



**Educación a distancia como factor de inclusión social en la
Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y la
Universidad Abierta para Adultos (UAPA) de República Dominicana**

**Unidad de Investigación Institucional
Centro de Investigación y Evaluación Institucional**

Informe de investigación de la Universidad Estatal a Distancia

Investigadoras:

MSc. Rosberly Rojas Campos, coordinadora

MSc. Carol González Villarreal

Lic. Ana Lorena Gamboa Arias

**Número 07-2014
San José, Costa Rica
Octubre del 2014**



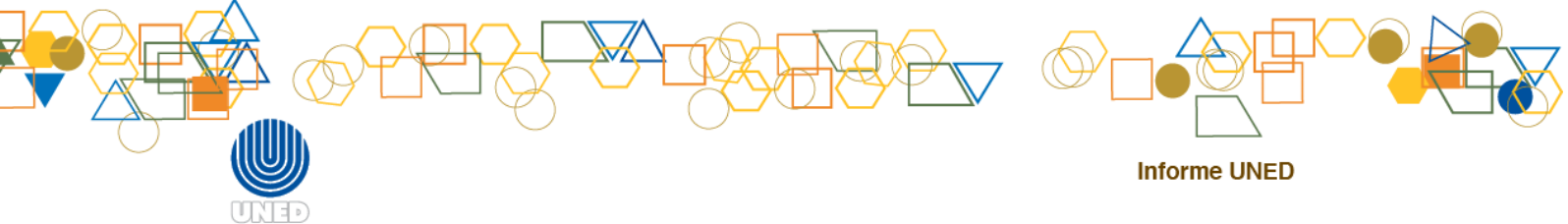
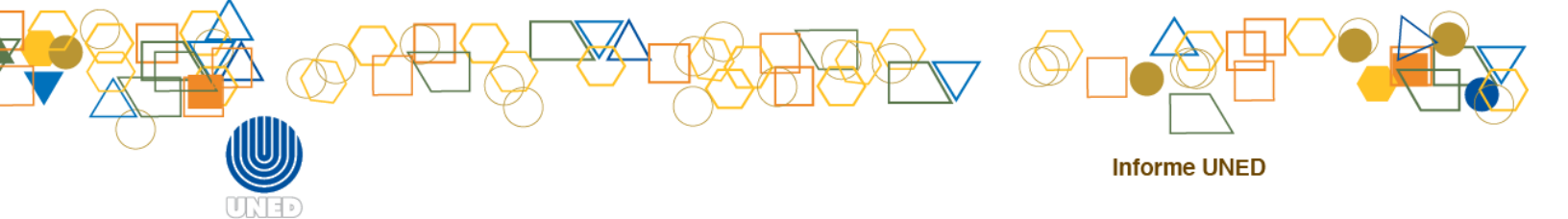
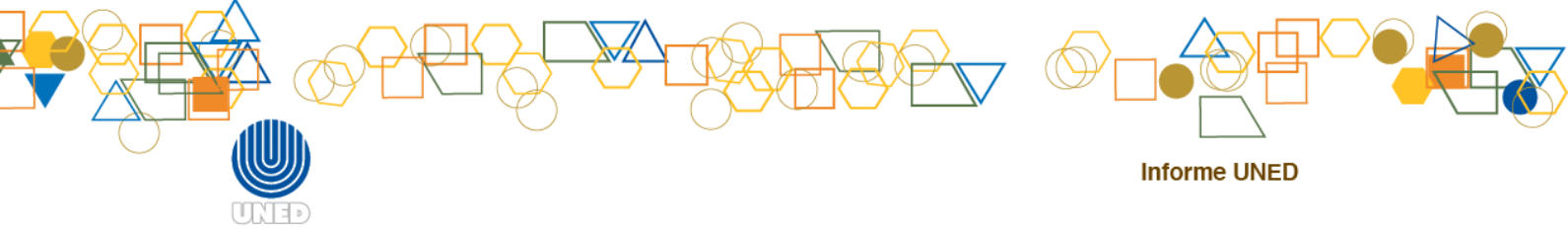


Tabla de contenido

Índice de tablas, gráficos y figuras	4
Tablas	4
Gráficos	6
Figuras	8
Listado de abreviaturas	9
Introducción	11
El Contexto Institucional de la UNED	14
Marco conceptual	32
Conceptos de Inclusión y Exclusión Social	32
Relación entre la educación, el mundo laboral y la inclusión.	36
La educación como factor de inclusión social.	43
Educación a distancia e inclusión social.	46
Metodología	51
Técnicas utilizadas en la investigación.	54
Fases de la investigación.	57
Capítulo 1. Contexto nacional del desarrollo de la UNED como universidad inclusiva.	62
Elementos en la conformación de país	64
El periodo 1940-1980	67
El periodo 1980 a la actualidad	73
Desafíos actuales: Pobreza y desigualdad y vulnerabilidades de acuerdo con el territorio, etnia, y ruralidad.	80
Inclusión educativa en la educación básica y media en Costa Rica	99
Capítulo 2. Las políticas de inclusión social en la UNED.	107



Los orígenes de la UNED y su compromiso con el acceso a la educación superior (1978-1989)	109
1990- 1999, la construcción y ejecución de un proyecto educativo.	118
2000 - Actualidad, la fundamentación teórica del modelo institucional	121
Políticas y estrategias relacionadas con la cobertura territorial de la UNED	126
Políticas y estrategias dirigidas a poblaciones estudiantiles de bajos ingresos	130
Políticas y estrategias para la promoción de la igualdad de género en la población estudiantil	133
Políticas y estrategias para la población estudiantil de diferentes edades	137
Políticas y estrategias dirigidas a la población estudiantil privada de libertad	142
Políticas y estrategias dirigidas a los pueblos originarios en la UNED.	148
Políticas y estrategias para la atención de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales	155
Capítulo 3. Los ejes de la inclusión educativa en la UNED	162
El acceso a la UNED	163
Elementos de la Calidad en la UNED	173
Igualdad de Oportunidades en la UNED	182
Retos para la UNED en inclusión educativa	189
Capítulo 4. Acciones que promueven la inclusión social en la UNED.	192
Prácticas inclusivas para poblaciones nacionales con limitaciones de acceso a la educación a distancia por motivos socioeconómicos y geográficos.	193
Prácticas inclusivas para la población con dificultades socioeconómicas	204
Prácticas inclusivas de personas privadas de libertad.	207
Prácticas para la inclusión de poblaciones originarias.	210
Prácticas inclusivas de población con discapacidad y NEE.	216
Conclusiones	219

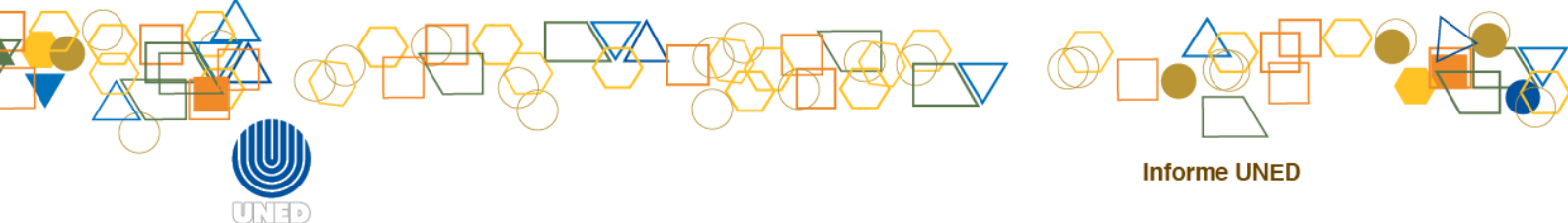


Referencias

227

Anexos

245



Índice de tablas, gráficos y figuras

Tablas

Tabla 1. UNED: Matrícula según grupos de edad para el I Cuatrimestre del 2013, en porcentajes	19
Tabla 2. UNED: Distribución de la matrícula en el I Cuatrimestre del 2013, por unidad académica	20
Tabla 3. UNED: Títulos otorgados en el 2013	20
Tabla 4. UNED: Distribución de los títulos otorgados en el 2013 según unidad académica, en porcentaje	21
Tabla 5. Producto interno bruto (PIB) y PIB por habitante total anual a precios constantes en dólares, 2012	66
Tabla 6. Costa Rica: algunos indicadores sociales. 1940-2011	69
Tabla 7. Costa Rica: tasa promedio anual de crecimiento del PIB real, varios periodos	70
Tabla 8. Costa Rica: Evolución del gasto social per cápita, 1980-1992 (tasa media de variación anual)	73
Tabla 9. Territorios indígenas: Porcentaje de población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Año 2011.	87
Tabla 10. Distribución porcentual de la PEA por nivel de instrucción y región de planificación, 2010	91
Tabla 11. Rentabilidad de la educación para las personas ocupadas, según regiones de planificación.	94
Tabla 12. Indicadores de desempleo por sexo y región de planificación, 2011	96
Tabla 13. Viviendas con acceso a internet, según región de planificación. Año 2011.	97



Tabla 14. Indicadores de acceso y resultado en educación	103
Tabla 15. Matrícula inicial de las universidades estatales. Primer periodo académico. (En porcentajes)	116
Tabla 16. UNED: Edad promedio de la población estudiantil. Varios años.	117
Tabla 17. UNED: Edad promedio de la población estudiantil. Varios años	120
Tabla 18. UNED: Estudiantes Matriculados en el I Cuatrimestre de cada año, por grupo etario. En porcentajes respecto al total.	141
Tabla 19. Costa Rica: Población indígena por pueblo y territorio	149
Tabla 20. Costa Rica: Porcentaje de la población con discapacidad, según tipo, 2011.	156
Tabla 21. UNED: Agrupación de los centros universitarios según caracterización por zona y matrícula del CeU respectivo de la UNED.	196
Tabla 22. UNED: Agrupación de CeU según IDS del cantón o distrito donde se ubica.	198
Tabla 23. UNED: Presencia de CeU en cantones fronterizos.	200
Tabla 24. UNED: Presencia de CeU en territorios costeros o cercanos a la costa.	201
Tabla 25. UNED: Porcentajes de población estudiantil becada para algunos CeU. Año 2013.	206
Tabla 26. UNED: Matrícula de personas privadas de libertad según centro, por cuatrimestre. 2013	208
Tabla 27. UNED: Presencia de CeU en cantones donde existen territorios indígenas.	211
Tabla 28. UNED: Población estudiantil indígena, según grupo étnico/a. Año 2013.	212
Tabla 29. UNED: Población estudiantil indígena ^{al} , según centro universitario. Año 2013.216	213
Tabla 30. UNED: Estudiantes atendidos por el Programa de Atención a Estudiantes con	216

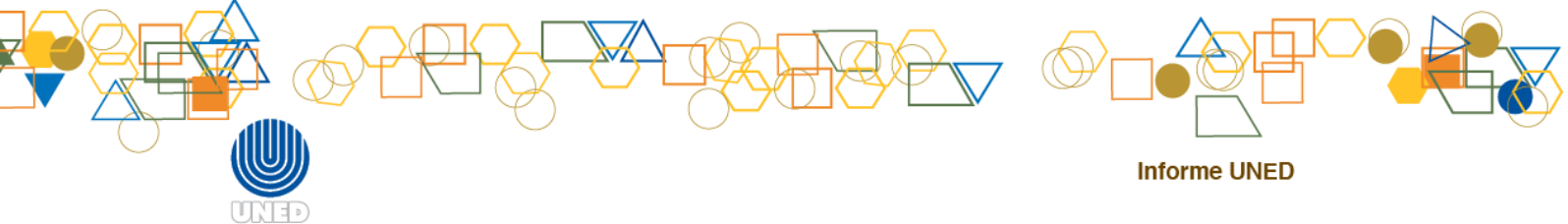


Necesidades Educativa Especiales, I cuatrimestre 2014.

Tabla 31. UNED: Algunas cifras de servicios brindados por el Programa de Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el año 2013. 217

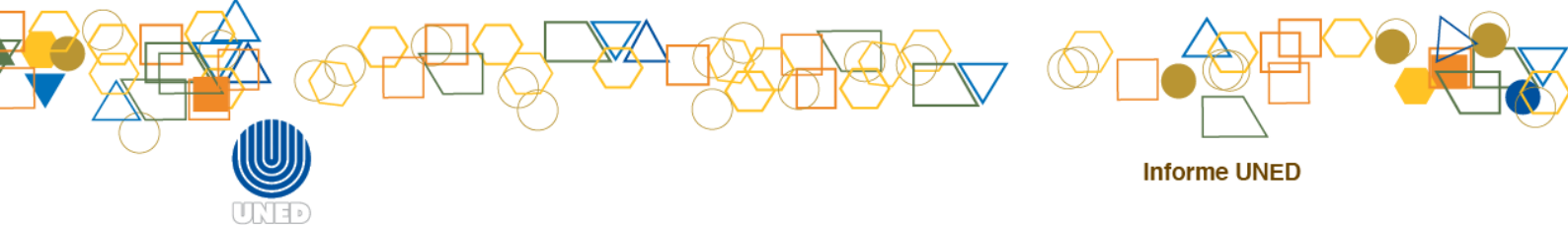
Gráficos

Gráfico 1. UNED: Número de proyectos de investigación. 2008-2013.	27
Gráfico 2. Costa Rica: déficit en cuenta corriente como porcentaje del PIB, 1950-2000	72
Gráfico 3. Costa Rica: Exportaciones totales como porcentaje del PIB. 1991-2013	72
Gráfico 4. Costa Rica: Indicador de Apertura Económica, 1991-2013	75
Gráfico 5. Costa Rica: Inversión extranjera directa Millones de dólares, 1991-2013	76
Gráfico 6. Costa Rica: Exportaciones totales, por régimen aduanero (participación porcentual)	77
Gráfico 7. Composición del PIB real (precios en millones de colones de 1991	78
Gráfico 8. Costa Rica: Estructura de la población ocupada total por sector de actividad económica (CEPAL) (Porcentaje del total de la población ocupada)	79
Gráfico 9. Costa Rica: Porcentaje del total de la población en situación de indigencia y pobreza	81
Gráfico 10. Costa Rica: Hogares en situación de pobreza extrema, según regiones de planificación. Años 2000 y 2013.	83
Gráfico 11. Costa Rica: Hogares en situación de pobreza no extrema, según regiones de planificación. Años 2000 y 2013.	84
Gráfico 12. Costa Rica: Índice de concentración de Gini (CEPAL) (Valores entre 0 y 1)	88
Gráfico 13. Costa Rica: Coeficiente de Gini según regiones de planificación. Años	89



2010 al 2013.

