desarrollan convenios con universidades fuera

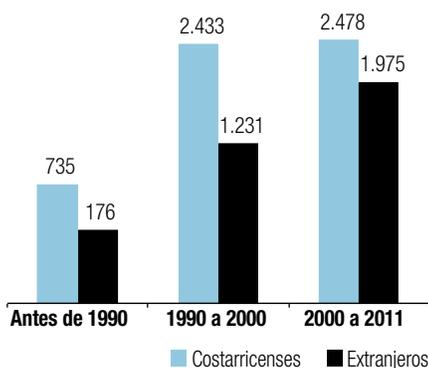
del país y además llevan registro de los participantes en las actividades que realizan. Por otro lado, las universidades que empiezan a dar sus primeros pasos en este tema, que no lo tienen como eje en sus planes pero empiezan a desarrollarlo mediante iniciativas específicas tales como cursos presenciales, semipresenciales o en línea, convenios de intercambio estudiantil, cursos con profesores extranjeros invitados, etc.

Por último, están las universidades que no tienen integrado del todo el tema como un eje de sus planes institucionales ni en prácticas específicas, aunque reconocen la importancia de desarrollarlo en el mediano plazo. A modo ilustrativo, las principales iniciativas que se han llevado a cabo incluyen desde convenios, alianzas, acuerdos o cartas de entendimiento, programas de intercambio y movilidad de alumnos hasta participación en redes regionales o consorcios internacionales de universidades que les permiten ampliar la oferta de estudios de sus estudiantes en el extranjero.

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios aportados por las universidades.

Gráfico 4.19

Cantidad de solicitudes de reconocimiento de títulos por década, según nacionalidad del solicitante



a/ No se incluyen aquellas solicitudes en las que no se especifica la región donde se obtuvo el diploma. Fuente: Elaboración propia con base de datos de Conare, 2015.

han aumentado los alcanzados en Cuba, México, Colombia, España, Francia y Chile. El 74% de los títulos con solicitud de equiparación por parte de extranjeros corresponde a Licenciatura, mientras que el 59% de las equiparaciones solicitadas por costarricenses de 1987 a 2011 correspondía a posgrados, sobre todo maestrías. El 39% de los posgrados solicitados para equiparación por costarricenses provienen de Estados Unidos (47% de las maestrías y 34% de los doctorados). Mientras que a partir del año 2000 las equiparaciones de grado por parte de costarricenses aumentaron un 24% con respecto a los noventa, la equiparación de posgrados en el exterior disminuyó en un 10%. Por otro lado, las equiparaciones de grado de los extranjeros aumentaron en un 72% y las de posgrado en 17%.

Al analizar los datos por género de costarricenses que solicitaron equiparación, particularmente de doctorado, el 70% son hombres, y esta proporción con

respecto a las mujeres no ha variado en 24 años. La mayoría de las solicitudes de equiparación de estudios en universidades internacionales se concentra en el área de la Salud, seguida por las Ciencias Económicas (más en posgrados de nacionales) y las ingenierías (principalmente en grado tanto de extranjeros como de nacionales).

Convenios y acuerdos de cooperación en universidades públicas de Costa Rica

Los convenios y acuerdos internacionales de cooperación entre universidades públicas e instituciones extranjeras (académicas, de investigación y otras) promueven la interculturalidad y facilitan la movilidad e intercambio de profesionales académicos, investigadores y estudiantes. En el cuadro 4.19 puede observarse que las universidades suman más de setecientos acuerdos con más de una cuarentena de países en múltiples áreas del

conocimiento, aunque para este Informe no se obtuvo información sobre los resultados que generan estos acuerdos. Sobre convenios internacionales específicamente, la información de las universidades muestra que han ido en aumento y para 2013 sumaban un total de 486, sobre todo con Europa (35%) y América del Norte (30%).

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

véase Mora, 2015, en www.estadonacion.or.cr

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

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

En Costa Rica, ese mecanismo es el Sinaes, que inició labores en el año 2000, cuando se publicó el primer manual de acreditación, y en 2001 acreditó las dos primeras carreras. Hasta mayo de 2015, el Sinaes contaba con 18 instituciones adherentes³⁷, diez como miembros plenos (con al menos una carrera acreditada) y ocho como entidades asociadas (sin carreras acreditadas). Este grupo está conformado por cuatro de las cinco universidades públicas agrupadas en el Conare (todas como miembros plenos) y once universidades privadas (de las 53 existentes), todas asociadas a la Unire. Las otras tres son universidades internacionales. En el último año, Sinaes adhirió las primeras tres instituciones de educación parauniversitaria (Invenio, ETAI y CUC).

Así pues, una década después de su creación, el Sinaes reúne al 29% de las instituciones de educación superior presentes en el país³⁸. De las 18 asociadas actuales, ocho se afiliaron en el año de

Cuadro 4.19

Convenios y acuerdos de cooperación en universidades públicas. 2014

Universidad	Total de convenios	Tipo	Países	Áreas de conocimiento
ITCR	235	Acuerdos en general	8	17
		Acuerdos de cooperación para intercambio docente y estudiantil	8	17
		Acuerdos de intercambio	5	17
		Acuerdos de colaboración	10	17
		Convenios y protocolos	3	17
UCR	233	Acuerdos de cooperación	17	32
		Acuerdos de intercambio	7	1
		Acuerdos de colaboración	6	1
		Convenios de intercambio	1	1
		Convenios de colaboración	6	12
UNA	221	Carta de Intenciones	37	26
		Convenio de cooperación	6	Todas
UNED	58	Acuerdos de cooperación		Todas
UTN	9	Acuerdo de donación	6	Todas

Fuente: Elaboración propia con base en fichas de control de convenios internacionales: Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa, UCR; Dirección de Cooperación, TEC; Oficina de Cooperación Técnica Internacional, UNA; Dirección de Internacionalización y Cooperación, UNED; Dirección de Cooperación Externa, UTN.

inicio del Sistema. La tendencia futura de crecimiento es difícil de estimar, debido al poco tiempo de ejecución del nuevo reglamento (aprobado en 2010). A mayo de 2015, el Sinaes había acreditado 101 carreras de grado y cuatro posgrados (impartidos en la UPAZ). Hay 45 carreras de grado en proceso, 28 son carreras “nuevas” y 17 están procurando la reacreditación. Se suma a esto cinco posgrados “nuevos” y dos parauniversitarias (cuadro 4.20). El 65,3% de las carreras acreditadas y el 66,7% de las reacreditadas pertenecen a las universidades que conforman el Conare. Por área del conocimiento, el 60% de las carreras acreditadas se concentra en ciencias pedagógicas (20%), ciencias económicas (15%), ciencias médicas (14%) y ciencias tecnológicas (11%). En 2014, el Sinaes puso en marcha un proyecto con fondos del préstamo del Banco Mundial, para apoyar a las universidades interesadas en los procesos de acreditación.

Por el momento, las 101 carreras acreditadas representan un escaso 8,6% de la oferta total de oportunidades académicas, y la cobertura del sistema es aún menor en sedes regionales. Solo el TEC tiene acreditada una carrera que se imparte tanto en el campus principal de Cartago como en la sede de San Carlos: Ingeniería en Computación. En esta sede también está acreditada la carrera de Ingeniería en Agronomía, pero solo se imparte en este recinto. En el aporte especial de este capítulo, sobre la región Brunca, se profundiza en este tema.

Algunas acciones destacadas del Sinaes entre 2013 y 2015 fueron la implementación, a inicios de 2013, del Programa Nacional para el Fomento de una Cultura de Calidad, orientado a generar mayor conciencia entre estudiantes, padres de familia y orientadores sobre la importancia de elegir carreras acreditadas. Asimismo, en 2014, el Sinaes presupuestó 200 millones de colones con

recursos del préstamo del Banco Mundial para el programa “La acreditación en tus manos”, que busca, entre otras cosas, dar apoyo económico y una asesoría aún más cercana a aquellas carreras interesadas en obtener la acreditación oficial. Finalmente, en 2015 el Sinaes inició una revisión de Manual de Acreditación con el objetivo de mejorarlo.

Nota especial sobre la educación parauniversitaria

El *Cuarto Informe Estado de la Educación* (2013) identificó como un desafío nacional el fortalecimiento del nivel parauniversitario, para que sea capaz de ofrecer una formación técnica de alta calidad a nivel de diplomados y una mejor articulación con los niveles superiores de educación universitaria. No obstante, el mismo Informe reconoce que el nivel parauniversitario constituye un eslabón débil en el sistema educativo costarricense, dada la escasez de la oferta y la falta de articulación con las universidades y entre sí.

En los últimos años, ocurrieron dos hechos relevantes cuyo alcance es aún incierto. Por un lado, en 2010 el Conesup autorizó a las universidades privadas a otorgar el grado de diplomado y, por otro, en 2011 la mayoría de los colegios universitarios públicos se transformaron en la UTN.

Al año 2014, el país carecía de información para dar cuenta de la evolución en la cobertura de esta modalidad educativa. Tampoco se conocían datos precisos sobre titulación. Ante este panorama, en el marco de un convenio de cooperación entre Conape y el Estado de la Nación, se realizó una investigación especial para conocer con precisión la cantidad, localización geográfica y características físicas de las instituciones formales de educación parauniversitaria activas a 2014, entre otros aspectos. La investigación tuvo como objetivo hacer un inventario de la oferta formal y medir la cobertura del sistema en este nivel de formación, a fin de orientar mejor la toma de decisiones de Conape respecto al apoyo que brinda a este sector.

Esta nota especial del capítulo sintetiza los principales hallazgos del estudio.

Cuadro 4.20

Cantidad de carreras acreditadas y reacreditadas, según universidad. Mayo de 2015

Universidad	Acreditadas	Reacreditadas
UCR	28	10
UNA	17	10
TEC	13	5
UlaCit	4	2
ULatina	8	3
UNED	8	1
Veritas	3	3
Católica de Costa Rica	3	2
Ucimed	2	2
UACA	1	0
Earth	1	1
Unibe	3	0
Santa Paula	1	0
Fidélitas	3	0
Hispanoamericana	6	0
Total	101	39

Fuente: Sinaes.

Entre ellos, destacan los siguientes: existe gran heterogeneidad entre las instituciones, con al menos tres ofertas académicas diferenciadas y una tendencia al ofrecimiento de cursos cortos que no conducen a una titulación formal. La cobertura efectiva del nivel parauniversitario es aún menor de lo que se estimaba con base en encuestas nacionales de hogares y censos de población y muchas de sus instalaciones no cumplen con las condiciones mínimas para albergar este tipo de actividad (Sánchez y Zamora, 2014).

Concentración espacial de la oferta

En la actualidad, existen instituciones activas (aprobadas y con actividad reciente), inactivas (aprobadas y sin actividad reciente) o en trámite formal de cierre. Solo dos de las 19 entidades evaluadas son públicas: el CUC y el Colegio Universitario de Limón (CUNLimón), que cuenta con cuatro sedes. La ETAI es la única subvencionada por el Estado, mientras que el resto de instituciones evaluadas son privadas. Ocho instituciones parauniversitarias están asociadas

a universidades y utilizan su infraestructura, mientras dos funcionan en parte de las instalaciones de otras instituciones –una en un colegio técnico, como es el caso del CUNLimón– o en el Hospital Clínica Bíblica, en el caso de la Asociación de Servicios Médicos Costarricenses (Asemeco). Sin embargo, la mayoría funciona de forma independiente, con instalaciones propias o alquiladas (Sánchez y Zamora, 2014)³⁹.

El 57% de las entidades parauniversitarias activas se fundó en la década de los noventa y luego del año 2000 iniciaron operaciones ocho centros (35%) más. Las instituciones más antiguas en actividad son el Instituto Parauniversitario Católico de Costa Rica (IPCA) y el CUC, ambas fundadas en 1980. Existe una alta concentración de instituciones parauniversitarias en la GAM y en especial en el cantón central de San José (mapa 4.1). El 78% de las 22 sedes centrales están en la GAM y el 41% se localiza en el cantón de San José. Fuera de la GAM solo existe presencia de parauniversitarias en la zona de Occidente,

específicamente en San Ramón (Iseña), en la región Huetar Atlántica, donde se ubica el CUNLimón con sus sedes en Pococí, Siquirres, Matina y Talamanca; en la región Huetar Norte, con dos instituciones (ETAI y el Centro Integral de Educación Privada -CIDEP-) ambas localizadas en San Carlos; y en la región Chorotega, donde está la sede de Invenio. El resto de regiones de planificación del país carece de este tipo de centros de enseñanza.

Los datos recopilados permiten identificar diferencias importantes en el tamaño de los centros parauniversitarios medido por la cantidad de alumnos matriculados. Existen tres grupos: el primero agrupa a las entidades con más de 200 alumnos como, por ejemplo, Boston, American Business Academy y el Politécnico Internacional. Un segundo grupo, intermedio, tiene entre 100 y 200 alumnos, como ETAI y el

Instituto Profesional Parauniversitario Ávila (IPPA). Finalmente, están aquellas parauniversidades pequeñas, con menos de 100 estudiantes. Algunas instituciones, como Cidep y Yunis, presentan una matrícula menor a 20 estudiantes (Zamora y Sánchez, 2014). En total, se contabilizaron 7.535 alumnos matriculados en todas las parauniversidades en 2014, con una tasa de deserción total cercana al 6,8%. En cuanto a la cantidad de títulos entregados, se distinguen dos grupos, las instituciones que entregaron más de 100 títulos en 2013 y las que otorgaron menos de 50.

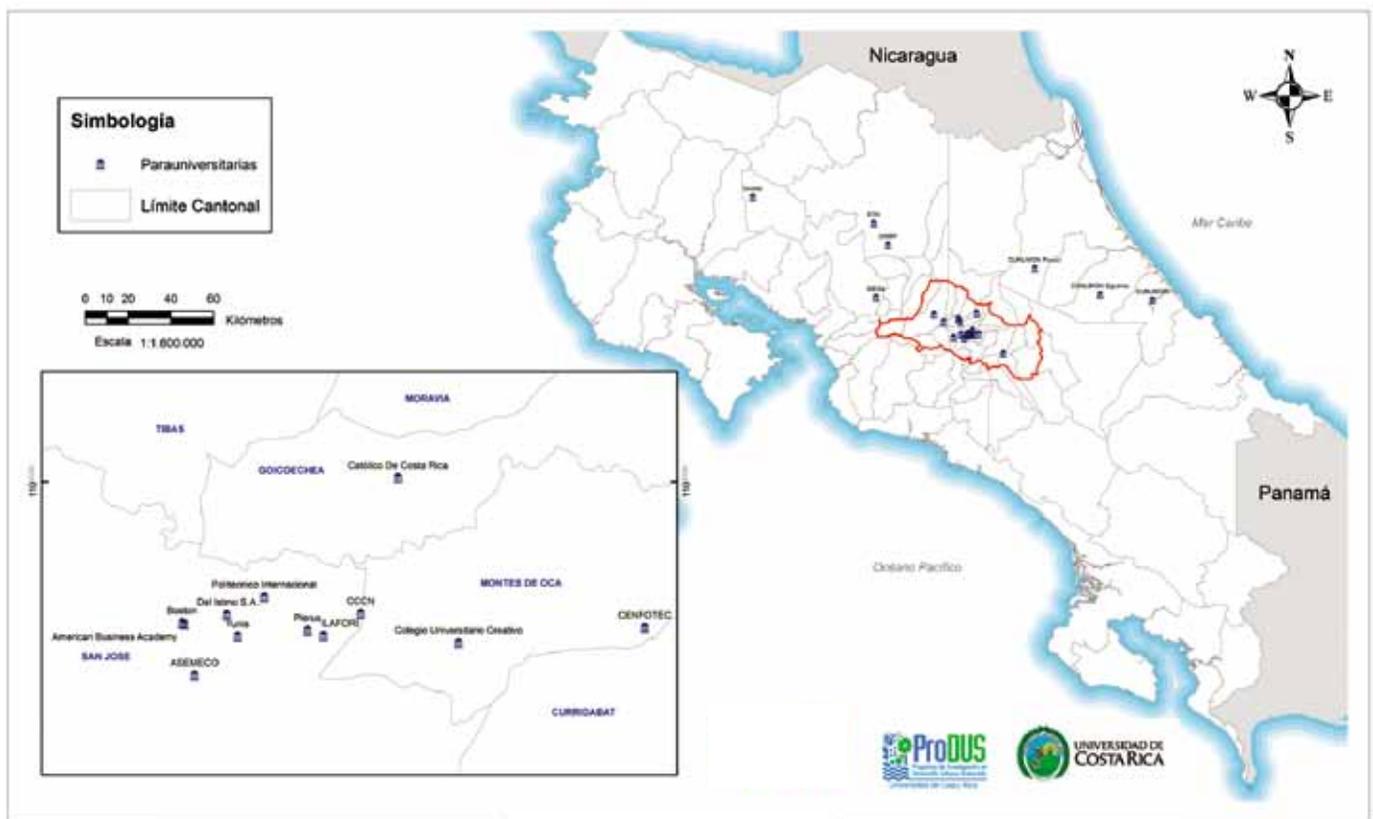
En las 22 parauniversidades activas, se imparten 98 diplomados y el 50% de las instituciones ofrece entre uno y tres, mientras que ocho de las 22 evaluadas ofrecen cinco o más. En la actualidad, siete instituciones ofrecen en conjunto más del 58% del total de los certificados. Por el contrario, cinco instituciones dan

solo un diplomado. De los diplomados que se imparten, el 23,5% son en administración o contabilidad, el 16,3% en alguna especialidad médica y el 15,3% en computación o alguna tecnología de la información, estas tres áreas concentran poco más del 55% de todos los diplomados que se ofrecen. Especialidades como Secretariado (9,2%), Turismo y Agropecuario (6,1%), Diseño y moda (5,1%) y Criminología (5,1%) agrupan un 25%. El resto de especialidades concentra menos del 20% de todos los diplomados impartidos (Zamora y Sánchez, 2014.)

Por último, 13 de las 19 parauniversitarias encuestadas indicaron contar con un sistema de financiamiento para estudiantes, mediante la asignación de un porcentaje de deducción del costo total por cuatrimestre o semestre, letra de cambio y financiamiento mediante entidades bancarias o Conape. Solo en

Mapa 4.1

Localización espacial de las instituciones parauniversitarias activas, 2014



Fuente: Sánchez y Zamora, 2014.

uno de los casos se mencionó que cuenta con el apoyo financiero del Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS). El resto de los institutos no tiene sistema de becas o no brindó la información (Sánchez y Zamora, 2014).

Características de la población estudiantil

Si se utiliza como fuente el Censo Nacional de Población, el número estimado de estudiantes que asistía a la educación parauniversitaria en 2011 era de 20.706. De acuerdo con la información recolectada en la investigación de Conape-Estado de la Nación, ese dato está muy sobreestimado, por lo que no es recomendable utilizar el Censo como fuente para estimar datos absolutos. No obstante, la fuente censal puede ser útil para aproximar un perfil de los estudiantes parauniversitarios.

Así, la comunidad estudiantil que asiste a esta modalidad es una población mayoritariamente femenina (55%), la mayor parte de la cual (63,8%) vive en la GAM. Le siguen en importancia el resto de la región Central (10,4%) y la región Chorotega (7,4%). Los cantones con mayor cantidad de estudiantes de parauniversidades se ubican en la GAM, ellos son Alajuela (1.644 estudiantes), San José (1.630), Cartago (1.165) y Desamparados (1.130). Fuera de la GAM, los cantones con mayor cantidad de estudiantes son San Carlos, Puntarenas y Limón (entre 400 y 500 alumnos cada uno).

La población de graduados de instituciones parauniversitarias era de 33.878 en 2011. De estos, el 66% se encontraban ocupados y el 31,9% inactivos. Solo el 2% estaban desempleados. De los ocupados, el mayor porcentaje tenía una ocupación de nivel técnico (35%), seguido por los de apoyo administrativo (19%) y los de prestación de servicios (18%). Por otra parte, el menor porcentaje se encontraba con trabajo de tipo agropecuario calificado (1,1%), nivel directivo (2,3%), de ensamblaje y operación de máquinas (3,4%) y no calificado (3,7%) (Sánchez y Zamora, 2014).

Con el fin de indagar sobre los cantones que en la actualidad demandan

trabajadores con estudios parauniversitarios, se elaboró -con datos del Censo de 2011- una matriz origen-destino de empleo cantonal para las personas con este tipo de estudio. Los resultados muestran una fuerte concentración en el cantón de San José, que demanda el 23% de todos los trabajadores con estudios parauniversitarios (6.547 empleados); seguido, y en menos magnitud, de Alajuela (7,7%), Heredia (6,5%), Cartago (4,4%), Montes de Oca (3,4%), Escazú (3,0%) y Desamparados (2,9%). Estos cantones agrupan en conjunto el 50% del empleo que se demanda de personas con títulos parauniversitarios. Si a los anteriores se le suma el resto de cantones de la GAM, este valor alcanza el 80%. Fuera de la GAM, los cantones con ciudades intermedias, como San Carlos, Liberia, Puntarenas, Limón, Pococí, Turrialba y Pérez Zeledón, son los que demandan más trabajadores con estudios parauniversitarios (Sánchez y Zamora, 2014).