Gráfico 14. Nivel de instrucción de la población de la población ocupada, según distribución por quintiles de ingreso. Año 2013.	92
Gráfico 15. Nivel educativo de la población ocupada según regiones de planificación. Año 2013.	93
Gráfico 16. Viviendas que tienen acceso a internet, según región y tipo de conexión a internet. Año 2012.	98
Gráfico 17. UNED: Estudiantes matriculados en el primer periodo académico (1978-1989)	115
Gráfico 18. UNED: Estudiantes matriculados en el primer periodo académico (1990-1999)	119
Gráfico 19. UNED: Estudiantes matriculados en el primer periodo académico (2000-2014)	121
Gráfico 20. Costa Rica: Porcentaje de la población mayor de 20 años según asistencia a la educación terciaria y tenencia de título según grupos de edad	138
Gráfico 21. Costa Rica: Población de 18 años y más con estudios superiores por tenencia de título, según grupos de edad. Año 2011	139
Gráfico 22. Población indígena según nivel de instrucción. Año 2011.	151
Gráfico 23. UNED: Promedio de becas otorgadas según cada tipo.	205
Gráfico 24. UNED: Participación relativa de cada tipo de beca en el total.	206

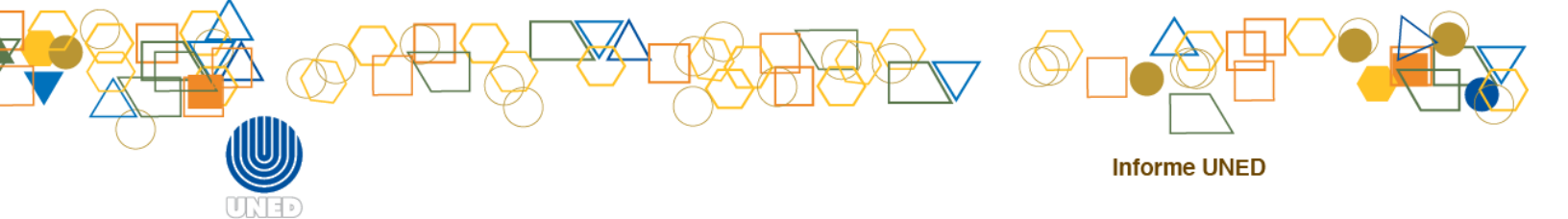


Figuras

Figura 1. Distribución de los Centros Universitarios en Costa Rica.	16
Figura 2. UNED: Estructura Organizacional	17
Figura 3. Esquema de las zonas de organización o cohesión social de Robert Castel (1995a)	37
Figura 4. Costa Rica: Incidencia de la pobreza por cantón. Año 2011.	85
Figura 5. Mapa de territorios indígenas y Centros Universitarios de la UNED, 2013.	210

Listado de abreviaturas

AIESAD	Asociación Iberoamericana de Educación Superior.
CeU	Centros Universitarios.
CICDE	Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo.
CIEI	Centro de Investigación y Evaluación Institucional.
CIEO	Comisión de Equiparación de Oportunidades.
CITTED	Centro de Investigación, Transferencia Tecnológica y Educación para El Desarrollo.
CONARE	Consejo Nacional de Rectores.
CU	Consejo Universitario.
EAD	Educación a Distancia.
ECA	Escuela de Ciencias de la Administración.
ECE	Escuela de Ciencias de la Educación.
ECEN	Escuela de Ciencias Exactas y Naturales.
ECSH	Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades.
IDS	Índice de Desarrollo Social.
IED	Inversión Extranjera Directa.
IIDR	Iniciativas Interuniversitarias de Desarrollo Regional.
INEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
LESCO	Lengua de Señas Costarricense.
MIDEPLAN	Ministerio de Planificación y Política Económica.
NEE	Necesidades Educativas Especiales.



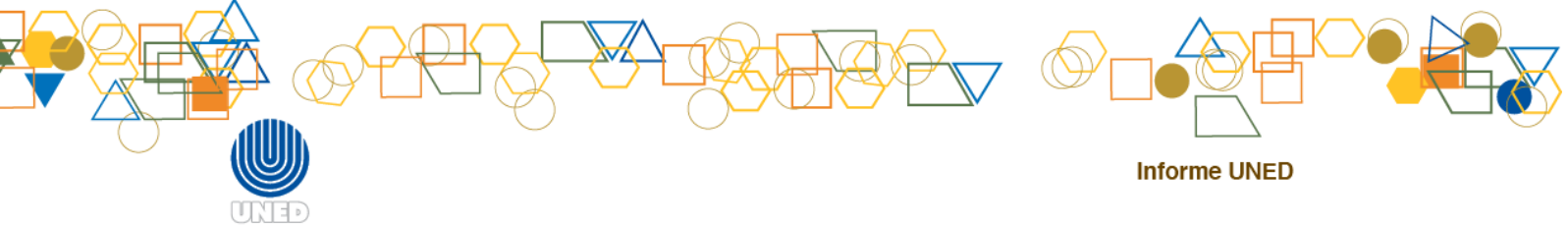
OCEX	Observatorio de Comercio Exterior.
OMIPYMES	Observatorio de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa.
PAENE	Programa de Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
PAL	Programa de Aprendizaje en Línea.
PEN	Programa Estado de la Nación.
PROCIP	Programa Integral de Investigación para el Desarrollo de las Ciudades Portuarias de Costa Rica.
PROIFED	Programa de Investigación en Fundamentos de Educación a Distancia.
SAE	Sistema de Administración de Estudiantes.
SINAES	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior.
SUTEL	Superintendencia de Telecomunicaciones.
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación.
UAPA	Universidad Abierta para Adultos.
UNED	Universidad Estatal a Distancia.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



**Educación a distancia como factor de inclusión social en la
Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y la
Universidad Abierta para Adultos (UAPA) de República Dominicana**

Introducción



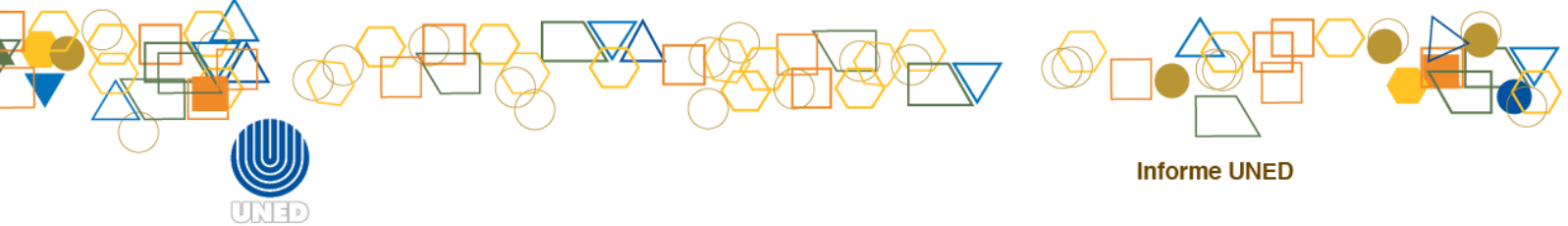


La investigación “Educación a distancia como factor de inclusión social en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) y la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) de República Dominicana”, es un trabajo conjunto entre ambas instituciones con el fin de generar conocimiento sobre la modalidad educativa a distancia y su papel en la reducción de la exclusión social.

Esta investigación se realiza en el marco de la iniciativa sobre promoción de la investigación en Educación a Distancia de IberVirtual, Proyecto Adscrito al Programa de Acción de la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de diciembre del 2010, centrada en el tema: ‘Educación para la Inclusión Social’. El presente estudio pretende entonces contribuir con el logro del objetivo de IberVirtual, el cual es “potenciar la educación inclusiva mediante el fortalecimiento de la educación a distancia (EAD) en el marco del Espacio Iberoamericano del conocimiento” (Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, 2014)

Durante el XIV Encuentro de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), en setiembre del 2011 en Ecuador, se eligió a la UNED de Costa Rica para liderar la presente investigación. En el año 2012 se realizaron reuniones con representantes de instituciones de EAD interesadas en el proyecto, del Centro Superior para la Enseñanza Virtual y de IberVirtual con el fin de delimitar los alcances del estudio.

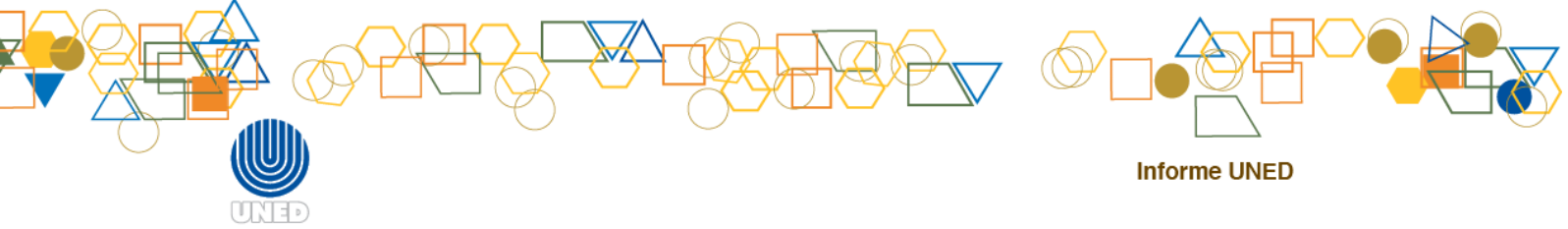
En marzo del 2013, en la reunión llevada a cabo en Madrid, por parte del señor Edgar Castro, Vicerrector de Planificación de la UNED de Costa Rica, la señora Myriam Resa, Directora de la Unidad Técnica de Coordinación de IberVirtual, la señora Elena Rodríguez,



Subdirectora de Planificación y Gestión de Proyectos de Ibervirtual y la señora Luz Rosa Estrella, Vicerrectora de Relaciones Internacionales y Cooperación de la UAPA, se acordó reformular el proyecto de investigación con el fin de que fuese llevado a cabo por la UNED y la UAPA.

El presente informe contiene los resultados obtenidos de la investigación realizada en la UNED. Un informe homólogo fue realizado por el equipo de investigación de la UAPA. Ambos procesos investigativos se fundamentaron en un planteamiento conceptual y metodológico común, elaborado colaborativamente entre los equipos de investigación de ambas universidades. A partir de la propuesta conjunta de la ruta investigativa, cada universidad realizó las adaptaciones correspondientes a las condiciones institucionales y los contextos nacionales, para el desarrollo del trabajo de campo. De esta manera, si bien ambos informes de investigación poseen una estructura común, basada en los mismos presupuestos teóricos y metodológicos, representan las realidades propias de cada universidad. Ello tiene como corolario que los resultados de los estudios no hacen comparaciones entre ambas universidades, sino que se respetan las características propias de cada institución y del papel que han jugado en el proceso de inclusión social de cada uno de los países.

En esta misma línea, a continuación se presenta una descripción de la UNED que pretende brindar una contextualización a las personas lectoras sobre de los elementos básicos que caracterizan la UNED, tanto en el plano académico como en el de la gestión institucional.

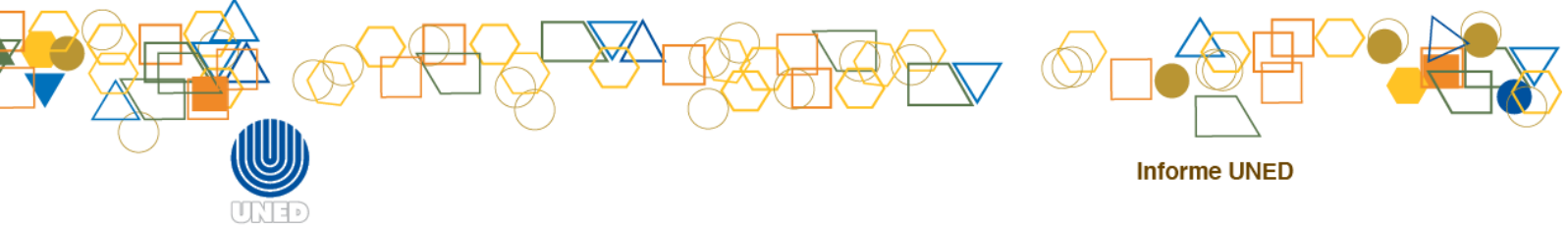


El Contexto Institucional de la UNED

La EAD tiene más de cien años de implementarse, por medio del uso de diversas tecnologías. En su primeras experiencias, se basó en la enseñanza por correspondencia con “textos rudimentarios y poco adecuados para el estudio independiente de los alumnos” (García-Aretio, 1999, p. 13). Sin embargo, el auge de la educación superior a distancia se inicia a finales del decenio de 1960, con la creación de la Open University en 1960 en Reino Unido (García-Aretio, 1999; Rumble, 2008, Rama, 2010).