Evaluación de la infraestructura en parauniversidades con mala nota

Muchas de las instalaciones donde funcionan las parauniversidades no cumplen con la legislación nacional o la condición óptima para albergar esta actividad. Aspectos como el alquiler de edificios sin las condiciones adecuadas y las bajas posibilidades de invertir en el mejoramiento de la infraestructura (falta de recursos y la misma situación de alquiler) conducen a deficiencias y limitaciones en iluminación, ventilación, requerimientos de estacionamiento, servicios básicos, zonas de recreación, instalación de laboratorios y espacios para enseñanza especializada. En síntesis, prevalece un ambiente inadecuado de aprendizaje, aunque algunas parauniversidades han solucionado parte de este problema asociándose o ubicándose en centros privados ya establecidos.

Sánchez y Zamora (2014) realizaron una encuesta para evaluar el estado de la infraestructura de las instituciones de educación parauniversitaria. Examinaron diversos espacios, como áreas administrativas, los distintos tipos de aulas, sitios para enseñanza especializada (laboratorios, talleres y áreas depor-

tivas) y las instalaciones complementarias (sanitarios, pasos cubiertos, auditorio, gimnasio, área de comidas, biblioteca, área de atención médica, sala de profesores y espacio de conserjería). También se evaluaron las zonas verdes, pero no todos los institutos contaban con ellas⁴⁰.

Las parauniversitarias grandes y medianas tienden a tener indicadores de estado entre bueno y muy bueno. Las muy pequeñas muestran peores condiciones y sus indicadores están entre bueno, regular a malo. Sin embargo, en general, la mayoría de centros no presentan buenos indicadores en bibliotecas y conserjería y mantenimiento. La calidad de la iluminación y la ventilación, así como los accesos para personas discapacitadas, son mejores en algunas áreas que en otras de una misma institución. En general, al considerar todas las evaluaciones, se observa que existe solo un centro en muy buenas condiciones, siete centros buenos, cuatro regulares, dos malos y uno en muy mal estado con condiciones no apropiadas para impartir lecciones.

PARA MÁS INFORMACIÓN SOBRE EDUCACIÓN PARAUNIVERSITARIA

véase Sánchez y Zamora, 2014, en www.estadonacion.or.cr

Desafíos y agenda de investigación

En el *Cuarto Informe Estado de la Educación* se planteó una serie de desafíos para la educación superior que permanecen vigentes dos años después. Ellos son:

- Avanzar en la construcción de una visión sistémica de la educación superior con espacios consolidados para la articulación y coordinación entre instituciones públicas y privadas, donde la convergencia en altos estándares de calidad constituya una meta clara de la política universitaria.

- Mejorar sustantivamente la información disponible, generando indicadores de gestión para evaluar el quehacer de las instituciones, alimentar una planificación estratégica de la educación universitaria y fortalecer una vigorosa cultura de rendición de cuentas.
- Ampliar los procesos de aseguramiento de la calidad.
- Profundizar la vinculación con el sector productivo (privado y público), especialmente en la generación y transferencia de conocimientos y tecnología.

- Impulsar un diálogo nacional sobre la pertinencia y calidad de la educación universitaria.

- Continuar con la ampliación de la cobertura de las universidades públicas, especialmente en sedes regionales y en las profesiones en las que el sector empresarial ha detectado los mayores déficits de recursos humanos calificados.

- Fortalecer la enseñanza parauniversitaria con una formación técnica de alta calidad a nivel de diplomados y mejorar su articulación con la educación universitaria.

En el ámbito de la investigación, la nueva información y el análisis aportado por el presente Informe permite identificar seis temas importantes a desarrollar en futuras ediciones. El primero se refiere a la empleabilidad y prospección de la demanda laboral. Es urgente que el país avance hacia el diseño de herramientas que permitan realizar proyecciones de mediano y largo plazo sobre la oferta formativa que se requiere y poder planificarla en consecuencia. El segundo se refiere a la necesidad que el país avance en indicadores estandarizados de resultado de la educación superior que permitan comparaciones internacionales. El tercer

tema, señalado en el Informe anterior, es el de la eficiencia en el uso del financiamiento que recibe la educación superior. Precisar la distribución del FEES entre los diversos ámbitos del quehacer universitario (docencia, investigación y extensión y acción social) permitirá vincular el esfuerzo fiscal y macroeconómico del Estado con los resultados alcanzados, y diseñar políticas institucionales para mejorar la eficacia y la eficiencia en el uso de los recursos. El cuarto tema se refiere a los alcances e impactos de los proyectos de extensión social. El quinto tema está relacionado con la necesidad de ampliar el diagnóstico sobre los alcances y desafíos de la educación universitaria y parauniversitaria y su pertinencia en relación con las necesidades de las poblaciones que habitan en las regiones periféricas. Finalmente, es indispensable generar información sobre el desempeño de la educación superior privada, un asunto sobre el que, aún hoy, se desconocen los aspectos más básicos.

La coordinación y preparación de este capítulo estuvo a cargo de: Marcela Román Forastelli. Participaron como asistentes de investigación Karen Chacón y Yamile Thyme.

Se elaboraron los siguientes insumos: "Pertinencia de la oferta académica y el perfil profesional desde la perspectiva de los empleadores", de José Angulo; "La Educación Superior en la Región Brunca: alcances y Desafíos", de Aixa Ansorena (†), Marcela Román y Jorge Mora; "Personas graduadas en el período 2008-2010 de universidades costarricenses", de Ilse Gutiérrez y Lorena Kikut, OLAP-Conare; "Procesos de internacionalización en la educación superior de Costa Rica", de Jorge Mora; "Tendencias y nuevos escenarios de la educación superior privada en América Latina", de Claudio Rama; "Indicadores de docencia universitaria", de Rafael Segura y Marcela Román. Las siguientes ponencias: "Perfiles comparados 2000, 2006, 2008, 2012", "Problemas de permanencia en estudiantes del nivel terciario que reciben apoyo financiero para sus estudios" y "Perfiles de estudiantes de la cartera de Conape. Tendencias 1997-2013", de Cathalina García y Marcela Román; y "Estimación de la cobertura de la educación parauniversitaria en Costa Rica", de Leonardo Sánchez y Luis Zamora, del Prodes-UCR, se realizaron con apoyo financiero de Conape dentro del convenio marco de colaboración suscrito entre Conare-Conape-Estado de la Nación. Se agradece el apoyo de Adrián Blanco y Marielos Cascante, de Conape.

Se recibieron las siguientes contribuciones especiales: "Operacionalización de la permanencia estudiantil en las carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional y "Análisis de la deserción en la Universidad Nacional desde una perspectiva longitudinal", de Magaly Rodríguez y Andrey Zamora, de la UNA; "Perfil sociodemográfico y económico de los estudiantes becados y no becados de la Universidad Nacional", de Magaly Rodríguez; "Mapeo, nomenclatura y marco de cualificaciones para programas de formación técnica a nivel nacional. Recuadro para el Quinto Informe Estado de la Educación", de Josefa Guzmán (Conare) y Margarita Esquivel (UTN).

Se agradece el apoyo y la información suministrada por las oficinas de Registro de las universidades que integran el Conare (UCR, UNA, UNED, UTN y TEC), las oficinas de Becas de la UCR, la UNA y la UNED y las sesiones de discusión con la Comisión de Directores de Registro de Conare. Se agradece también el apoyo de la Comisión de Vicerrectores de Vida Estudiantil del Conare. Al Director Ejecutivo de Unire, Albán Bonilla, y a las universidades privadas que respondieron el cuestionario sobre internacionalización (Universidad de San José, Universidad Internacional San Isidro Labrador, Universidad Santa Lucía, Universidad Americana, Universidad Autónoma de Centroamérica, Universidad Veritas, Universidad San Marcos y Universidad Hispanoamericana). A Gilberto Alfaro y Julio Oviedo, del Sinaes; Ilse Gutiérrez,

Eduardo Sibaja, Armando Rojas, Gustavo Navarro, Raquel Rodríguez y José Fabio Hernández, de OPES-Conare. A Ingrid Bustos y el equipo técnico del Consejo Superior de Educación, por la información proporcionada sobre instituciones parauniversitarias. A los directores de medios de comunicación de la UCR, Mauricio Herrera, Alejandro Vargas y Gerardo Chavarría, por las entrevistas concedidas, así como a Maureen Guevara García, de la UTN, Edwin Gallegos Ramírez, del Sinart, Lidieth Garro Rojas, de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la UCR, y María Peña Bonilla, de la Oficina de Divulgación e Información (ODI-UCR). A los directores y docentes de sedes de universidades públicas y privadas de la región Brunca, por las entrevistas y la información brindada.

Se agradecen los comentarios y observaciones de: Miguel Gutiérrez Saxe (PEN), Eduardo Sibaja (OPES-Conare), Jorge Vargas Cullell y Valeria Lentini (PEN).

La edición técnica final fue realizada por: Isabel Román, Valeria Lentini y Jorge Vargas Cullell.

La revisión y corrección de cifras fue realizada por: Dagoberto Murillo y Valeria Lentini.

Notas

1 La Universidad de Costa Rica, creada mediante Ley No. 362 (26 de agosto de 1940), el Tecnológico de Costa Rica, creado por la Ley 4477 (10 de junio de 1971), la Universidad Nacional, creada por la Ley 5182 (12 de febrero de 1973), la Universidad Estatal a Distancia, creada por la Ley 6044 (3 de marzo de 1977) y la Universidad Técnica Nacional, creada mediante la Ley 8638 (4 de junio de 2008).

2 La División Académica de OPES-Conare contabiliza como "oportunidad académica" toda carrera autorizada que cumple con lo establecido en el "Fluxograma para la creación de nuevas carreras o la modificación de carreras ya existentes" (de un 25% a un 40% de los créditos de un plan de estudios), considerando que: i) una carrera con varios grados y una misma línea curricular es tomada en cuenta solo una vez, aunque se presenten diferencias en los nombres, ii) los tramos de licenciatura se entienden como carreras aparte cuando no existe un bachillerato correspondiente, iii) los grados de maestría, doctorado o especialidad se consideran diferentes entre sí y de los de grado, iv) si una carrera tiene varios énfasis, se contabiliza como una sola.

3 No incluye la matrícula de 13 universidades que no proporcionaron datos, tanto para 2012 como 2013. En el 2013, no reportaron datos 2 universidades privadas que sí lo habían hecho en el 2011 y 2012.

4 "Obtener una nota de colegio igual o superior al promedio (83,6%) no es sinónimo de obtener una titulación ($p=0,533$ en la población graduada en el tiempo establecido y de $p=0,201$ en la población graduada con rezago); igualmente, tener una nota menor no es sinónimo de rezago o deserción ($p=0,628$ en el caso de la rezagada activa, $p=0,06$ en la población desertora temprana y $p=0,389$ en la deserción itinerante); por otra parte, los egresados mostraron una nota superior al promedio ($p=0,012$). Tanto la nota del examen de admisión como la de admisión muestran que los estudiantes con menor nota en el examen de admisión ($p=0,001$) tienen una mayor probabilidad de graduarse, igual de ser parte de la población egresada ($p=0,028$) y de la población rezagada activa ($p=0,005$). Estos resultados podrían explicarse por dos razones: la condición de becado es un factor determinante del rendimiento (como se mostrará más adelante) o la prueba de admisión no tiene validez predictiva (aspecto que se tratará en un estudio posterior)" (Rodríguez y Zamora, 2014a).

5 El cálculo relaciona el total de cupos ofertados por cada universidad en el proceso de admisión y la matrícula inicial de primer ingreso.

6 Baja a 3,2% cuando se excluye a la UTN.

7 En el *Cuarto Informe Estado de la Educación* (2013) se señaló que, a pesar de que el sector público en la educación superior favorece el acceso a los quintiles más bajos en comparación con el privado, en la matrícula pública —única sobre la que se dispone de información desagregada— hay una sobrerrepresentación de estudiantes de estratos de ingresos altos. Pese a que la mayoría de los nuevos alumnos proviene de colegios públicos (75% de los nuevos ingresos en 2013), esta es una proporción inferior a la que tiene la educación

secundaria pública dentro de la matrícula total de ese nivel, que es cercana al 90% (IICE-UCR, 2010).

8 Las referencias que aparecen anteceditas por la letra "E" corresponden a entrevistas o comunicaciones personales realizadas durante el proceso de elaboración de este Informe. La información respectiva se presenta en la sección "Entrevistas y comunicaciones personales", de las referencias bibliográficas de este capítulo.

9 Para la auditoría, se utilizaron las técnicas y el procedimiento de la auditoría operativa definidos por la CGR, y se analizó la información con fundamento en criterios compilados en leyes, estatutos, reglamentos, políticas, resoluciones, acuerdos del Consejo Universitario, informes elaborados por la Administración de la UCR y documentos presupuestarios correspondientes al periodo comprendido entre 2008 y 2012. Asimismo, se realizaron entrevistas y solicitudes de información a diversos funcionarios relacionados con la operación del Sistema de Becas. Por último, se definieron los criterios de evaluación que se utilizarían como base para la actividad de examen (DFOE-SOC-IF-11-2014).

10 La encuesta fue realizada en 2014 para caracterizar a la población estudiantil de la UNA. El margen de error máximo fue de 5 puntos porcentuales, con 95% de confianza. En el examen de rendimiento académico, se incluyen becados socioeconómicos en las categorías 1 a 10, becados Omar Dengo y Luis Felipe (exoneración más beneficio económico) y otras becas (se incluyen las de rendimiento, participación artística, deportiva y otras y becas asistente). El peso total de estas tres categorías en la muestra fue de 24,7%, 62,5% y 12,8%, respectivamente. La muestra estableció cuotas por sexo y proporción de becados, de 50% en cada grupo, la cual es muy cercana a la real, ya que el 52% de la matrícula son mujeres y el 52% de los estudiantes recibe beca.

11 A partir de un modelo de regresión logística, se encontró que los factores que aumentan la probabilidad de que un estudiante sea becado son: provenir de un colegio público, haber tenido una beca durante la secundaria, menor accesibilidad a tecnologías de información en el hogar, ocupación de las jefaturas de hogar no calificadas (que no requieren educación universitaria), vivienda en condiciones poco favorables, no contar con vivienda propia, pertenecer a los quintiles 1 y 2 de ingresos per cápita y ser un estudiante que obtiene una nota inferior a 48 en la PAA.

12 Así reformado este párrafo por la Ley 6495 del 25 de septiembre de 1980.

13 En Conape, los créditos para bachillerato o licenciatura universitaria se denominan solicitudes de "pregrado". Las de posgrado incluyen maestría, doctorado o especializaciones.

14 El estudio se realizó tanto a nivel histórico, para el período 1997 a 2013, como de manera selectiva, en profundidad en el caso de los créditos concedidos en los años 2000, 2006, 2008 y 2012.

15 En estos cálculos, se está utilizando el campo de ingresos varios que aparece en la base de datos de Conape y no el de ingresos brutos.

16 El análisis de conglomerados es una técnica multivariante que permite revelar agrupaciones naturales dentro de un conjunto de datos que de otro modo no serían evidentes. La metodología mide la similitud entre los sujetos y conforma grupos que son internamente homogéneos y diferentes entre sí (clústers). Hay distintos procedimientos para definir los clústers, uno de ellos es el bietápico, con el cual se selecciona la unidad de análisis en dos pasos (recomendable cuando los tamaños de muestra son muy grandes).

17 Se realizó un ejercicio con los semestres de matrícula de los estudiantes, utilizando como variable de agrupación aquellos en que se reportan notas de materias, la variable final es una suma de estos semestres. Se tiene como mínimo 0 semestres reportados y hasta 34 semestres reportados. Es importante indicar que no se estableció un corte ad hoc, a priori, para definir el indicador (un número específico de semestres sin matrícula para considerar a un estudiante como deserto).

18 Dado que en Costa Rica no se dispone de información para conocer el perfil de los estudiantes de universidades privadas, estos resultados son un aporte especialmente importante, aunque es preciso recordar que no pueden hacerse inferencias para el conjunto de la población que asiste a los centros privados, ya que no se tiene información puntual de quienes no han solicitado apoyo financiero a Conape.

19 El tamaño de la muestra permitió trabajar con un error de muestreo máximo de 5,6 puntos porcentuales al 95% de confianza para cada año y de 4,0 para el total de la muestra.

20 Bajo la premisa de que la investigación científica se reconoce como tal cuando ha sido analizada y aceptada por la revisión de pares y por la comunidad científica más amplia, mediante la publicación del conocimiento original de alto nivel académico en revistas especializadas de alcance internacional.

21 A saber: Capital Natural, Biotecnología, Ciencias de la Tierra y el Espacio, Nuevos Materiales, Enfermedades Emergentes, Energías Alternativas y Tecnologías Digitales.

22 La consulta incluyó a adscritos al Directorio de Unidades de Investigación de Costa Rica (Conicit, 2011), empresas vinculadas al Centro Nacional de Ciencia y Tecnología de Alimentos (CITA) de la UCR, y empresas recomendadas por cámaras y agrupaciones empresariales. Se identificaron 324 unidades de I+D pertenecientes a los sectores público y privado, de las cuales 130 (40% de las invitaciones enviadas) respondieron la encuesta, por lo que los resultados no son necesariamente representativos del universo ni es posible hacer inferencias.

23 El documento que presenta los resultados está disponible en la dirección www.conare.ac.cr.

24 Para el cálculo del subempleo por insuficiencia de horas se considera únicamente a las personas que trabajan menos de tiempo completo y que además indican que "no han logrado conseguir una jornada mayor" (32,2%), debido a que existen otras razones de las personas graduadas para trabajar menos de tiempo completo, como, por ejemplo, que "la jornada es así" (43,1%), "así lo desea" (19,7%) o "continúa estudios" (5,0%).

25 Contrátese esta cifra con el 69,3% de las personas graduadas que manifiestan tener empleos con un grado de relación alto o completo con su campo de estudio.

26 Existen antecedentes de una vinculación más estrecha entre ambos sectores. En el área contable, por ejemplo, se ha utilizado el modelo de formación técnica académica con práctica profesional al final. Las mayores dificultades ocurren con aquellas actividades formativas donde las inversiones en equipo son costosas y el cambio tecnológico obliga a una constante reposición. Por más recursos que invierta una institución como el INA, sin el concurso de la empresa privada resulta muy difícil proveer el recurso técnico capacitado en las últimas tecnologías.

27 La estimación agregada del gasto de los hogares que se consignó en el capítulo 3 es de 2,9% del PIB para la educación en su conjunto; específicamente en el nivel terciario, un total del 1,1% del PIB, del cual 0,3% se destina al sector público.

28 En condiciones de un crecimiento anual de la economía de entre 3-3,5%. En caso de recesión económica, la meta podría cumplirse aún en ausencia de más recursos, debido a la disminución del tamaño del PIB y la relativa inflexibilidad del gasto universitario.

29 En el *Resumen de Acciones de Avance contenido Documentos Informe Mejoramiento de la Educación Superior* para el Banco Mundial del segundo semestre de 2014, se planea que la inversión acumulada en 2015 alcance el 28% de los recursos completos y logre un pico de ejecución en 2016, con el 73% del presupuesto total acumulado, para completar el desembolso en 2017. Durante 2014, el financiamiento externo alcanzó un 14% de lo programado para el año, mientras que el componente interno logró el 138% de la meta.

30 Una en cada universidad: UCR, TEC, UNA, UNED.

31 Cabe mencionar que algunos indicadores no aíslan necesariamente los efectos del proyecto, sus logros se relacionan directamente con otros factores y por lo tanto podrían no ser buenos indicadores de avance (o retroceso). Un ejemplo de esto podría ser el de las matrículas de grado, donde se establecen metas que no difieren de la tendencia de crecimiento esperada por año. El 6,3% de incremento meta para 2014 (grado y posgrado) es mayor a la tendencia observada en años previos en los que difícilmente superó el 3% (excepto en 2010, cuando se registró un incremento un punto mayor al actual), sin embargo, no hay forma de medir la proporción del cambio del año que corresponde a la existencia del proyecto.