A partir de esta experiencia pionera en Inglaterra, se crean universidades especializadas en la modalidad a distancia alrededor del mundo para impartir docencia a nivel superior. En Iberoamérica, se crea la UNED de España (1972), la UNA de Venezuela (1975), la UNED de Costa Rica (1977), la UNAD de Colombia (1981) y la UAPA de República Dominicana (1991). En Asia, se han creado las denominadas mega-universidades, que atienden millones de estudiantes de estos países tales como: la Universidad abierta de China (1978, con el nombre de China Central Radio and TV University), la Universidad nacional abierta Indira Gandhi en la India (1985), la Universidad Anadolu en Turquía (1981), entre otras.

La creación de universidades especializadas en la modalidad a distancia en la década de 1970 y de 1980 se da en un contexto de presión social por el acceso a la educación superior. La explosión demográfica, en conjunto con las oportunidades del crecimiento económico que permitieron aumentos en los ingresos familiares, incrementaron la demanda por educación superior. Sin embargo, las universidades existentes estaban limitadas por su capacidad instalada, en términos de infraestructura y personal docente, para responder a esa demanda; que además



presenta características diferenciadas del tipo de estudiante tradicional en la educación superior quien es usualmente: joven, de zonas urbanas, soltero/a, no trabaja, sin dependientes económicos o emocionales, entre otras.

De ahí que la EAD viene a constituirse en una respuesta para atender altos niveles de matrícula y con una estructura organizativa de menor costo promedio por estudiante que la de la educación tradicional.

La UNED es una universidad estatal, así establecido mediante Ley de la República de Costa Rica número 6044 del 3 de marzo de 1977. Su fundación representa una innovación metodológica en el país al hacer uso de las tecnologías disponibles; impactando por ello en la reducción de costos y permitiendo el acceso a poblaciones no tradicionales para las universidades de ese tiempo.

Los objetivos con que se crea la Universidad Estatal a Distancia reflejan los propios de una universidad: realizar docencia, investigación y extensión. Pero además, se establece la utilización de los medios de comunicación y la democratización de la educación superior para aquellas personas excluidas del sistema. En concordancia, la Misión de la UNED declara que:

La Universidad Estatal a Distancia (UNED) es una institución de carácter público que goza de autonomía. Su misión es ofrecer educación superior a todos los sectores de la población, especialmente a aquellos que por razones económicas, sociales, geográficas, culturales, etarias, de discapacidad o de género, requieren de oportunidades para una inserción real y equitativa en la sociedad.

Para ello hace uso de los diversos medios tecnológicos que permiten la interactividad, el aprendizaje independiente y una formación humanista, crítica, creativa y de compromiso con la sociedad y el medio ambiente.

La UNED se compromete con la excelencia académica, el desarrollo de la cultura, la ciencia, el arte y los derechos humanos para la construcción de una sociedad justa y una cultura de paz (UNED, 2009, p.7)

Para llevar a cabo labor, en la actualidad la UNED cuenta con 37 Centros Universitarios, incluyendo Subsedes, con cobertura del territorio nacional como se visualiza en la figura 1.

Figura 2.

Distribución de los Centros Universitarios en Costa Rica.



Fuente: Universidad Estatal a Distancia (2012). *Plan de Desarrollo de los Centros Universitarios 2011-2015* (Documento Interno) Vicerrectoría de Planificación.

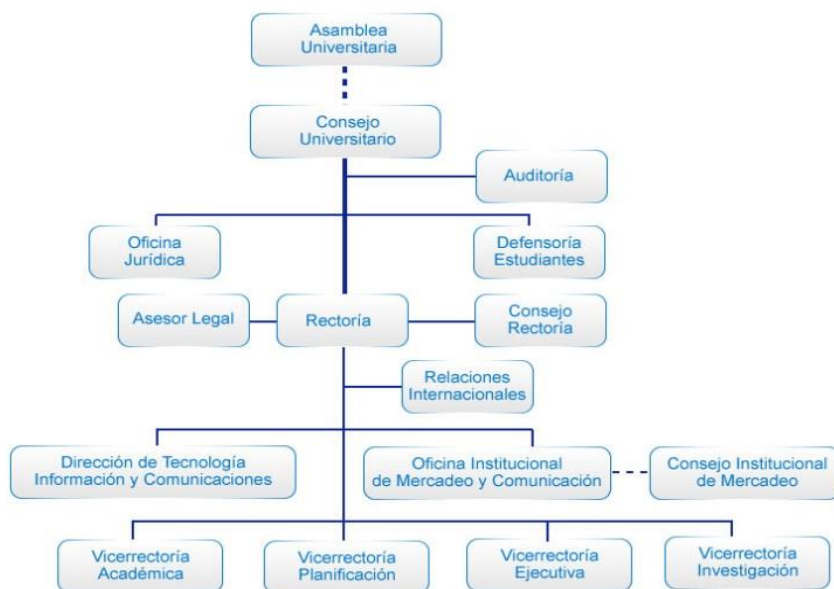
Estructura Organizacional.

La institución se organiza en una estructura jerárquica de dos niveles, a saber:

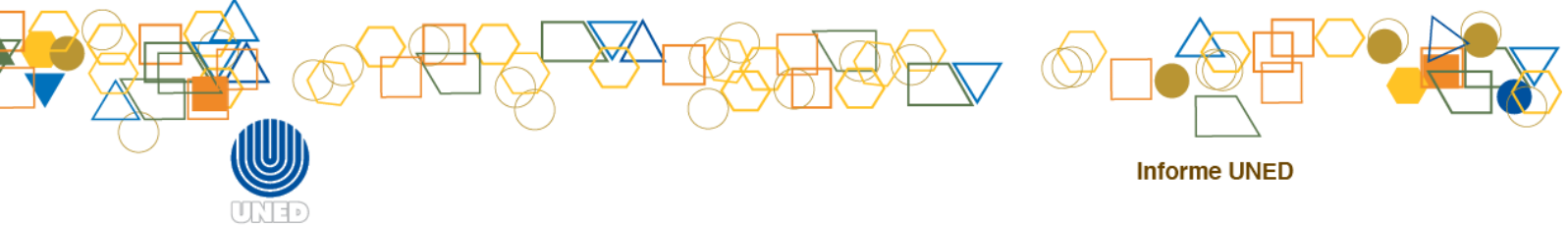
- **Autoridades Superiores:** Comprende la Asamblea Universitaria, el Consejo Universitario y el Consejo de Rectoría.
- **Unidades internas:** comprende las Vicerrectorías de Planificación, Ejecutiva, Académica e Investigación, con sus respectivas direcciones, oficinas, centros y programas; (ver figura 2).

Figura 2.

UNED: Estructura Organizacional



Fuente: Universidad Estatal a Distancia. (2013). Organización., Rectoría
(Extraído de <http://www.uned.ac.cr/index.php/rectoria/organizacion>)



Modelo Educativo

Los cambios en el entorno socio-productivo han configurado una sociedad donde el conocimiento es uno de sus principales recursos. De esta forma, la UNED centra sus procesos educativos en el desarrollo de las capacidades de las personas, en la construcción social de su conocimiento, en una visión crítica hacia la información y en la aplicación práctica de los mismos.

Lo anterior, desde la postura pedagógica de la universidad implica “una concepción metodológica, más abierta, flexible, que ofrezca al estudiante, herramientas para construir su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y lo haga protagonista en la apropiación del conocimiento” (UNED, 2004, p. 6).

El modelo a distancia de la UNED, rescata por una parte los principios básicos de la EAD relacionados con la autonomía, el aprender a aprender, la transformación de información en conocimiento útil; y por el otro, se centra en la interacción de tres variables fundamentales: el estudiantado, el personal docente y los recursos educativos (UNED, 2004). El estudiante dispone de recursos didácticos que rompen con las barreras del tiempo y del espacio para facilitar el aprendizaje, así como con el apoyo de profesores que planifican los contenidos, producen los recursos didácticos, dan tutoría y evalúan los aprendizajes. El recurso didáctico más utilizado es el material escrito, pero también se emplean los audiovisuales, las videoconferencias y las plataformas de aprendizaje en línea.

Estadísticas de Estudiantes de la UNED

La matrícula anual de la UNED alcanzó en 2013 los 32 417 estudiantes, compuesta mayormente por mujeres (62,9%). Según grupo etario, la matrícula se compone principalmente de personas menores a los 35 años, alcanzando para 2013 un 79.8% del porcentaje de personas matriculadas (Tabla 1).

Tabla 1.

UNED: Matrícula según grupos de edad para el I Cuatrimestre del 2013, en porcentajes

Grupo de edad	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menos de 20 años	8,7	8,7
De 20 a 24 años	29,5	38,2
De 25 a 29 años	25,1	63,3
De 30 a 34 años	16,5	79,8
De 35 a 39 años	9,0	88,8
De 40 a 44 años	5,0	93,8
De 45 a 49 años	3,3	97,1
50 y más años	2,9	100,0
TOTAL	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Universidad Estatal a Distancia (2014 b).
Estadísticas de matrícula. I cuatrimestre 2014. Centro de Investigación y Evaluación Institucional. Extraído de <http://www.uned.ac.cr/viplan/index.php/ciei/estadisticas/estadisticas-sobre-la-poblacion-estudiantil/34-ciei/estadisticas/estadisticas-sobre-la-poblacion-estudiantil/134-estudiantil2013>

La UNED concentra su matrícula en los programas de grado, alcanzando un 97% del total. Dentro de estos, la Escuela de Ciencias de la Administración cuenta con mayor matrícula, seguida de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades (Tabla 2).

Tabla 2

UNED: Distribución de la matrícula en el I Cuatrimestre del 2013, por unidad académica

Unidad Académica	Porcentaje
Ciencias Sociales y Humanidades	27,1
Ciencias de la Administración	29,9
Ciencias Exactas y Naturales	22,1
Ciencias de la Educación	18,4
Sistema de Estudios de Posgrado	2,4
Otro ^{a/}	0,1
Total	100,0

^{a/} Por convenio o sin ubicar.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Universidad Estatal a Distancia (2014 b). *Estadísticas de matrícula. I cuatrimestre 2014*. Centro de Investigación y Evaluación Institucional. Extraído de <http://www.uned.ac.cr/viplan/index.php/ciei/estadisticas/estadisticas-sobre-la-poblacion-estudiantil/34-ciei/estadisticas/estadisticas-sobre-la-poblacion-estudiantil/134-estudiantil2013>

En relación con la graduación, en el año 2013 se otorgaron 2 062 títulos de grado y 190 de postgrado. La mayor cantidad la constituyen los diplomados y bachilleratos, que en conjunto alcanzan el 82% del total (Tabla 3). Un 73,8% de los títulos fueron conferidos a mujeres.

Tabla 3.

UNED: Títulos otorgados en el 2013

Tipo	Cantidad
Grado	2062
Técnico	0
Profesorado	27
Diplomado	873
Bachillerato	818
Licenciatura	344
Posgrado	190
Maestría	178
Doctorado	12

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Sistema de Administración de Estudiantes, UNED.



Además, por unidad académica, la Escuela de Ciencias de la Educación es la que concede mayor cantidad de títulos, y en conjunto con la de Administración, alcanzan el 65% de la graduación (Tabla 4).

Tabla 4

UNED: Distribución de los títulos otorgados en el 2013 según unidad académica, en porcentaje

Unidad académica	Porcentaje
Escuela Ciencias de la Educación	42,9
Escuela Ciencias de la Administración	22,1
Escuela Ciencias Exactas y Naturales	15,9
Escuela Ciencias Sociales y Humanidades	11,9
Sistema de Estudios de Posgrado	6,2
Otro ^{a/}	1,0
TOTAL	100,0

a/ Sin ubicar o en convenio

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Sistema de Administración de Estudiantes, UNED.

Áreas de la Universidad

La UNED cuenta con tres actividades sustantivas: la Docencia, la Investigación y la Extensión Universitaria; sin embargo, se destaca la producción de materiales por su papel fundamental en la modalidad educativa. Las funciones sustantivas son apoyadas por los procesos de gestión administrativa.

A continuación, se presenta la descripción general de cada área.



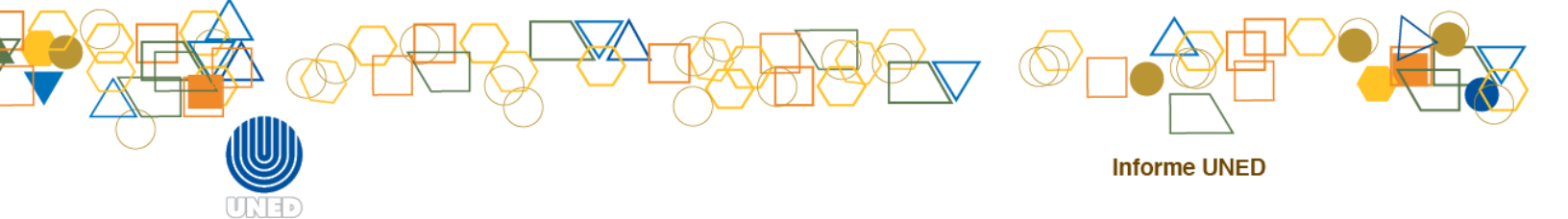
Docencia.

La docencia se encuentra a cargo de la Vicerrectoría Académica, la cual dentro de su estructura funcional cuenta con 4 escuelas: Escuela de Ciencias de la Administración (ECA), Escuela de Ciencias de la Educación (ECE), Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (ECEN) y Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades (ECSH), que tienen a cargo la responsabilidad de cumplir con los lineamientos establecidos en el proceso académico respecto a la formación de profesionales.

En relación a la oferta educativa, la UNED oferta un total de 16 diplomados, 3 profesorado, 28 bachilleratos, 28 licenciaturas, 17 maestrías y 4 doctorados.