32 En materia estudiantil, se explicitan los derechos y deberes de los estudiantes, entre los cuales destaca el derecho a cursar carreras que cuenten con las condiciones académicas y de infraestructura necesarias, a recibir notificación sobre cambios reglamentarios y tarifas, a que no se cambie -en el transcurso de su carrera- el plan de estudios iniciado, la garantía de un debido proceso ante cualquier decisión o que afecte negativamente sus intereses, y a denunciar ante el Conesup. El proyecto propone medidas para definir requisitos de actas de notas y expedientes de estudiantes, tales como los plazos de presentación, documentación (contenido y formato de las actas y expedientes) y demás requisitos legales y académicos que deben cumplir las universidades privadas para la homologación de los títulos profesionales que emitan.

33 Recientemente, la Promotora de Comercio Exterior de Costa Rica (Procomer), entidad pública de carácter no estatal encargada de la promoción de las exportaciones costarricenses, apoyó la participación de algunas universidades privadas en la conferencia de NAFSA (*Association of International Educators*), espacio para el establecimiento de vínculos con las principales IES estadounidenses y para explorar las posibilidades de impulsar acciones de movilidad estudiantil y académica. Sin embargo, debe resaltarse que si bien Procomer es una organización pública, su carácter es no estatal.

34 CSUCA: <http://www.csuca.org/>, Auprica: <http://www.auprica.org/>

35 Según el cual, se "promoverá la internacionalización basada en la solidaridad, el respeto mutuo, el diálogo intercultural y la promoción de valores humanistas, para fortalecer las actividades sustantivas del quehacer académico"; se ha asignado un presupuesto para movilidad estudiantil, distribuido entre las cuatro universidades, para brindar experiencias en el exterior a los estudiantes (OPES-Conare, 2011).

36 Los rectores de las instituciones miembros de Conare suscribieron el Convenio de Coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal en abril de 1982, que fue

ratificado el mismo año por los Consejos o Juntas Universitarias. En este Convenio se señala que "el reconocimiento de títulos expedidos en el extranjero lo hará la Institución o Instituciones de Educación Superior Universitaria Estatal signatarias de este Convenio que ofrezcan los programas respectivos y afines" (Artículo 30), y desde 1987, tras la firma del reglamento del Artículo 30, se creó la Oficina de Reconocimiento y Equiparación (ORE). Esta oficina depende directamente del Director de la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES) y ante cada solicitud de equiparación de un título otorgado por una institución académica extranjera, la ORE tiene la función, entre otras, de decidir cuál institución tramitará la solicitud de reconocimiento y equiparación, en virtud de que tenga la carrera de grado o el programa de posgrado más afín, y coordinar el proceso de reconocimiento y equiparación de grados y títulos extranjeros.

37 Para efectos del Sinaes, lo que antes era Universidad Latina sede Heredia y Universidad Latina sede San Pedro es ahora una única institución, la Universidad Latina, por eso al cifra es ahora de 18 en lugar de 19 instituciones miembros.

38 El porcentaje corresponde al número de universidades afiliadas (18) con respecto al total existente (62). Se consideran cinco públicas, 53 privadas y cinco internacionales.

39 Se aplicaron dos encuestas a 19 de los 23 centros parauniversitarios identificados. La primera indagó sobre la oferta educativa, características de los docentes y otros aspectos referentes a becas, creación de carreras, acción social, etc. La segunda evaluó la infraestructura parauniversitaria, incluyendo aulas, espacios administrativos, bibliotecas, talleres de informática u otras especialidades, servicios, accesibilidad a transporte y zonas verdes, entre otros. Un primer hallazgo de este ejercicio es que existe gran heterogeneidad entre centros parauniversitarios, no solo en tamaño sino también en las condiciones de infraestructura, el manejo administrativo y la oferta educativa que brindan.

40 Se tomaron en consideración variables como: 1) el estado del sistema de paredes, piso y techo, 2) el estado del mobiliario, 3) la adecuación de la iluminación y la ventilación de las áreas, 4) la adecuación de accesos facilitados para personas discapacitadas, 5) la existencia de depósitos para desechos y 6) la existencia de conexión a internet. En los primeros cuatro grupos de variables, se utilizó una escala de 5 puntos (nada adecuado a muy adecuado o muy mal estado a excelente estado); en los últimos dos casos se indicó se existía o no el servicio.

APORTE ESPECIAL

La educación superior en la región Brunca: alcances y desafíos

A pesar de los esfuerzos de instituciones públicas y privadas por extender las oportunidades de educación terciaria fuera de la región Central, persisten importantes diferencias en la oferta. Las brechas observadas en el caso de la región Brunca lo ejemplifican. La situación en esa zona se explica tanto por las condiciones estructurales propias como por la modalidad de regionalización universitaria prevalente en el país. El apoyo financiero de la Junta de Desarrollo Regional de la Zona Sur (Judesur) y de Conape para realizar estudios tanto en instituciones privadas como públicas, así como el sistema de becas de las universidades estatales, han sido cruciales para expandir la cobertura de la educación superior en la región.

Este aporte especial busca profundizar en el rol de las instituciones de educación superior en las regiones periféricas del país, particularmente la Brunca. El análisis de la oferta académica de las universidades presentes en esta región suscita interrogantes sobre la correspondencia entre las necesidades y las demandas del desarrollo local y la modalidad y contenido de las carreras ofrecidas en las sedes esta-

blecidas en diversos puntos de su territorio. La penetración de universidades comenzó con una oferta concentrada en las áreas de educación y luego se expandió hacia negocios, inglés y turismo. A casi cuatro décadas de que se abrió la primera sede, es insuficiente la oferta en otras áreas, como las ingenierías. Otra característica relevante de la región es que la apertura de nuevas universidades públicas y privadas no ha diversificado la oferta, sino que ha generado duplicidad de carreras.

Además, existe desarticulación entre las instituciones universitarias y los múltiples procesos -institucionales, económicos y sociales- promovidos en la región. No es claro que exista una estrategia de vinculación con las comunidades ni con los diversos actores locales. Contar con mayor autonomía y capacidad para definir la oferta académica en función de las condiciones particulares de la región y de las demandas originadas en sus territorios, puede ser un mecanismo que favorezca una mayor integración universitaria en los procesos de desarrollo local. Es difícil que aumente la cantidad de proyectos de investigación y extensión -que casi exclusivamente se realizan en las universidades públicas- si no se superan

las barreras de la centralización burocrática en la toma de decisiones y en la gestión de los recursos.

Buena parte de los contenidos de este aporte especial se fundamenta en una serie de entrevistas efectuadas por Ansorena et al. (2014) a personal vinculado a las instituciones de educación superior públicas y privadas presentes en la región Brunca, así como otros actores institucionales o relacionados con actividades productivas y empresariales. Esta es también la principal fuente de los desafíos que se consignan.

Territorio diverso y con grandes brechas sociales

La región Brunca, ubicada al sur del país, está formada por seis cantones: Pérez Zeledón, Osa, Golfito, Corredores, Buenos Aires y Coto Brus. Seis de cada diez de sus distritos se ubican en el quintil de más bajo desarrollo relativo del Índice de Desarrollo Social (IDS) del Mideplan (Ansorena et al., 2014), proporción que se incrementa hasta nueve de cada diez si se habla de los primeros dos quintiles.

Desde el punto de vista de sus poblaciones, estructuras producti-

vas, nivel socioeconómico, identidades territoriales y base de recursos naturales, hay mucha diversidad. Según las estimaciones de población de 2014, la región Brunca cuenta con 356.353 habitantes, un 7,5% de la población total del país, y su extensión abarca el 18,6% de su territorio. Existen diversos centros urbanos rodeados de extensos territorios rurales. Con una densidad poblacional promedio relativamente baja (37,4 personas por km²), la principal concentración urbana se encuentra en los cantones de Pérez Zeledón y Corredores, en donde el número de habitantes supera las 60 personas por km².

El porcentaje de población urbana de la región Brunca es del 43,3%, en contraste con el 72,8% de la población nacional clasificada de esa manera. En el cantón de Pérez Zeledón se ubica el distrito de San Isidro de El General, en donde se encuentra el centro urbano más importante de la región. En esta área metropolitana gran parte de la actividad económica se concentra en el sector servicios, dada la intensidad de su comercio.

En los territorios de predominio rural, ubicados al sur de la región, dejaron su huella dos fenómenos de gran relevancia y estrechamente ligados entre sí: las plantaciones bananeras, cuya presencia desde los años treinta marcó su estructura productiva y su vida social; y las ocupaciones de tierras emprendidas por numerosas familias campesinas, muchas desplazadas por las plantaciones y otras estimuladas por las políticas estatales de distribución de tierras, lo que dio pie a intermitentes procesos migratorios desde otras zonas del país. El abandono de la producción bananera y su sustitución por el cultivo de palma africana constituye un rasgo del actual medio rural de la región. En 2014, mientras el ingreso promedio por hogar del país era de 1.008.482 colones y en la región Central de 1.203.752 colones, en la región Brunca tan solo alcanzaba 671.465 colones (cuadro 4.21).

Cuadro 4.21

Indicadores seleccionados de la región Brunca. 2014

	Total del país	Región Brunca
Población total	4.761.807	356.353
Densidad de población (habitantes por km ²)	93,2	37,4
Ingreso promedio mensual de los hogares (colones corrientes)	1.008.482	671.465
Ingreso per cápita mensual de los hogares (colones corrientes)	348.324	243.767
Coefficiente de Gini (índice)	0,512	0,538
Incidencia de la pobreza total (porcentaje)	22,4	36,2
Incidencia de la pobreza extrema (porcentaje)	6,7	11,6
Tasa neta de participación laboral (porcentaje de la población de 15 años o más)	59,5	56,3
Tasa de desempleo abierto (porcentaje de la PEA)	9	10
Logro educativo		
Población de 25 a 65 años con secundaria completa y más (porcentaje)	37	25
Población de 25 a 65 años con educación superior (porcentaje)	23	16
Población de 25 a 65 años con educación universitaria con título ^{a/} (porcentaje)	18	12

a/ Título de bachillerato universitario o más.

Fuente: Elaboración propia con base en la Enaho 2014, del INEC

Según los datos de la Enaho 2014, el 24,7% de la población de la región estaba en situación de pobreza y el 11,6% en pobreza extrema, lo que en conjunto asciende al 36,3% de sus habitantes. Asimismo, la región Brunca reporta un índice de desigualdad de Gini de 0,538, más alto que el del país en general (0,512). En el año 2013, la distribución del empleo por sector muestra al 32,3% de los trabajadores ocupados en el sector primario (agricultura, ganadería y pesca), 15,6% en la administración pública, 13,9% en comercio y reparación, 6,6% en industria manufacturera y 3,4% en hoteles y restaurantes. La distribución del empleo es similar a la existente en las regiones Huetar Atlántica y Huetar Norte.