La ECA orienta su formación de grado hacia la Administración de Empresas con diferentes énfasis:

- Banca y Finanzas
- Mercadeo
- Recursos Humanos
- Contaduría
- Producción
- Empresas Cooperativas y Asociativas
- Negocios Internacionales
- Dirección de Empresas



En el nivel de postgrado se cuenta con maestrías en Administración de Negocios y en Gerencia y Negociaciones Internacionales; así como con el Doctorado en Ciencias de la Administración

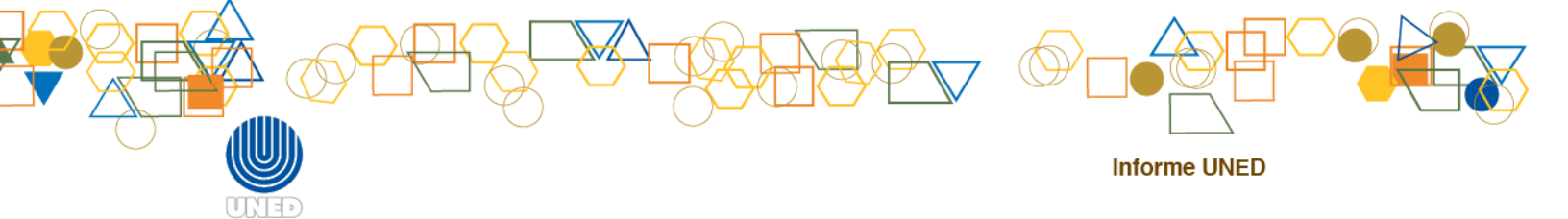
La ECE cuenta con programas de grado en Preescolar y en General Básica I y II Ciclos, así como programas en:

- Informática Educativa
- Educación Especial
- Administración Educativa
- Estudios Sociales y Educación Cívica
- Docencia

En el postgrado, la ECE ofrece maestrías en Administración Educativa, Educación a Distancia, Psicopedagogía y en Tecnología Educativa, así como el Doctorado en Educación

La formación de la ECSH abarca además de los Estudios Generales, los campos de:

- Bibliotecología
- Ciencias Criminológicas
- Ciencias Policiales
- Enseñanza de la Religión
- Enseñanza del Francés
- Enseñanza del Inglés para I y II ciclos
- Estudios Generales



- Estudios Universitarios
- Gestión Turística Sostenible
- Música con Concentración en Estudios Instrumentales
- Secretariado Administrativo
- Teología

Así como maestrías en Administración Medios de Comunicación, Criminología, Derecho, Violencia Social y Familiar y Propiedad Intelectual. Además se ofrece el Doctorado en Derecho

En la ECEN se ofertan grados en campos como los siguientes:

- Informática
- Agronomía
- Manejo de Recursos Naturales
- Administración de Servicios de Salud
- Registro y Estadísticas de la Salud
- Enseñanza de la Matemática
- Enseñanza de las Ciencias Naturales
- Administración de Empresas Agropecuarias

Las maestrías de la ECEN se dirigen hacia la Administración de Servicios de Salud, la Extensión Agrícola, el Manejo de Recursos Naturales; además del Doctorado en Ciencias Naturales para el Desarrollo



La actividad docente de la UNED está apoyada y asesorada por los procesos académicos de Autoevaluación, Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes, además por Capacitación y Formación.

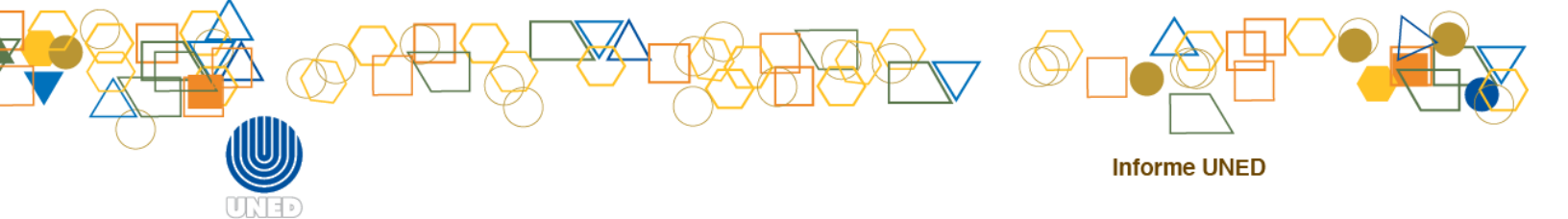
El proceso de Autoevaluación Académica consiste en las actividades de autoestudio y autorregulación para la mejora de la calidad académica y la acreditación. Este último se lleva a cabo ante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) y se cuenta con 13 carreras acreditadas, correspondiendo mayormente a la Escuela de Ciencias de la Administración (UNED, 2014a, p.21).

En la ECA se encuentran acreditadas las carreras siguientes:

- Diplomado en Administración de Empresas
- Administración de Empresas con énfasis en Mercadeo
- Administración de Empresas con énfasis en Producción
- Administración de Empresas con énfasis en Banca y Finanzas
- Administración de Empresas con énfasis en Recursos Humanos
- Administración de Empresas con énfasis en Dirección de Empresas
- Administración de Empresas con énfasis en Contaduría

La ECEN tiene tres carreras acreditadas, a saber:

- Enseñanza de las Ciencias Naturales
- Enseñanza de las Matemáticas
- Manejo de los Recursos Naturales



En la ECE, tienen el sello de acreditación las siguientes carreras:

- Informática Educativa
- Educación Preescolar
- Administración Educativa

El proceso de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes está constituido por las acciones en materia curricular y evaluación de los aprendizajes que llevan a cabo los programas docentes. Por medio de éste, se realizan las actualizaciones y renovaciones de los planes de estudio de las carreras, así como la creación de diseños curriculares para las nuevas carreras. Además, se realizan evaluaciones de los medios didácticos aplicados en los procesos de aprendizaje, con el fin de promover la excelencia académica.

El proceso de capacitación y formación es liderado por el Centro de Capacitación en Educación a Distancia, el cual brinda capacitación a profesionales de la UNED, haciendo uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los siguientes campos:

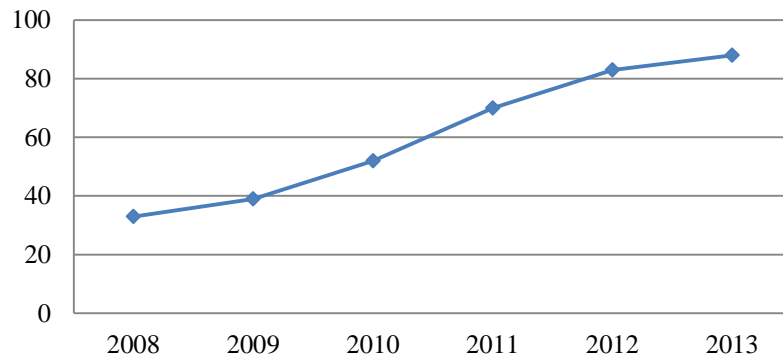
- Gestión de proyectos en EAD
- Pedagogía universitaria a distancia
- Herramientas virtuales de aprendizaje
- Enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales

Investigación.

Esta labor sustantiva dentro del quehacer institucional es promovida por la Vicerrectoría de Investigación, creada en el 2007. El fortalecimiento de la investigación se evidencia en los proyectos desarrollados, que se incrementaron de 33 en el 2008 a 88 en el 2013 (ver gráfico 1).

Gráfico 1.

UNED: Número de proyectos de investigación. 2008-2013.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Universidad Estatal a Distancia (2014a).
Informe de Labores 2013. San José, Costa Rica: UNED y Universidad Estatal a Distancia (2012).
Resumen Estadístico Descriptivo de Indicadores CONARE 2008-2011. Vicerrectoría de Investigación.
Extraído de <http://investiga.uned.ac.cr/wp-content/uploads/2014/07/resumen-estadistico-Indicadores-conare-2008-2011.pdf>

Respecto a la formación de redes, centros y programas, en la UNED existen diferentes instancias para la generación del conocimiento científico. En la actualidad, se cuenta con tres observatorios en los campos de la micro, pequeña y mediana empresa (OMIPYMES), el Comercio Exterior (OCEX), la Tecnología en Educación a Distancia; y un Laboratorio de Ecología Urbana.



Además, tres centros de investigación desarrollan su trabajo en las temáticas de cultura y desarrollo (CICDE), transferencia tecnológica y educación para el desarrollo (CITTED), y en la investigación y evaluación institucional (CIEI)

En relación con los programas de investigación, se tiene el Programa Integral de Investigación para el Desarrollo de las Ciudades Portuarias de Costa Rica (PROCIP), el de Ganadería Bovina Sostenible y el de Investigación en Fundamentos de Educación a Distancia (PROIFED).

Extensión Universitaria.

La extensión en la UNED tiene la misión de vincular la Universidad con las realidades del entorno nacional. En concordancia con la misión de la UNED, se dirige prioritariamente a las poblaciones con menores posibilidades de acceso a la educación, la cultura y la recreación, para contribuir con el mejoramiento de su calidad de vida. Además, se orienta hacia el desarrollo de una sociedad más justa y ecológica.

En conjunto con los centros universitarios y las unidades académicas, las actividades de extensión se realizan por medio de programas y proyectos tendientes a propiciar la educación permanente, capacitación, asesorías y promoción de la cultura. La Dirección de Extensión lidera la actividad por medio de sus programas en los campos de:

- Comunicación y Tecnología
- Centro de Idiomas
- Gestión Local



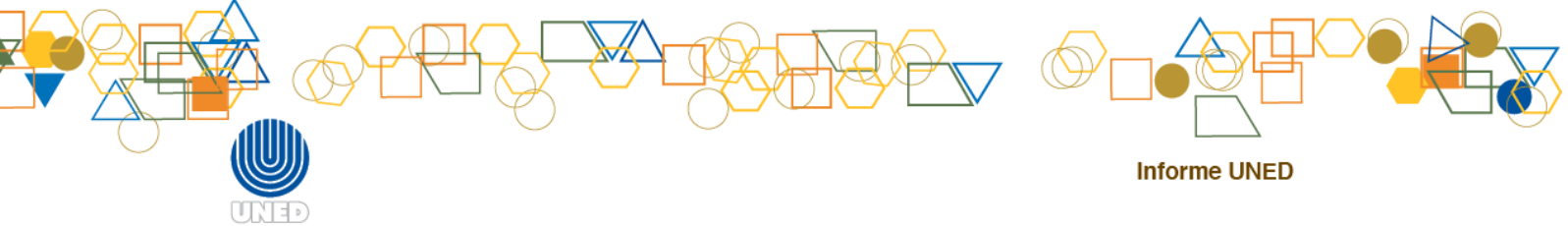
- Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo Local
- Desarrollo Educativo
- Desarrollo Gerencial
- Cultura y Recreación

Proceso de producción académica.

La producción académica es sustantiva a la modalidad de la EAD. En la UNED, la generación de los recursos educativos combina los elementos de contenido propios de la disciplina con los metodológicos y pedagógicos necesarios para la promoción de estudio independiente y el aprendizaje autónomo del estudiantado. Lo anterior, sumado a la calidad del diseño gráfico, posiciona la producción de materiales didácticos por su calidad y prestigio nacional e internacional.

El proceso de producción de materiales se encuentra conformado por las siguientes instancias:

- Producción de materiales didácticos impresos, tales como los libros y guías de estudio.
- Producción audiovisual y de radio, con más de 3 000 producciones.
- Videoconferencia, con 12 salas en todo el país.
- Producción electrónica multimedia para la generación de materiales digitales y multimedios.
- Aprendizaje en línea, dedicada a la implementación de entornos virtuales para las asignaturas. En la actualidad se utilizan las plataformas Blackboard y Moodle.



- Editorial de la UNED, una de las más grandes de Centroamérica. Su liderazgo abarca tanto la producción de textos didácticos para la educación superior a distancia como la de obras de interés general para mercado del libro.

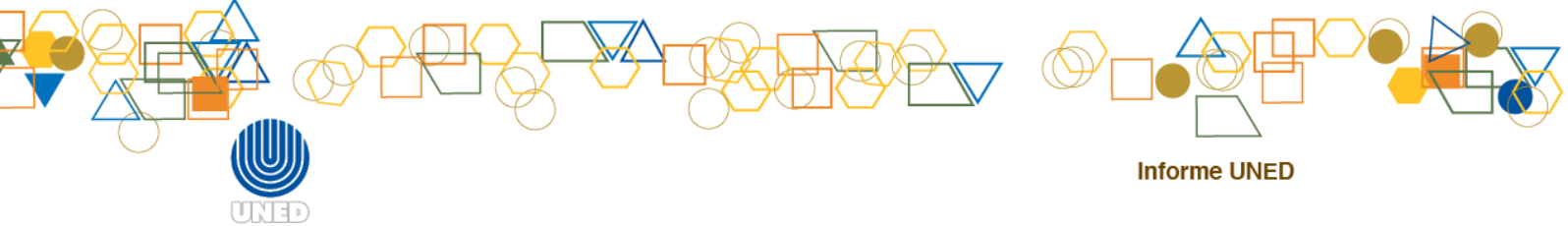
La gestión universitaria.

La gestión administrativa se encuentra integrada por diferentes dependencias organizadas principalmente en las Vicerrectorías de Planificación y Ejecutiva. Entre sus actividades esenciales se pueden señalar las realizadas para la planificación institucional, las de centros universitarios y las de los servicios universitarios al estudiante.