La región Brunca tiene un potencial turístico virtualmente no explotado, pues alberga buena parte de la biodiversidad y la riqueza natural del país: en ella se encuentra el 50% de toda el área dedicada a parques nacionales. También existen dentro de su patrimonio natural reservas

forestales, áreas de protección privada y algunas de las playas más reconocidas. No pueden dejar de mencionarse las 20.000 hectáreas de bosques de mangle vírgenes en los humedales Térraba-Sierpe, área donde además radica el 37% de los indígenas del país, asentados en cinco pueblos: Bribri, Cabécar, Boruca (Brunca), Térraba y Ngäbe-Buglé.

Pese a su importante potencial para el desarrollo, en la región Brunca persisten tasas importantes de desempleo. Para el año 2014, el desempleo abierto a nivel nacional alcanzó el 8,6% pero fue de 9,7% en esa zona. La mejora en las posibilidades de encontrar empleo, identificada como un factor básico para superar la pobreza y mejorar las condiciones de vida de la población, se relaciona de manera estrecha con las capacidades con que cuentan sus habitantes para vincularse con el mercado laboral. En este sentido, la educación ocupa un lugar preponderante como una de las herramientas de mayor

relevancia en la generación de esas capacidades. Sin embargo, la escolaridad promedio ronda los 7,5 años, 1,1 años menos que la media nacional. Esto significa que, en promedio, la población Brunca solo logra culminar la educación primaria.

La región cifra esperanzas en megaproyectos anunciados

Diversos informantes entrevistados coinciden en que la eventual concreción de una serie de proyectos de gran escala, que se encuentran mayormente en etapas de planificación, podría incidir de manera significativa en el desarrollo socioproductivo de la región e introducir transformaciones profundas en su estructura económica.

Los proyectos estratégicos que más mencionan los entrevistados son: a) el proyecto hidroeléctrico Diquis, que en sus etapas previas generó una importante contratación de mano de obra y activó la economía local en Buenos Aires; b) la ampliación de la carretera Palmar-Paso Canoas; c) la modernización aduanera en Paso Canoas; d) el aeropuerto internacional de la Zona Sur; e) un mercado regional agroindustrial; y f) la Marina “Hacienda El Dorado”. Todas estas iniciativas enfrentan en la actualidad diversos problemas, que han retrasado y en algunos casos podrían anular su implementación. Por tanto, no es posible tener claridad sobre los impactos efectivos que tendrían en la región (sobre todo en el nivel de empleo) y si eventualmente conducirán a replantear la oferta académica.

Varios proyectos planteados por Judesur para el desarrollo de la zona han estado impactados a lo largo de los años por serios problemas de gestión, más que de presupuesto. En la actualidad, La Junta se encuentra intervenida por el Poder Ejecutivo (Ansorena et al., 2014). Al cierre de edición de este informe, para el año 2015 se tenía programada la inversión de 3.000 millones de colones para distribuir en 14 proyectos en cinco cantones de la zona Sur de

Puntarenas: Golfito, Osa, Corredores, Coto Brus y Buenos Aires, con presupuesto extraordinario aprobado por la Junta interventora de Judesur pero pendiente de aprobación de la Contraloría General de la República. Los recursos están destinados de manera específica a educación, construcción de infraestructura y asignación de becas a estudiantes de secundaria y universitarios.

La significativa ampliación del acceso a internet y telefonía móvil en la región ofrece un importante potencial para dar viabilidad a algunos de los proyectos de desarrollo que se promueven o impulsar nuevas iniciativas, de cuya implementación estas tecnologías constituyen un elemento básico.

Existe una comisión técnica interinstitucional en la que intervienen dependencias públicas como MAG, MEIC, Procomer, INA, CNP, ICT, INAMU e IMAS. En esta, se discuten proyectos de gestión empresarial de la producción y reformas institucionales, se planifican asesorías o eventos como ferias y ruedas de negocios y se facilita la articulación entre el INA y el MAG para promover empresas. Funcionarios de esta comisión mencionan la ausencia de programas orientados a aumentar el valor agregado con proyectos agroindustriales, aprovechando la vocación agrícola de la zona, o de encadenamientos productivos. En esta comisión han participado de manera intermitente algunas universidades públicas, entre las que se mencionan la UNED y la UNA.

Muchas de las personas involucradas en proyectos productivos manifiestan que no existe una estrategia compartida por todos los actores involucrados en el desarrollo de la región. Esto a pesar de que Mideplan formuló en el año 2014 el Plan de Desarrollo 2030 para la región Brunca, el cual podría no haber sido incorporado en las acciones de los principales actores de estos territorios (Mideplan, 2014). Estas condiciones abren un espacio en el cual las instituciones de educación superior pueden brindar una significativa contribución.

En la estrategia de desarrollo regional

preparada por Mideplan, se hace un recuento de las principales entidades que funcionan en la región, a saber, 13 instituciones del Gobierno Central, 23 autónomas y semiautónomas, cuatro bancos estatales, tres universidades públicas y seis municipalidades. Por parte del sector privado hay seis universidades, nueve entidades financieras y tres bancos. En cuanto a organizaciones de la sociedad civil, hay 83 cooperativas, dos uniones de productores agropecuarios, 25 cámaras –de productores agrícolas, comercio y turismo– y otras organizaciones comunales, entre uniones cantonales de asociaciones de desarrollo, federaciones y otras (Mideplan, citado en Ansorena et al., 2014).

La educación superior en la región Brunca

La región Brunca tiene una posición intermedia entre las regiones periféricas, con una cobertura estimada de la educación superior del 15,9% de la población de 18 a 24 años, en comparación con un 24,2% de promedio nacional. Al interior de la región hay diferencias notables entre el principal centro urbano y el resto de los cantones (gráfico 4.20).

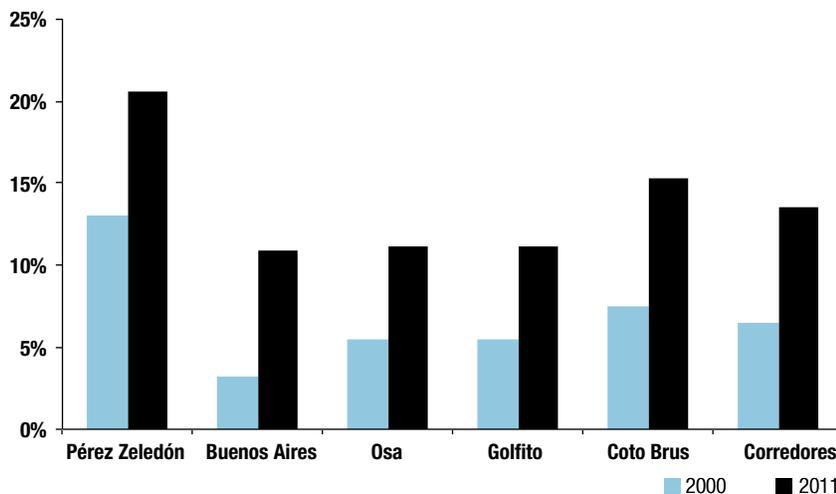
La última encuesta de graduados de universidades costarricenses (2013) muestra que los cantones de la región tienen una tasa de graduados en la educación superior de 18 por 1.000 en promedio, con diferencias que oscilan entre 9,8 por 1.000 en Buenos Aires y 21,7 por 1.000 en Corredores, siendo esta última cifra superior al promedio nacional (16,66).

La expansión regional de la educación superior

La expansión de la educación superior en la región Brunca sigue el patrón nacional, observándose un considerable incremento en el número de instituciones universitarias tanto públicas como privadas entre la década de los setenta y principios del siglo XXI. La sede regional de la UNA, creada en 1973, fue la primera en establecerse allí.

Gráfico 4.21

Región Brunca: porcentaje de la población de 18 a 24 años que asiste a la educación superior^{a/}, según cantón



a/ Incluye a todas las personas que asisten a la educación regular y que han culminado la secundaria.

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

Le siguieron posteriormente la UNED, la UCR y un conjunto de universidades privadas ubicadas en algunos de sus cantones. En la actualidad, la presencia universitaria se concentra alrededor de las principales ciudades de la región: San Isidro y Ciudad Neilly, que son las cabeceras de los cantones de Pérez Zeledón y Corredores, y es menor en Golfito, Coto Brus y Buenos Aires.

Con énfasis diferenciados, en correspondencia con los perfiles particulares de cada una de ellas, las instituciones universitarias mantienen una oferta académica con un claro acento en los programas docentes y una labor menos intensa de investigación y extensión, pese a las significativas demandas por estos servicios de parte de las comunidades y diversos actores ubicados en la región.

Las instituciones de educación superior creadas en la región Brunca surgieron como una prolongación de las sedes centrales universitarias. En general, se caracterizan por su limitada capacidad para tomar decisiones autónomas en aspectos básicos de su funcionamiento académico y administrativo. El recla-

mo de un mayor grado de desconcentración y mayor capacidad de toma de decisiones en las unidades regionales es generalizado entre el personal de las sedes presentes en la región.

Esto adquiere mayor relevancia al observar la necesidad de promover una oferta académica que responda con mayor claridad a las necesidades y demandas particulares del desarrollo local y a la importancia de contar con acciones de investigación generadas desde las propias unidades académicas, con las cuales se ofrezcan los conocimientos requeridos por los distintos actores institucionales, económicos y sociales de esos territorios. Algo similar ocurre con las iniciativas de extensión o de acción social, cuya pertinencia sería mayor en tanto sus estrategias partan de los propios territorios y respondan a las múltiples demandas originadas en ellos.

El desafío de ampliar el acceso a la educación superior en la región Brunca resulta muy significativo, dadas las desigualdades existentes entre sus distintos cantones en logro educativo.

Las universidades públicas han procurado atender la generación de

conocimientos pertinentes a las condiciones particulares de los territorios del sur del país. Sin embargo, con frecuencia estas iniciativas son impulsadas desde las sedes centrales, sin que se involucre en ellas a las unidades regionales, lo cual causa una separación entre la ejecución y los productos obtenidos. No obstante, el hecho de que se incluyera esta preocupación en el Plan Nacional de la Educación Superior Estatal 2011-2015 muestra la intención de avanzar en el proceso de regionalización y en el caso de la región Brunca sirve de marco orientador para el impulso de algunas estrategias conjuntas de las universidades en regiones específicas del país (recuadro 4.9).