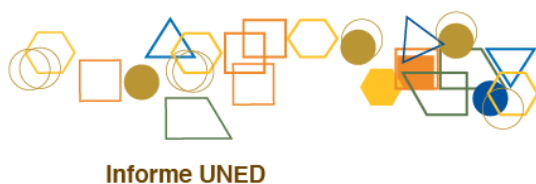
El proceso de planificación institucional es coordinado por la Vicerrectoría de Planificación quien coordina la generación de estrategias de planificación y desarrollo para la toma de decisiones del quehacer universitario.

Los Centros Universitarios, en conjunto con las unidades académicas, brindan los servicios directamente al estudiante de las diferentes regiones del país. En ellos se realizan las tutorías, las evaluaciones, la aplicación de laboratorios, entre otros. Pero además, constituyen un espacio de desarrollo de proyectos de investigación y de extensión para el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades donde están ubicados.

En cuanto a los servicios universitarios, la UNED brinda apoyo al estudiantado, tanto en el ámbito académico como de vida estudiantil. En lo académico, se cuenta con 28 bibliotecas en los Centros Universitarios y la Biblioteca virtual que puede ser accedida desde cualquier lugar y en cualquier momento. Los servicios de vida estudiantil se enfocan en el apoyo por medio de



becas, orientación y atención psicoeducativa, programas de arte, deporte y recreación, y atención a grupos específicos, tales como estudiantes privados de libertad, con necesidades educativas especiales y extranjeros, entre otros.



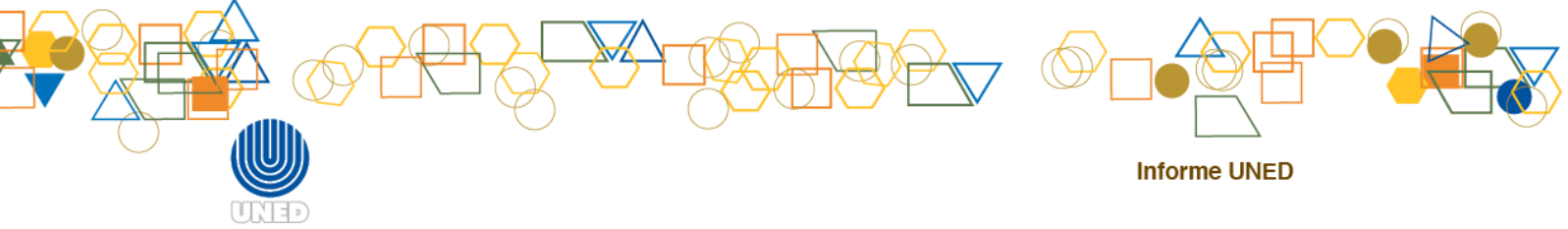
Marco conceptual

Conceptos de Inclusión y Exclusión Social

Inclusión Social.

Inclusión social refiere a la participación con calidad de la vida en la sociedad, por medio del ejercicio de la ciudadanía económica, política, civil y social, y con condiciones que permitan contar con redes de relaciones que faciliten el desarrollo del proyecto de vida (Hopenhayn, 2008). De esta manera, su significado comprende no solo la satisfacción de las necesidades básicas materiales, sino también del ejercicio de los derechos democráticos y la existencia de vínculos familiares y comunales solidarios.

Hopenhayn (2008) vincula el concepto de desarrollo propuesto por Amartya Sen con el de inclusión social, al definir este último “como el desarrollo de capacidades para el ejercicio de las libertades” (2008, p.51). Sen (2000a) concibe el desarrollo “como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos” (p. 19). Además de ser el fin del desarrollo, la libertad es su medio primordial por dos razones: primero porque la evaluación del progreso humano reside en analizar si se han aumentado o no las libertades de los individuos; segundo, porque el desarrollo es totalmente dependiente de la libertad de las personas para actuar y suscitar cambios de acuerdo con sus propios valores y objetivos (Sen, 2000a, p.20). Por lo que resumidamente, se puede plantear que el desarrollo es “en última instancia, la ampliación de la



capacidad de la población para realizar actividades elegidas y valoradas libremente” (Sen, 1998, p.15).

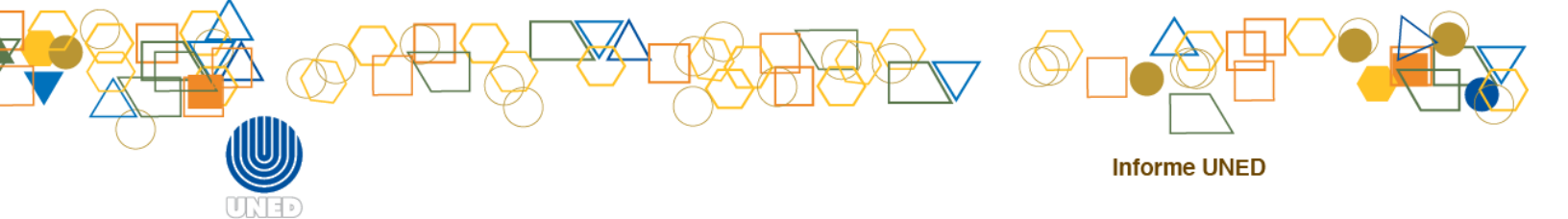
Vista así, la inclusión es un proceso dinámico de expansión de capacidades, que posibilita a la persona integrarse plenamente en la colectividad. Es también relativa y contextual, relacionado con las cambiantes condiciones del entorno y lo considerado como derecho humano de una sociedad en un momento determinado (European Comission, 2004).

Por lo anteriormente expuesto, si la inclusión está asociada a la posibilidad de realizar el proyecto de vida de manera libre y con las condiciones necesarias para el ejercicio de la soberanía, su ausencia refiere a formas de exclusión social, cuya significación abordamos en el siguiente apartado.

Exclusión Social.

Aunque el término de exclusión social es reciente, las ideas fundamentales en que se basa han estado presentes en la literatura desde los escritos de Aristóteles (Sen, 2000b). Por lo tanto, la utilidad del concepto no se funda en su novedad, sino en su énfasis y enfoque de las causas de la privación, es decir, “la relevancia real de la perspectiva de la exclusión social es, así, condicional a la naturaleza del proceso que lleva a la privación” (Sen, 2000b, p.12).

Sobre el origen del concepto *exclusión social*, Silver (1994) hace un análisis identificando tres principales paradigmas: solidaridad, especialización y monopolio. El paradigma de solidaridad parte del Estado como garante de los derechos sociales, así como de



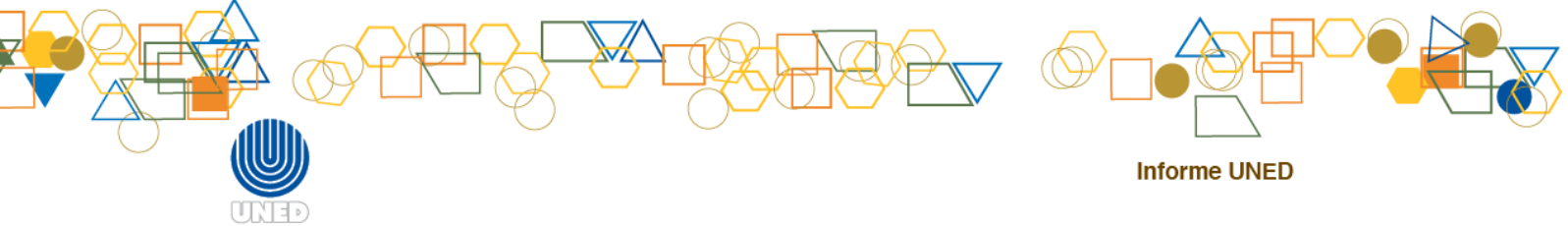
articulador del orden social y de la cohesión social, en un marco de valores y derechos compartidos.

El segundo paradigma, el de especialización, enfatiza en la premisa del individualismo, donde la exclusión se considera una consecuencia de la especialización y la división social del trabajo. Bajo el enfoque del liberalismo, el orden social es producto de esas redes de intercambios voluntarios, donde a partir de la idea de ciudadanía se forja el intercambio contractual de derechos y obligaciones y la separación de esferas de la vida social. A partir de ello, la exclusión sería el resultado de “una separación inadecuada de las esferas sociales, de la aplicación de reglas impropias para una esfera dada, o de las barreras que se oponen a la libre circulación y al intercambio entre esferas” (Silver, 1994, p.620).

El tercer paradigma, del monopolio, “concibe la exclusión como consecuencia de la formación del monopolio de grupo” (Silver, 1994, p.621). Remite por tanto, a las relaciones jerárquicas que crean monopolio sobre los recursos, en medio de luchas de poder donde grupos hegemónicos procuran el mantenimiento del status quo y niegan el acceso a los recursos a otros grupos (Silver, 1994).

Básicamente, esta revisión elaborada por Silver (1994), apunta a describir la exclusión con base en la forma que adquiere la *relación social* entre incluidos y excluidos donde, más que un momento estático que caracterice una situación, es un proceso dinámico.

El término de exclusión social se generalizó en el lenguaje de las políticas públicas europeas en la década de los noventas, asociado al concepto de desempleo e inestabilidad de



vínculos sociales que deja al margen de la participación en la sociedad o en situación de vulnerabilidad a gran cantidad de individuos y grupos.

Hasta ese momento, el enfoque de la política pública había estado en la pobreza (Fundación Luis Vives, 2005), sin embargo aunque la pobreza, como carencia de ingresos, es una de las maneras a través de las cuales se manifiesta la exclusión, el concepto abarca también aspectos más cualitativos (Mateo y Penalva, 2000; Navarro y Larrubia, 2006).

En general, diversos autores han abordado el concepto de exclusión para describir una gama de categorías de desventaja social, de ahí que muchos coinciden en la falta de especificidad del concepto (Arteaga, 2008; Castel, 1995b, 1997; 2010; Pérez-Sáenz, 2009; Sen, 2000b; Silver, 1994) y la necesidad de analizar lo que ha representado el mismo dentro del discurso. Algunos de ellos han llamado la atención sobre la dicotomía a que conlleva si se comprende como un estado o una identidad, es decir, estar o no incluido, sin analizar el proceso (Castel, 1995b, 1997; Silver, 1994).

El fenómeno se ha caracterizado como permanente en el tiempo, estructural, relacional, dinámico, multifactorial, multidimensional y politizable (Hernández, 2008; Mateo y Penalva, 2000; Navarro y Larrubia, 2006; Subirats, 2005) y sus diferentes factores pueden interactuar entre ellos reforzando las dinámicas excluyentes (Pérez-Sáenz, 2009). Al respecto, la Unión Europea (European Commission, 2004) caracteriza la exclusión social como

Un proceso en el cual algunas personas son marginadas y se les impide su completa participación en la sociedad en razón de su pobreza, o falta de competencias básicas y oportunidades a lo largo de la vida, o como resultado de discriminación. La exclusión los



aleja del trabajo, ingreso y oportunidades de educación, así como de redes y actividades sociales y comunales. Las personas excluidas tienen poco acceso a los órganos de poder y toma de decisiones, por lo que a menudo se sienten sin el poder y la capacidad de tomar control sobre las decisiones que afectan su vida cotidiana. (p.10, traducción de los autores).

A partir de las propuestas anteriores en la presente investigación se comprende la exclusión social como un *proceso* de origen multidimensional, relacional, producto de las *relaciones sociales y de poder*, que conduce a la negación de la ciudadanía plena.

Relación entre la educación, el mundo laboral y la inclusión.

Dentro de los análisis sobre la exclusión social destaca el realizado por Robert Castel en relación con el papel del trabajo como forma primordial de inserción social al considerar que “la asociación «trabajo estable/inserción relacional sólida» caracteriza una zona de integración. A la inversa, la ausencia de participación en alguna actividad productiva y el aislamiento relacional conjugan sus efectos negativos para producir la exclusión, o más bien como trataré de demostrarlo, la desafiliación”. (1997, p.15).

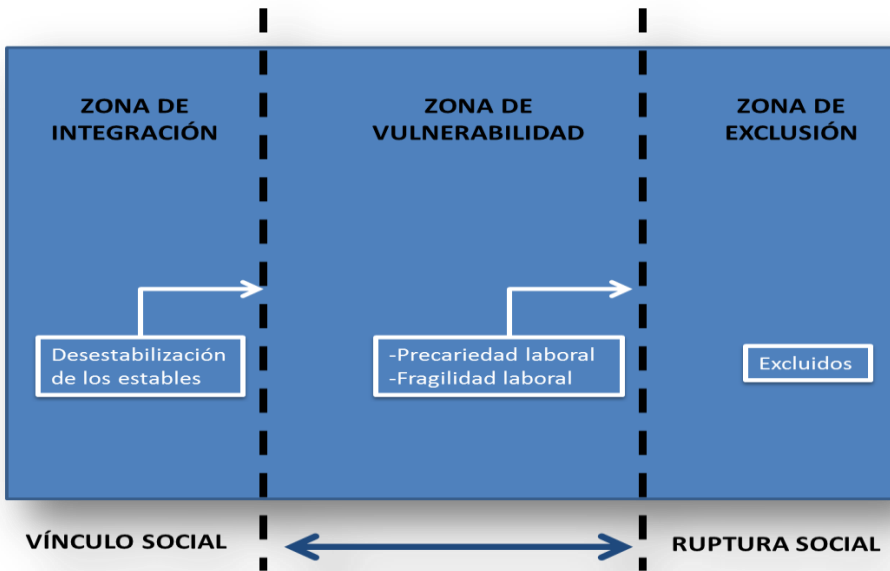
Castel (1995a) visualiza la exclusión como una de las tres zonas de cohesión social (ver figura 3), la descripción del proceso de exclusión/inclusión lo describe la siguiente forma:

La cohesión social respondería a una zona de integración, una zona de vulnerabilidad (que es una zona de turbulencias caracterizada por una precariedad en relación al trabajo

y por una fragilidad de soportes relacionales) y una zona de exclusión (de gran marginalidad, de desafiliación, en la que se mueven los más desfavorecidos. (p.1)

Figura 3.

Esquema de las zonas de organización o cohesión social de Robert Castel (1995a)



Fuente: Castel, R. (1995a). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso—Resumen. [En línea]. Extraído de http://www.esclclassj.com/file.php/321/Exclusion_Robert_Castel_.pdf

Podríamos entender que la exclusión social corresponde al último de los estadios de “desafiliación” de individuos y segmentos sociales respecto al orden social según la propuesta de análisis de este autor.

Castel (1995a), analiza la exclusión social como un proceso asociado a la lógica imperante en el sistema económico. Para este autor, la sociedad salarial (es decir, el trabajo institucionalizado y por tanto reconocido socialmente a partir de regulaciones) empieza su

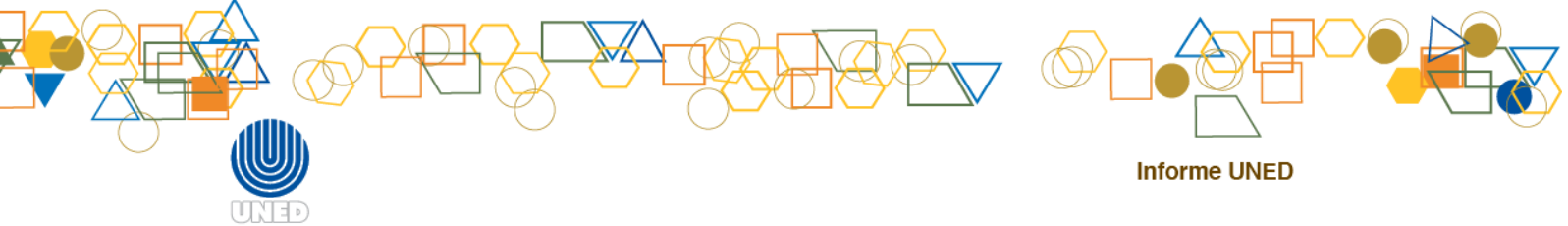


cambio o metamorfosis a partir de los años setentas, donde se presenta la expansión de la precariedad laboral, de los desempleados, en medio de un proceso inverso de desregulación y debilitamiento de las garantías colectivas del trabajo asalariado, así como de los esquemas de protección social propios de los estados de bienestar.

En el caso costarricense y centroamericano, la existencia de cambios importantes en la dinámica laboral acaecieron a partir de la crisis de la década de 1980 y los programas de ajuste estructural aplicados en todos los países del área, dando lugar a lo que Cordero y Pérez-Sáenz (1994), indican como una nueva heterogeneidad ocupacional “con la emergencia de un nuevo sector de transables, la pérdida de importancia del sector formal y una redefinición de la heterogeneidad informal” (p.5).

Es así como el desempleo, el subempleo y la informalidad en el mercado de trabajo propician las condiciones básicas para la exclusión. En el caso particular del desempleo a largo plazo, Sen (2000b) propone una serie de consecuencias adicionales a la pérdida de ingresos, relacionadas con problemas de salud física y psicológica, dificultades en las relaciones con las demás personas, pero también con la cada vez creciente dificultad de incorporarse al trabajo conforme pasa el tiempo.

Una de las críticas al abordaje del concepto de exclusión social ha sido planteada por Robert Castel (1995a, 1995b, 1997; Pérez 2010), y refiere a su utilización como paraguas para calificar una serie de realidades heterogéneas que, sin embargo, tienen en común su desligue, en diferentes niveles o desde diferentes factores, con la sociedad. Este autor indica que al concretar

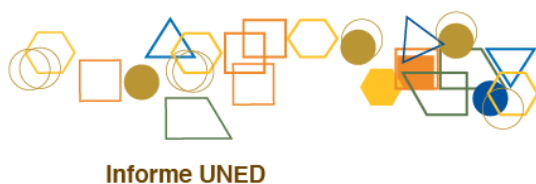


una serie de realidades dispares dentro de un mismo concepto se pierde de vista el proceso que dio lugar a esa desintegración:

Puede decirse que los “excluidos” son gentes que están más o menos “out”, según la expresión de Alain Touraine, pero el verdadero problema es su trayectoria: ¿por qué han llegado a eso? ¿A través de qué mecanismos? ¿En virtud de qué procesos? Responder a estos interrogantes conduce a remontarse desde la exclusión a la vulnerabilidad, que precederá la exclusión y más atrás. (Castel, 1995b, p.1)

Es la crítica a la dualidad excluidos/incluidos que acarrea el concepto. Así visto, este autor plantea la necesidad de focalizar el análisis, visualizar las distintas relaciones o situaciones de integración o desintegración, o como prefiere llamarlo desafiliación, dadas a partir de conceptos como vulnerabilidad, dentro de una realidad donde va en aumento la población en la marginalidad (1995b). Este autor parte de la preferencia por el término desafiliación por considerar la exclusión como inmóvil, y que designa estados de privación. Como indica, la simple constatación de las carencias no permite captar los procesos que las generan: “hablar de desafiliación, en cambio, no es confirmar una ruptura, sino retrasar un recorrido. El concepto pertenece al mismo campo semántico de la disociación, la descalificación y la invalidación social” (Castel, 1997, pp.16-17).

Si volvemos la mirada al proceso anterior al de exclusión, de vulnerabilidad, notaremos que estamos ante un proceso que incumbe una mayor proporción de la población, con características más generalizadas, y es sobre esa fragilidad que debe enfocarse mucho del análisis al tratar en el tema educativo.



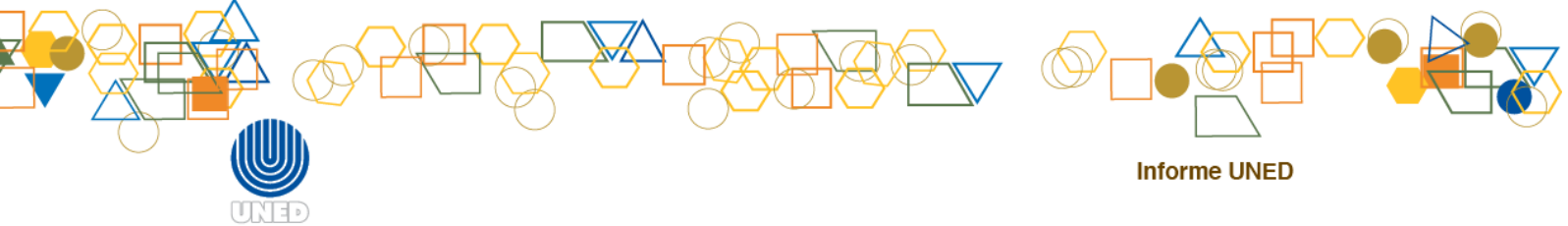
Para índole de la investigación, se retoma la propuesta analítica de Castel por el énfasis en la existencia de distintos estadios entre el vínculo social y ruptura social, entre integración y exclusión, o diferentes desagregaciones. Esta comprensión del proceso más que de la situación de ruptura en sí, apoya el análisis de la EAD como mecanismo de inclusión porque permite comprender los diferentes matices del proceso de exclusión, tratados en Castel como vulnerabilidad. Se busca por tanto negar la dualidad inclusión/exclusión en el análisis y flexibilizarlo en su abordaje: es la atención puesta sobre las zonas intermedias que indica Castel (1995a, 1995b, 1997, 2010; Pérez 2010).

Sin embargo, a diferencia de este autor, partimos de entender la vulnerabilidad como procesos de exclusión que se van dando en distintos niveles y ámbitos de la vida social, proceso que no ha llevado, necesariamente, a una ruptura social total del individuo-sociedad. La vulnerabilidad no niega la existencia del proceso ni de los matices o formas de exclusión.

Lo anterior, porque en el momento que la sociedad no logra integrar al individuo, o lo hace de forma intermitente, frágil, o no totalizadora, se niega el vínculo social permanente y estable, es decir, se niega la estabilidad de la integración y con ello de la cohesión social, situación que en alguna medida representa procesos de exclusión.

De ahí, no hay que olvidar que se parte, en términos generales, de la formulación de sociedades con sistemas imperfectos, con conflictos inter sistémicos, que niegan finalmente la cohesión social para la totalidad y que parten, además, de sistemas de valores diferenciados.

De igual forma, esta investigación comprende la importancia del trabajo como principal elemento integrador y la educación como su soporte. Castel (1995a, 1995b, 1997; 2010, Pérez



2008), pone énfasis al papel integrador del trabajo en la cohesión social, dentro de lo que analiza como sociedad salarial. Para él, el devenir de la historia desde la institución del capitalismo industrial ha dado lugar a la lucha por la estabilidad de esa mayoría de la población que solamente contaba con su fuerza de trabajo para subsistir. Asalariados que han venido construyendo un devenir más estable a partir del papel asumido por el Estado, la seguridad social y las regulaciones colectivas, el cual tuvo su máxima expresión durante los sesentas y setentas del siglo pasado.

Esta sociedad que se fue componiendo en una sociedad salarial ha visto cambios radicales en la forma de entender el orden laboral, que ha dado lugar a la flexibilización, subempleo y precariedad del trabajo, dentro de un contexto de desregulación e individualización del trabajo. Con lo anterior, va en reducción el número individuos que logran insertarse exitosamente en esa nueva realidad, mientras un gran número no lo logran y caen en la incertidumbre sobre su devenir.

Aunado a lo anterior, esta realidad no habla solamente de individuos estables en una zona de inserción, ese es precisamente parte del problema, sino que ante las nuevas reglas del orden laboral, personas que están en situaciones estables pueden pasar a zonas de inestabilidad (Castel, 1997; Castel, 2010, Pérez, 2008). El análisis implica por tanto la mirada sobre las tensiones y contradicciones que menguan fuertemente el potencial de inclusión y cohesión para sectores importantes de la población. En este punto cabe la pregunta planteada por Castel ¿cuáles son los soportes necesarios para ser reconocido como individuo pleno? (Pérez, 2008, p.28).



La educación puede ser vista entonces como un soporte para la inserción al ámbito productivo-laboral y su no acceso envuelve fragilidad y exclusión social. Por tanto, también incumbe a aquellos individuos insertos pero de forma inestable, que requieren mayores herramientas educativas para procurar su estabilidad dentro de un contexto laboral, donde se requiere de una constante actualización del conocimiento y capacidades. Es la garantía de los soportes necesarios que garanticen un mínimo de independencia social. Es en sí una de las dimensiones de la negación en la participación en la sociedad, que vuelve vulnerable al individuo y representan en sí procesos de exclusión:

Así, la no integración al sistema educativo puede conllevar a un proceso de exclusión social, toda vez que los individuos son privados del acceso al sistema, y por ende, de la posibilidad de disfrutar de ciertos bienes y recursos esenciales para vivir con dignidad o para aspirar a mejores condiciones de vida. Y viceversa: aquellos jóvenes que son excluidos de las posibilidades de participación social, suelen serlo también de la educación, ya que quienes carecen de una preparación profesional útil para la vida en común, difícilmente logran su inserción al mercado laboral; satisfacen pobremente las necesidades sociales y/o con mucho trabajo pueden alcanzar sus aspiraciones personales. (Dietz et al, 2010)

Al matizar y comprender dentro del análisis las zonas intermedias, partimos de medidas para la prevención de la exclusión que implican la atención a poblaciones que podrían estar en desventaja social para su incursión al sistema educativo y a un futuro cercano, su incursión en el mundo laboral estable, con ello, del proceso de integración.

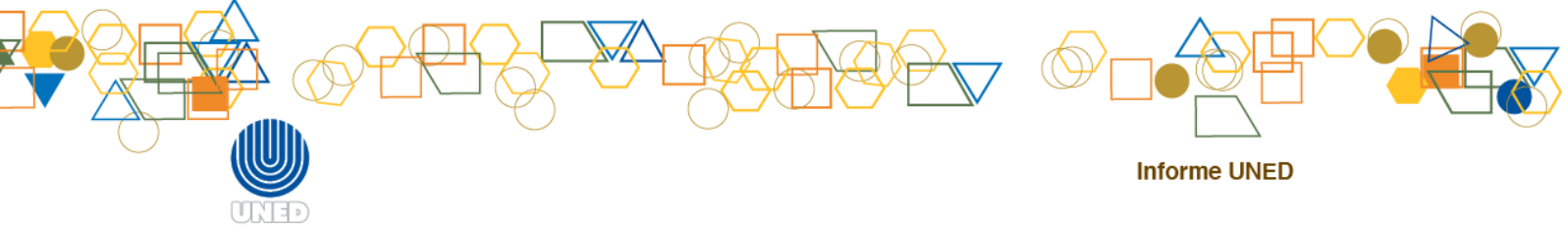


La educación como factor de inclusión social.