Instituciones de educación superior en la región Brunca y su oferta académica

En la región Brunca hay diez universidades, tres públicas y siete privadas, que en conjunto cuentan con veinte campus o recintos. La mayoría están concentrados en Pérez Zeledón, Ciudad Neilly y Paso Canoas, aunque hay algunas que disponen de sedes en otras poblaciones de la región (cuadro 4.22).

Los centros universitarios de la región abrieron sus puertas con carreras en educación, orientadas sobre todo a la formación de maestros para atender la demanda del MEP. Posteriormente asumieron el predominio las carreras de Inglés, administración de empresas y turismo, ofrecidas en sus distintas modalidades por las tres universidades públicas. Esta oferta coincide con las de las entidades privadas. Según las personas entrevistadas (Ansorena et al., 2014), la oferta inicial de carreras no estuvo respaldada por estudios sobre su pertinencia en función del desarrollo regional y con el objetivo de mantener a la población estudiantil y evitar su migración hacia otras zonas del país. Esta falta de estudios previos ha sido un obstáculo para una distribución más adecuada de los recursos universitarios. En la última década la oferta universitaria en la región se diversificó

Recuadro 4.9

Experiencias de articulación y trabajo conjunto universitario en la región Brunca

En 2006, se creó un programa regional interuniversitario para fortalecer la presencia de las universidades estatales en las regiones periféricas del país y potenciar los recursos asignados mediante el Fondo del Sistema de Educación Superior (OPES-Conare, 2008). En 2007, el Conare financió las Iniciativas Interuniversitarias de Desarrollo Regional (IIDR) de la Comisión de Regionalización Interuniversitaria en la región del Pacífico Sur. Esta trabajó hasta el año 2012 como la CRI-SUR, con representación de las cuatro universidades estatales y presencia en cinco cantones: Osa, Golfito, Corredores, Buenos Aires y Coto Brus. A partir de un diagnóstico en 2007 sobre los problemas fundamentales de la región, las iniciativas interuniversitarias se agruparon en cinco ejes: 1) establecimiento de un marco de referencia que orientara

el trabajo de intervención universitaria en el diseño del Plan de Desarrollo para el Pacífico Sur (Pladesur), implementado a mediados de 2009 con un enfoque asistencialista, que promovía la participación de las comunidades e incorporaba a los gobiernos locales para inducir cambios socioeconómicos; 2) gestión local y pymes; 3) plataforma de tecnologías de información y comunicación; 4) apoyo a la educación; y 5) proyectos socioculturales.

Los proyectos de la CRI-SUR dentro de cada eje contemplaron metas distintas: capacitación a maestros del MEP, rescate cultural de pueblos indígenas, comunicación en salud, turismo sostenible y fortalecimiento de encadenamientos productivos locales, como los agroalimentarios y la innovación de sistemas agroforestales.

La CRI-SUR mantuvo vínculos importantes con instancias regionales. Para concretar la propuesta de creación de un Programa de Desarrollo para la región Brunca, dirigido por el MEIC, se utilizó el Pladesur como un insumo para plantear la estrategia económica dirigida, entre otros, al sector agropecuario y turístico. El programa CRI-SUR contó con un presupuesto de 1.150 millones de colones al año. Pese a estas positivas experiencias, no existe una evaluación comprensiva de la iniciativa y su impacto en las comunidades beneficiarias. La CRI-SUR desapareció en 2012 y sus recursos fueron reasignados a las universidades involucradas.

Fuente: Ansorena et al., 2014.

e incluye ocho posgrados. “En total, las personas que quieren ingresar a las universidades presentes en la región tienen una oferta de ocho diplomados ofrecidos principalmente por la UNA y UNED, 32 bachilleratos y 31 licenciaturas dados por todas las universidades en conjunto, sumado a ocho posgrados que imparten la UISIL, UNA y UMCA. Respecto a las carreras que ofrecen las diferentes universidades tanto públicas como privadas, se repiten las mismas carreras que imparte la Universidad de Costa Rica excepto en el caso de la UACA que no tiene ninguna de las cuatro carreras ofrecidas por la UCR. Basado en esta información, la Universidad debe analizar la pertinencia de las carreras que ha puesto a disposición de esta población, identificando su relación con las necesidades de la región” (UCR, 2014).

La oferta de las universidades pri-

vadas es muy similar a la de los centros públicos y procuran competir con ellos, incluso en carreras de alta inversión como ingenierías y enfermería. La oferta privada es amplia y atrae a una significativa cantidad de estudiantes. Entre sus atractivos se mencionan los horarios flexibles (sobre todo nocturnos), menos requisitos de admisión y un tiempo más reducido para concluir los programas de estudio.

En el cantón de Pérez Zeledón, se fundó, en 1997, la única universidad del país cuyo recinto principal está fuera de la GAM, la UISIL. Los socios fundadores son un grupo de diez docentes pensionados que tuvieron como propósito crear las carreras de educación y dar una oferta que estimulara la permanencia de los graduados en la región.

En este contexto, merece la pena mencionar de manera particular la importancia de la modalidad educativa a distancia

utilizada por la UNED en sus programas, que permiten mayor acceso a carreras universitarias por la cantidad de centros existentes y la flexibilidad de las condiciones de estudio. Esto resulta muy favorable para estudiantes que trabajan o viven en zonas alejadas y quieren acceder a estudios universitarios o bien continuarlos.

La dependencia de las sedes centrales para definir trámites administrativos hace que la docencia, la extensión o la acción social sean prácticas muy entorpecidas y muchas veces poco eficientes en los temas de manejo presupuestario y contrataciones profesionales. Aun así, las tres universidades públicas desarrollan labores de extensión, como se observa en el cuadro 4.23.

Una de las iniciativas de extensión más consolidadas es la llamada *Germinadora de Proyectos en la Región BRUNCA* (PGDP) de la UNA, cuyos

Cuadro 4.22

Universidades presentes en la región Brunca, sus énfasis y matrícula en 2014

Dependencia	Institución	Localización de los campus	Oferta académica y matrícula
Pública	UNA	Pérez Zeledón y Coto Brus	Bachillerato en Administración, Bachillerato en Enseñanza del Inglés, Bachillerato en Gestión Empresarial del Turismo Sostenible, Ingeniería en Sistemas de Información con Grado de Bachillerato, Licenciatura en Administración con Énfasis en Gestión Financiera, Licenciatura en Ingeniería en Sistemas con Énfasis en Sistemas de Información. La matrícula total en 2014 fue de 1.400 estudiantes.
	UNED	San Isidro de Pérez Zeledón, Buenos Aires, Ciudad Neilly, Osa y San Vito	Ciencias Sociales y Humanidades, Administración de Negocios y Ciencias Naturales y Exactas. En el primer ciclo de 2014 hubo 309 estudiantes, más 19 en el recinto Puerto Jiménez
	UCR	Golfito	Informática Empresarial (carrera desconcentrada de la Sede de Puntarenas), Inglés (carrera desconcentrada de la Sede de Puntarenas), Turismo Ecológico (carrera desconcentrada de la Sede de Puntarenas) y Enfermería (dos promociones de un proyecto de Conare en convenio con la UNED). Un total de 184 estudiantes en 2013.
Privada	UACA	Paso Canoas	Educación Física (Bachillerato y Licenciatura), Derecho (Bachillerato y Licenciatura), Administración de negocios (Bachillerato y Licenciatura), Ingeniería Industrial (Bachillerato), Ingeniería Civil (Bachillerato), Ingeniería en sistemas (Bachillerato y Licenciatura), Psicología (Bachillerato). La matrícula es de 238 estudiantes a 2014.
	Universidad Internacional San Isidro Labrador (UISIL)	Pérez Zeledón, Río Claro, San Vito y Buenos Aires	Educación, Ingeniería de Sistemas, Administración de Negocios, Turismo y Derecho Notarial y Registral. Esta universidad también ofrece posgrados en la región. La matrícula era de 2.700 estudiantes en 2014.
	Universidad Metropolitana Castro Carazo (UMCA)	Pérez Zeledón y Buenos Aires	Administración, Contaduría, Informática, Derecho, Educación, Ingeniería Industrial y Turismo. Ofrece diez carreras a nivel de Bachillerato, siete en Licenciatura y dos maestrías. La matrícula era de 816 estudiantes en el segundo cuatrimestre de 2014. La Subse de Buenos Aires tenía 26 estudiantes matriculados.
	UTC	Pérez Zeledón	Administración de empresas, Contaduría e Ingeniería de Sistemas.
	Universidad Católica	Ciudad Neilly	Enseñanza en varios campos (Ciencias, Español, Educación Religiosa, Estudios Sociales, Inglés, Matemáticas) y Orientación Educativa. En 2014 la matrícula era de 115 estudiantes.
	ULatina	Ciudad Neilly y Pérez Zeledón	Administración de Empresas, Contaduría, Derecho, Ingeniería de Sistemas Informáticos, Ingeniería Industrial, Enfermería, Psicología, Enseñanza del Inglés, Docencia I y II ciclo.
	Universidad Libre de Costa Rica (ULICORI)		Clasifica como Aula Descentralizada en Conesup. Criminología (Bachillerato) y Trabajo Social (Bachillerato y Licenciatura). Tenía 400 estudiantes en 2014.

Fuente: Elaboración propia con base en Ansorena et al., 2014.

Cuadro 4.23

Labores de extensión o acción social de las universidades públicas

Universidad	Tipo y campo de las actividades
UNA	Esfuerzos sobre todo en las áreas científica y cultural (en particular, enseñanza de la música), cursos sobre formulación de proyectos, proyectos de germinación de empresas, construcción de espacios de diálogo intercultural.
UNED	Cursos de cómputo e Inglés para docentes y funcionarios públicos. Creación del Colegio Nacional de Educación con el propósito de que las poblaciones de los cinco cantones retomen o inicien sus estudios secundarios a distancia."
UCR	Vinculadas sobre todo a proyectos de investigación y en algunos casos con aportes de universidades internacionales. Destacan las investigaciones en biodiversidad, que han tenido un importante insumo de temas socioculturales, lo que abrió paso a su articulación con proyectos en arqueología, psicología, trabajo social y desarrollo rural en la Península de Osa y el Golfo Dulce.

Fuente: Elaboración propia con base en Ansorena et al., 2014.

antecedentes datan de 2005, cuando esa universidad y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) realizaron el Laboratorio Organizacional de Terreno a solicitud de Coopetrabatur, Coopeagropal y las principales cooperativas del cantón. En investigación es poco lo que se hace en las universidades de la región, al menos con proyectos que tengan sede en la zona y en los que participen los docentes locales (recuadro 4.10).