El concepto de exclusión social desarrollado en el presente trabajo se sustenta en las realidades de los mercados laborales, que posibilitan trabajo estable para unas personas (las incluidas), condiciones precarias en la contratación de otras (las vulnerables) y exclusión total para otras (desempleadas) (Castel (1995a). En esta misma línea de análisis, Echeita plantea las inequidades resultantes la sociedad actual:

La sociedad de la información nos está recibiendo con una triple diferencia: por un lado la seguridad de los privilegiados con un trabajo fijo y pleno disfrute de sus derechos individuales y sociales; por otro, la inseguridad de quienes tienen trabajos eventuales y viven en permanente estado de ansiedad y escepticismo y, por último el desarraigo y la exclusión del mercado laboral de amplias capas de la población, lo cual conduce por otra parte, a la dualización de la sociedad. (2006, p. 77)

En este contexto, la educación se devela como un importante factor, no el único ni necesariamente el más importante, para reducir la exclusión social (Echeita y Duk Homad, 2008), al permitirle al individuo el desarrollo de sus capacidades para el ejercicio de las libertades en sociedad (Hopenhayn, 2008). Sin embargo, para Echeita (2008), si bien son necesarias las políticas de integración educativa dirigida hacia los grupos excluidos, ingentes esfuerzos deben hacerse por medio de políticas preventivas y sistémicas para prevenir la exclusión. De manera que, las políticas educativas deben ser parte de una visión sistémica donde se mejoren las

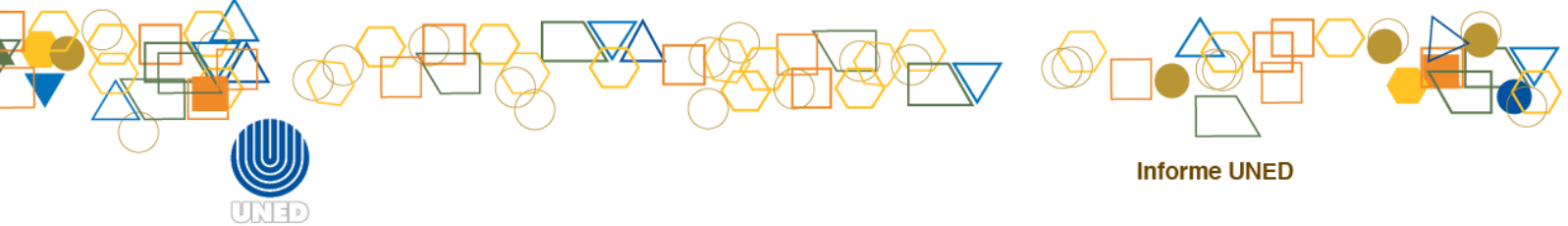


condiciones sociales, económicas, culturales y políticas; ya que las políticas educativas por sí solas tienen un efecto limitado:

No hacen que los estados sean más democráticos, aunque preparen a las personas para ello, ni que las sociedades sean más cohesivas o pacíficas, aunque formen en habilidades de acción colectiva y resolución de conflictos, y por sí mismas no igualan la distribución social de recursos, diferentes de los recursos educativos. (Blanco, 2006, p.9)

La potencialidad de la educación como un factor de inclusión social ha llevado a ser considerada como un derecho humano en la misión de la UNESCO y en sus instrumentos normativos (UNESCO, 2005; UNESCO, 2009). El ejercicio de este derecho requiere la complementariedad de tres condiciones básicas: acceso, calidad e igualdad de oportunidades (Echeita y Duk Homad, 2008). En esta misma línea, no se puede hablar de calidad sin inclusión (Nardowski, 2008), ya que la educación de calidad es también equitativa, es decir “logra que todos los alumnos, y no sólo parte de ellos, adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida en relación con los otros” (Blanco, 2006, p.9).

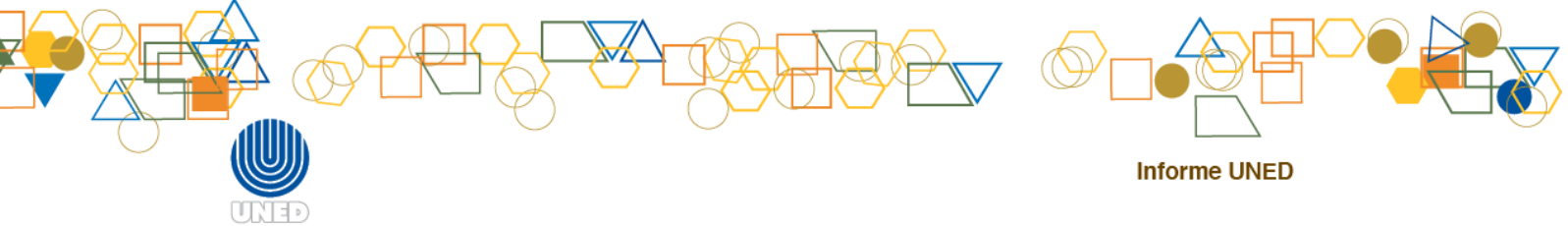
En el caso particular de la Educación Superior, la Conferencia Mundial de Educación Superior la declaró como bien público para el cual debe continuarse con la mejora en su acceso, su calidad y equidad (UNESCO, 2009). De tal forma que la UNESCO propone una educación superior inclusiva, donde las condiciones de calidad y oportunidades a estudiantes compensen las diferentes condiciones contextuales y la exclusión social. La responsabilidad de una educación superior inclusiva parte de la acción de los gobiernos (UNESCO, 2009); sin embargo su logro,



según Naradowski (2008), no puede dejar de lado las desigualdades del ingreso y la desvalorización de las identidades de determinados grupos de población, por lo cual el Estado debe tomar acciones para compensar desigualdades económicas y sociales y de esta forma:

Unir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural. (Naradowski, 2008, p.22)

Naradowski (2008) plantea que hay dos falacias a veces presentes en las propuestas de inclusión educativa. La primera se genera cuando se asume que la disponibilidad de una oferta educativa y su accesibilidad por si solas implican una educación inclusiva, sin tomar en cuenta las diferentes realidades desde las que parten cada alumno(a). En este sentido, la inclusión no se logra con contenidos ni metodologías estandarizadas, sino más bien personalizadas. La segunda falacia es considerar la inclusión como una homogenización “que consiste básicamente en la imposición de una cultura única y el exterminio literal de otras formas culturales” (Naradowski, 2008, p.21). Al respecto, la inclusión educativa implica que cada persona se sienta “reconocido, tomado en consideración y valorado en su grupo de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo...)” (Echeita, 2008, p.10). En este plano, el autor señala grupos como las minorías étnicas y las personas con discapacidad, que visiblemente pueden no estar sintiéndose incluidos en el sistema educativo.



Otra elemento de la inclusión educativa es la calidad, por medio del establecimiento de condiciones y procesos que den significado y sentido al estudiantado:

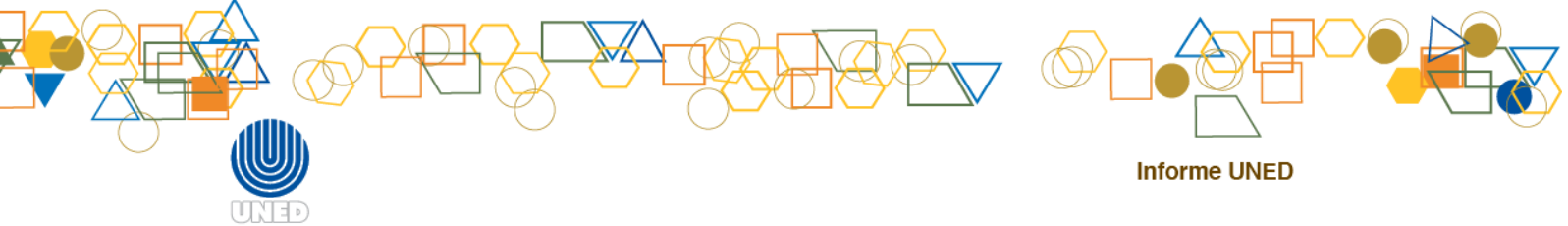
La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad —incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión—, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado. (Echeita, 2008, p.13)

Echeita (2008) señala que la inclusión educativa es un proceso que no tiene un punto final, sino que refleja un esfuerzo institucional constante y permanente. Para ello, cobra importancia las redes de colaboración a lo interno de las instituciones educativas y con la comunidad, apoyadas en investigaciones que permitan identificar sus condiciones y procesos.

Educación a distancia e inclusión social.

El incremento de la oferta educativa a distancia en la educación superior a partir de la década de 1970 responde al crecimiento poblacional y la creciente demanda por educación superior de las generaciones jóvenes que no logra ser satisfecha por las universidades convencionales (García Aretio, 1994).

Adicionalmente, la estructura productiva y de los mercados laborales, presionados por el incremento en la productividad, generan una creciente demanda por actualización y ampliación



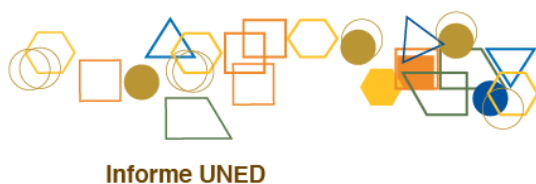
de los conocimientos de la población trabajadora por medio de la educación permanente (García Aretio, 1994).

En estas condiciones contextuales, García Aretio (1994) agrega la perspectiva pedagógica como uno de los factores que han potenciado la EAD en la educación superior. Dado que la educación presencial tradicional estaba planteada principalmente para jóvenes sin experiencia laboral, se requieren opciones educativas para las poblaciones adultas económicamente activas.

En América Latina, según Rama (2010) la EAD universitaria se aplica en una modalidad de tipo semipresencial, por medio del uso de materiales didácticos con el apoyo tutorial en sedes ubicadas en los distintos territorios del país. Desde su origen, la EAD se orienta hacia la democratización en el acceso a la educación superior, por medio de la especial atención a poblaciones excluidas:

El público objetivo por su parte además de aquellos excluidos del acceso público, era de adultos y se focalizó en sectores de menos ingresos económicos y de menores capitales culturales que no lograban acceder al modelo de tipo dual, por un lado, un sector público con examen de ingreso, y por el otro, privado con matrícula arancelada.(Rama, 2010, p.42)

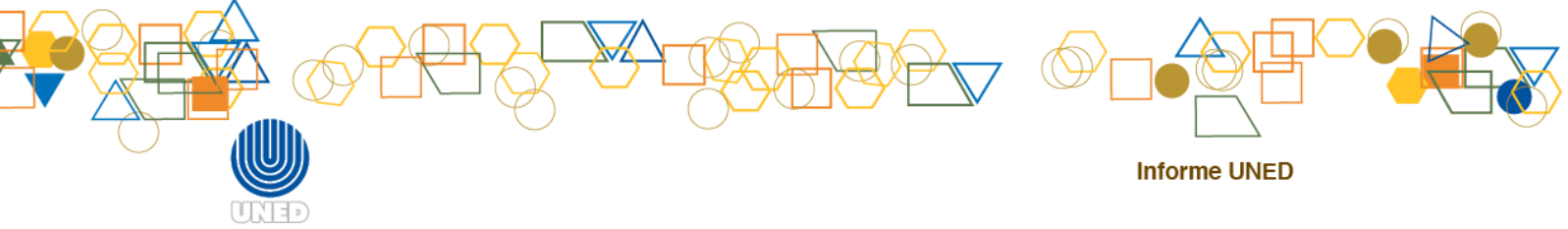
Las universidades de EAD surgen así como una respuesta a las condiciones del contexto y a las particularidades de las poblaciones trabajadoras y excluidas, para lo cual aprovechan las características propias de la modalidad educativa. García Aretio (1994, pp.40-50) realiza un análisis de los conceptos planteados por teóricos de la EAD a partir del cual sintetiza las principales características de la EAD como sigue:



- Separación física entre profesor-alumno, ya que no se basa en clases presenciales sin desmeritar que hayan tutorías individuales o grupales.
- Medios técnicos de comunicación para contrarrestar las dificultades económicas, laborales, geográficas, familiares, entre otras de la población estudiantil.
- Apoyo tutorial para el estudiantado en su proceso de aprendizaje.
- Aprendizaje independiente por parte del estudiantado en cuanto a su estilo, ritmo y tiempo.
- Comunicación bireccional entre estudiantado y profesorado.
- Enfoque tecnológico, de manera que el proceso educativo es sistemático y planificado en lo institucional y pedagógico.
- Comunicación masiva, por medios masivos para amplios sectores de población
- Procedimientos industriales en la producción masiva de materiales educativos, planificación y sistematización de los procesos educativos (tutorías, exámenes, etc.).

La propuesta educativa de la modalidad a distancia parte de un principio de democratización en el acceso a la educación superior y sus características básicas pretenden ofrecer las condiciones para que el estudiantado disponga de recursos bibliográficos, audiovisuales, multimediales, en conjunto con la asesoría y apoyo de profesores, que le permitan llevar el estudio a su ritmo y de acuerdo con sus características y capacidades.

La democratización en el acceso a la educación se fortalece en la modalidad a distancia por medio de la reducción de costos resultante de no impartir clases presenciales. Ello permite el aprovechamiento eficiente de los recursos económicos con el objetivo de ampliar la cobertura

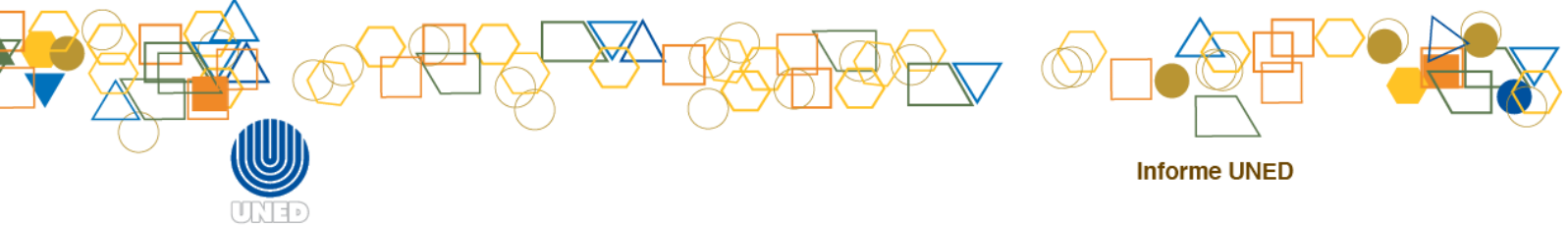


educativa para un mayor número de estudiantes (Laaser, 2008; Rumble, 2001). En este sentido, la introducción de las tecnologías digitales a la EAD apunta hacia el aumento del acceso, abarcando mayor matrícula. Al respecto, Rama plantea que el aprovechamiento de las tecnologías digitales y las plataformas virtuales (LMS) “encuentra su fundamentación en el incremento de la flexibilidad, en el aumento de la cobertura y en la disminución de los costos por alumno” (Rama, 2010, p.48).