Valoraciones sobre calidad e infraestructura de la educación superior en la región Brunca

En cuanto a la calidad de la oferta académica, es importante subrayar que las carreras acreditadas ante el Sinaes pertenecen en su mayoría a las sedes centrales de las universidades y no a las regionales. En este momento, no existe ninguna carrera acreditada en la educación superior de la región Brunca.

Según los entrevistados por Ansorena et al. (2014), la calidad de la enseñanza varía según la entidad de que se trate. En general, la determinación de la calidad de la educación superior ofrecida en la zona requeriría

de procesos de evaluación institucional que permitan identificar las fortalezas y debilidades existentes.

En cuanto a las condiciones de infraestructura, los entrevistados señalaron que son muy dispares. Las universidades públicas cuentan con instalaciones adecuadas para desarrollar su actividad académica en materia de aulas, laboratorios, bibliotecas y, en menor medida, áreas recreativas. Al menos uno de los centros privados tiene residencias estudiantiles y algunos han hecho fuertes inversiones en laboratorios y otras instalaciones y equipos; en otros, la infraestructura es más limitada, con un predominio del uso del espacio para aulas pero sin bibliotecas (Ansorena et al., 2014).

Temas para el debate sobre la educación superior en la región

El estudio de la región Brunca permite plantear una serie de desafíos y temas de debate sobre el modelo de regionalización de la educación superior. Interesa puntualizar sobre cinco de ellos:

Enfoque de la oferta académica. La oferta universitaria en una región con alto desempleo y baja escolaridad plantea reflexiones sobre el tipo de preparación

Recuadro 4.10

La presencia de la UCR en el Pacífico Sur

Si bien es cierto, la UCR ha estado presente en Golfito desde 1986 por medio de la investigación y la acción social y desde 2006 en la labor docente con cuatro carreras, sus diferentes actividades no se han llevado a cabo de manera articulada entre sí. La universidad tiene el Recinto de Golfito, correspondiente a las instalaciones donde se imparte docencia, y el Laboratorio Interdisciplinario Osa-Golfo Dulce (que inició operaciones en 2015), ubicado en las instalaciones de la Fundación Neotrópica en el cantón de Osa, creado por la Vicerrectoría de Investigación con el fin de promover proyectos en investigación básica y aplicada en temas de biodiversidad y entorno humano. El Recinto de Golfito es un patrimonio arquitectónico nacional.

Analizando un período de ocho años (registrados hasta octubre de 2013 en las vicerrectorías respectivas), entre 2007 y 2011 el total de proyectos de investigación y acción social desarrollados en la región Brunca aumentó de 15 a 38, y luego descendió a 25 en 2013. Del total de docentes del Recinto Golfito, solo el 22% participa en proyectos de acción social, mientras el 8% lo hace en investigación. El énfasis de los proyectos de investigación ha estado en los temas ambientales, seguidos por los sociales, agroalimentarios, de patrimonio cultural y relacionados con asuntos de salud.

El Centro de Investigación y Capacitación en Administración Pública (CICAP) de la UCR realizó un estudio de mercado en 2011 y encontró que existe demanda de carreras como turismo, administración aduanera, contaduría pública y administración de negocios. Respecto al vínculo región-universidad, un cuestionario aplicado a los docentes mostró que un 64% considera que no existe un proyecto académico de carácter institucional para el Pacífico Sur y un 68% afirma que las carreras que se imparten en el Recinto de Golfito en la actualidad no satisfacen completamente las necesidades de la región.

Fuente: Elaboración propia con base en UCR, 2014.

profesional y su vínculo con la inserción en el mercado laboral y las necesidades locales. Existe un amplio acuerdo entre personalidades de la región Brunca de que la oferta académica satura el mercado de trabajo local, debido a la duplicidad de algunas carreras y el relegamiento de la formación técnica. Se menciona la necesidad de formar técnicos en extensión agrícola y profesionales en biología que puedan posicionarse en las instituciones regionales. A juicio de los consultados, sería favorable contar con una oferta de cursos libres de carácter más técnico y especializado, impartidos en períodos cortos y orientados a apoyar las iniciativas de emprendedurismo (por ejemplo, para la elaboración de planes de negocios). Una preocupación adicional es que, según los entrevistados, no se ha actualizado la oferta de carreras desde hace más de una década.

Otro punto a considerar es la tesis de que las carreras universitarias deben poner mayor énfasis en la empleabilidad de los graduandos. Se enfatiza que existen pocas fuentes de trabajo y empleadores que absorban a los graduados. Un ejemplo sobre necesidades formativas que las universidades no están satisfaciendo puede apreciarse en el campo ambiental y de desarrollo sostenible: en una región con extensas zonas protegidas, no se ofrecen especialidades en el manejo de los recursos naturales. Además de estas demandas sectoriales y focalizadas, algunos entrevistados enfatizan el rol de la universidad como formadora de profesionales capaces de analizar problemas y plantear soluciones informadas y crear conocimientos que ayuden a la innovación y el desarrollo.

Propósito de la educación superior. La oferta profesional universitaria

en la región Brunca es, en la práctica, un mecanismo para la “recalificación” del empleado público, para profesionales que ya tienen trabajo en la zona y quieren ascender en el escalafón de una institución y que sus estudios se traduzcan en incentivos salariales. Por otra parte, muchos graduados se convierten en profesores de la universidad que los titula o de otras instituciones de la región (Ansorena et al., 2014, con base en entrevistas). Una consecuencia paradójica de la calificación universitaria que mencionan algunos entrevistados es que, en la región, muchos profesionales, al contar con varios títulos, generalmente de profesiones diversas, se convierten en sobrecalificados, lo que también les crea dificultades para mejorar sus condiciones laborales.

Expansión de la población estudiantil universitaria. Un aspecto de mucha relevancia relacionado con la necesidad de ampliar el acceso a la educación superior en la región Brunca tiene que ver con el bajo porcentaje de la población con educación secundaria completa. Según los datos de la Enaho, en 2014 este porcentaje era de tan solo el 8,45% con educación secundaria académica y el 1,37% con secundaria técnica. Además, la mayoría de los entrevistados señala que los estudiantes de primer ingreso son deficientes en competencias básicas para el desarrollo universitario posterior. Entre ellas, la dificultad en lectoescritura, comprensión y manejo de sistemas de cómputo, ciencias básicas y matemáticas. Es importante indicar que la mayoría de los estudiantes de la región Brunca estudia con beca. Para obtener este beneficio, las universidades estatales exigen un cierto nivel de rendimiento académico. Las privadas tienen sistemas de becas, totales o parciales, pero de manera restringida. Se sabe que los estudiantes de institu-

ciones privadas recurren, entre otros, a préstamos de Judesur y Conape y, últimamente, también a Fonabe, para obtener becas estudiantiles. De esta manera, el perfil socioeconómico de los estudiantes plantea una dificultad adicional: cualquier expansión de la cobertura universitaria implica un aumento correlativo en becas o financiamientos blandos.

¿Docentes de la región o docentes importados? En general, el personal docente universitario de instituciones públicas proviene de otros centros académicos o de las sedes centrales. En este último caso, se incurre en altos costos en bonificación y zonaje por traslado, ya que la oferta de profesores locales de alto nivel tiende a ser restringida. La ampliación de la oferta universitaria con personal de alta calidad necesariamente implica un incremento de la inversión. Una manera de mejorar la preparación de los docentes locales es su formación en programas de posgrado, en el país y en el exterior, sobre lo cual ya existen experiencias en algunas de las instituciones.

Inclusión de los pueblos indígenas. Las poblaciones indígenas se caracterizan por altos porcentajes de pobreza y exclusión social. Algunos esfuerzos particulares de la región que se destacan son la cantidad de indígenas que se encuentran becados por la UNED, la construcción de viviendas como residencias nocturnas en Ciudad Neilly y la ejecución en el campus Coto de la UNA de programas especialmente dirigidos a estas poblaciones. En la sección de este Informe sobre Salvaguarda Indígena y el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior, se reportan otros progresos en este tema.

La elaboración de este aporte especial estuvo a cargo de Aixa Ansorena (†), con apoyo de Marcela Román y Jorge Mora Alfaro.

La edición final estuvo a cargo de Valeria Lentini, PEN y Ana Jimena Vargas-Cullell.

Se agradecen las entrevistas brindadas por Jonathan Aguilar, Universidad Metropolitana Castro Carazo; Eyleen Alfaro, Directora, Recinto Golfito, UCR; Eval Araya, Asesor, Rectoría para Regionalización, UCR; Johnny Arias, Plan quinquenal para Pueblos Indígenas, UCR; Roy Atencio, Campus Coto, UNA; María E. Bozzoli, Escuela de Arqueología, UCR; Rodrigo Campos, Director Académico del Campus Coto, UNA;

Amado Castro, Presidente del Consejo de Administración de Coopeagri y Credecoop, Pérez Zeledón; Pilar Corrales, Proyecto Diqúis, ICE; Gerardo Cortés, Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios, UCR; Gerardo Cortés, PIOSA, UCR; Jorge Fallas, Director Regional, INA, Pérez Zeledón; Ormer Fonseca, Director Regional, MEP; Yalile Jiménez, Campus Coto, UNA; Jorge Leiva, INA, Pérez Zeledón; Tirso Maldonado, Comisión de Regionalización Interuniversitaria, UNA; Paula Mena, Jefe Administrativa ACOSA, Golfito; Yolanda Méndez, Universidad Metropolitana Castro Carazo; Ana Montero, Directora, Sede Ciudad Neilly, UNED; Olga Montero, Rectora UISIL Pérez Zeledón; Álvaro Morales, Director, CIMAR, UCR; José Morales, ex miembro, Mecanismo

de Expertos sobre los derechos de los pueblos indígenas, Consejo de Derechos Humanos; Róger Ovares, Director, Universidad Católica de Costa Rica, Ciudad Neilly; Ulises Ramírez, Gerente, Hotel Cristal Ballena, Dominical, Consejo de Competitividad Región Brunca; Roy Rojas, Director Regional, MAG; Federico Salas, Docente, Campus Coto, UNA; Krissia Sánchez, Universidad Metropolitana Castro Carazo; Andrés Solano, Jefe de Planificación, Judesur, Golfito; Erika Salas, Asistente de Dirección, Sede UACA Pacífico Sur, Canoas; Jorge Uribe, Gerente, Restaurante y Tour operadora Las Vegas, Sierpe; Gilbert Valverde, Director, Universidad Tecnológica Costarricense, Pérez Zeledón.