De modo que, con el fortalecimiento de la EAD universitaria viene aparejada una mayor cobertura de la educación superior, al posibilitar el ingreso a las universidades de poblaciones con dificultades de acceso a la educación presencial; pero también, la búsqueda de mayor equidad por medio de la disposición de materiales y apoyos educativos para el estudiantado de acuerdo con sus características de aprendizaje.

Sin embargo, el reto de la EAD, al igual que lo experimenta la educación de tipo presencial, es la calidad. Desde una visión de conjunto de la educación superior, la calidad se define en términos de las personas y se determina por “la capacidad de dar respuesta a las necesidades individuales, potenciando al máximo el desarrollo de las habilidades y capacidades de las personas, de manera tal que les permita desenvolverse de manera autónoma en la sociedad en que viven” (CRES 2008, citado por Aponte-Hernández, 2012, p.323)

De acuerdo con Sangrá (2002), la mejora de la calidad educativa en la EAD debe estar acompañada de la promoción de la accesibilidad a la tecnología, la adecuación del sistema educativo más personalizado según los esfuerzos de cada participante, pero con amplias posibilidades de cooperación, mayor flexibilidad de los sistemas de estudio, materiales y



entornos más interactivos. En este mismo sentido, Fainholc (2004) plantea que un programa de calidad en EAD requiere de una adecuada gestión del proceso educativo en función de lograr experiencias significativas en el estudiantado y profesores, para lograr su permanencia en el sistema y el logro de sus objetivos educativos:

Un programa de calidad no sólo envía información (de alta calidad) sino que se preocupa por brindar una experiencia personal con cada estudiante y con cada tutor/ profesor. O sea es pasar del estadio de la información externa a considerar el conocimiento personal explicitable. Ello supone procesos de interacción social e interactividad tecnológico-educativo cuidadosamente planificados y monitoreados.

Todo proceso de enseñanza y aprendizaje en general, se piensa centralmente y esto ocurre con los programas de educación a distancia, que necesitan de apoyo local y cercano al estudiante para mantener interés y compromiso concreto del estudiante y concretar su seguimiento. (Fainholc, 2004, p.4)

En los últimos años, este reto de la calidad se ha abordado por medio de los procesos de evaluación, mejoramiento y acreditación de programas, carreras y de la institución. Sin embargo, sigue siendo válida la discusión de si la EAD ha contribuido efectivamente a brindar oportunidades de calidad a las diferentes poblaciones estudiantiles respetando sus particularidades socioculturales. En esta línea es que se desarrolla la presente investigación sobre educación a distancia como factor de inclusión social.



**Educación a distancia como factor de inclusión social en la
Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y la
Universidad Abierta para Adultos (UAPA) de República Dominicana**

Metodología





La presente investigación tiene como objetivo general “analizar el papel de la EAD como factor de inclusión social a partir de la experiencia de la UNED de Costa Rica”. La investigación parte de la premisa de que el surgimiento de las universidades de educación a distancia ha estado íntimamente vinculado a la democratización de la educación superior, al proveer acceso a poblaciones tradicionalmente excluidas de las modalidades tradicionales de educación, dadas sus particularidades laborales, sociales, económicas y culturales.

A partir del objetivo general, se proponen una serie de objetivos que permiten analizar el problema de investigación desde diferentes ángulos, de forma que se pueda obtener una perspectiva más integral.

El primer objetivo específico es de carácter contextual. En el mismo, se pretende presentar un estado de la situación del país respecto a la exclusión en el ámbito educativo, basado en informes nacionales y en la revisión de datos estadísticos que permitan una caracterización de las diferentes realidades que subyacen en la sociedad costarricense. Este análisis contextual permite visualizar los sectores excluidos o vulnerables e indagar el papel que la UNED está desarrollando respecto a la inclusión educativa.

Los posteriores objetivos se centran en el reconocimiento de la Universidad, desde sus diferentes perspectivas y visiones respecto a la inclusión, hasta el conocimiento de las acciones que podrían estar marcando diferencias en el tema. Como parte de ello, se plantea un trabajo descriptivo y de sistematización de las experiencias en docencia, investigación y extensión, que permita evidenciar los aspectos donde la UNED está coadyuvando con la inclusión en la educación superior de los sectores poblacionales vulnerables del país. Lo anterior, desde la

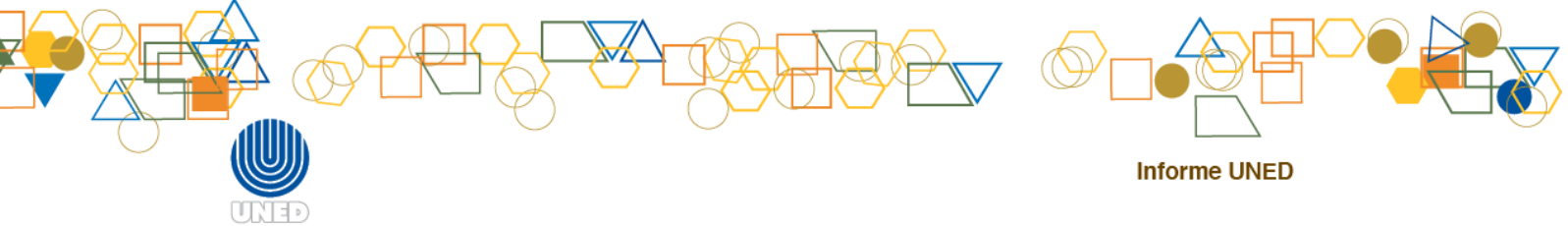


mirada de los actores involucrados, tanto en el nivel político como en el nivel directivo, así como de la revisión de documentación institucional. A partir de lo anterior, se plantea un cuarto objetivo que busca identificar acciones de la universidad en relación a la inclusión social. Así visto, los objetivos específicos propuestos son:

- Analizar el contexto nacional en relación con los factores que determinan la exclusión social en el ámbito educativo.
- Identificar las perspectivas institucionales sobre la EaD como factor de inclusión social existentes en la UNED.
- Determinar las acciones en investigación, docencia y extensión que la UNED ha desarrollado a favor de la inclusión social.
- Identificar factores de éxito en inclusión social a los que se haya contribuido desde la Universidad.

La presente investigación es de tipo exploratoria. Ello, por la ausencia de bases de datos o marcos censales con variables descriptivas que permitan caracterizar de mejor forma a la población estudiantil, y dar seguimiento al proceso educativo del estudiante, de tal forma que se determine el impacto de las diferentes acciones de la Universidad sobre su población, en especial respecto a la atención de poblaciones vulnerables.

A pesar de la necesidad de información que permita describir y caracterizar de mejor forma a la población estudiantil atendida por la Universidad, el equipo de investigación determinó que en caso del presente estudio, por razones de tiempo y logística requerida para la aplicación de encuestas con muestra representativa, y al tratarse de un primer acercamiento en la



temática desde la UNED, se daría uso de metodologías cualitativas que permitieran un abordaje más profundo de las perspectivas, programas y proyectos que la Universidad implementa, las cuales pueden estar promoviendo la inclusión social.

Lo anterior, debido a que la tarea propuesta requiere un mayor nivel de profundidad, así como la indagación sobre las acciones desarrolladas por la Universidad respecto a la inclusión social y sus posibles resultados donde, es importante indicar que actualmente la Universidad no cuenta con información que permita la descripción a fondo de su estudiantado.

Técnicas utilizadas en la investigación.

Revisión bibliográfica y documental: ésta tuvo como objetivo el análisis del contexto nacional en relación con los factores que determinan la exclusión social en el ámbito educativo y, en el plano institucional, determinar las acciones en investigación, docencia y extensión que la UNED ha desarrollado a favor de la inclusión social.

Para el logro de lo anterior, se revisaron investigaciones realizadas en el país, de tal forma que se brindara una visión del contexto, de las principales problemáticas sociales, económicas; y de la situación en el acceso a la educación. Tal exploración correspondió además a tesis, libros, revistas, informes, y consulta de bases de datos estadísticos oficiales.

En el plano institucional, se revisaron una serie de documentos sobre normativas, políticas, informes de labores y otros, de tal forma que se diera cuenta de las acciones que desde la UNED pueden estar interviniendo como factores de inclusión a la educación superior.



Entrevistas semi-estructuradas a profundidad: Se aplicaron tres diferentes instrumentos según población meta: autoridades políticas de la Universidad y directores/as de diferentes escuelas y programas. Un tercer instrumento se elaboró específico para la Defensora de los Estudiantes.

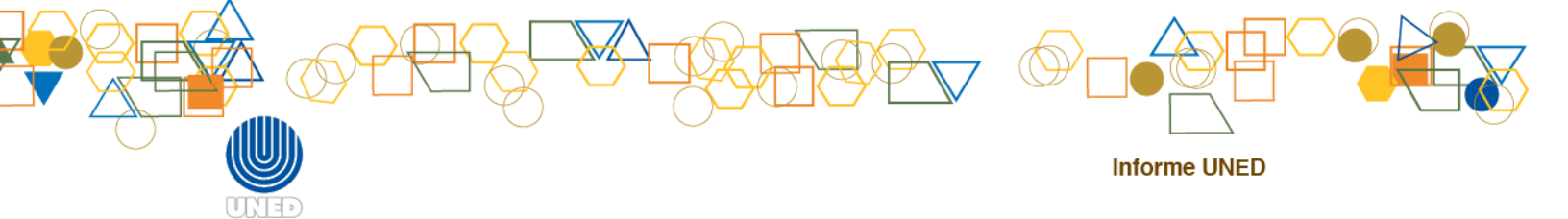
El instrumento se dividió según los componentes identificados como fundamentales para entender la educación a distancia como un factor que promueva la inclusión social, a nombrar: acceso, calidad y equidad. En cada instrumento el énfasis fue distinto según la población a quién iba dirigido. En el caso de las autoridades políticas se enfatizó en la visión que desde la Universidad se tiene de esos elementos, así como las diferentes medidas que se vienen implementando al respecto desde una visión macro. Con el nivel directivo, se realizó la consulta acerca de los diferentes proyectos y acciones que se desarrollan al respecto. Las entrevistas fueron la base para indagar sobre los siguientes aspectos:

- Perspectivas institucionales sobre la EaD como factor de inclusión social existentes en la UNED.
- Acciones en investigación, docencia y extensión que la UNED ha desarrollado a favor de la inclusión social.

Los aspectos anteriores, son fundamentales en la determinación de los factores de éxito en inclusión social a los que se haya contribuido desde la Universidad, identificados en el presente estudio a partir de acciones de docencia, investigación y extensión.

En el nivel de las autoridades políticas, se aplicaron las siguientes entrevistas:

- Rector Luis Guillermo Carpio Malavassi, el 29/01/2014.



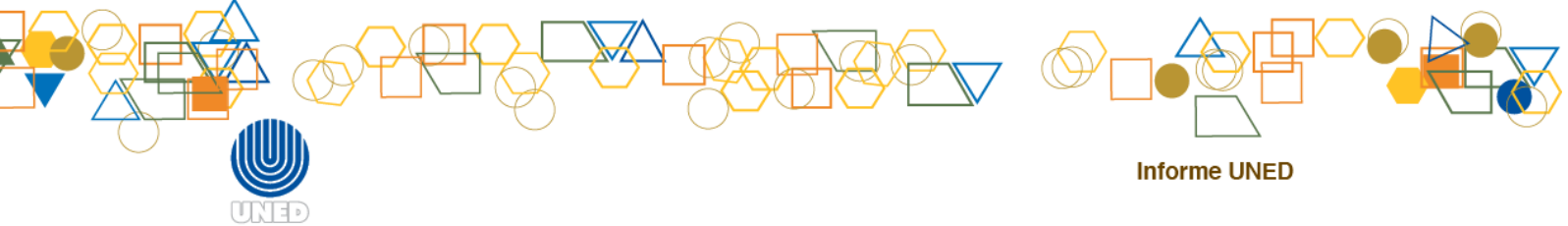
- Vicerrectora Académica Kathia Calderón Herrera, el 29/01/2014.
- Consejal universitaria, en representación del estudiantado, Isamer Sáenz Solís, el 31/01/2014

En el nivel de direcciones académicas, se realizaron entrevistas a las siguientes personas:

- Eduardo Castillo Arguedas, director de la ECA, el 7/02/2014.
- Yarith Rivera Sánchez, directora de la ECE, el 19/03/2014.
- Humberto Aguilar Arroyo, director de la ECSH, el 6/02/2014.
- Luis Eduardo Montero Castro, director de la ECEN, el 7/02/2014.
- Yelena Durán Rivera, directora de Extensión, el 11/02/2014.
- Nidia Herrera Bonilla, defensora de los estudiantes, el 22/08/2014.

En el nivel de encargados de programas académicos, las entrevistas se aplicaron a las siguientes personas:

- Fernando Lizana, extensionista-investigador Programa Cultural de la Dirección de Extensión, el 25/01/2014.
- Noelia Vega, encargada del Programa Privados de Libertad, el 18/08/2014,
- Carlos Morgan, encargado del Programa de Regionalización Universitaria de la UNED, el 18/06/2014.
- Olivey Badilla, encargada del Programa de Necesidades Educativas Especiales, el 7/05/2014.



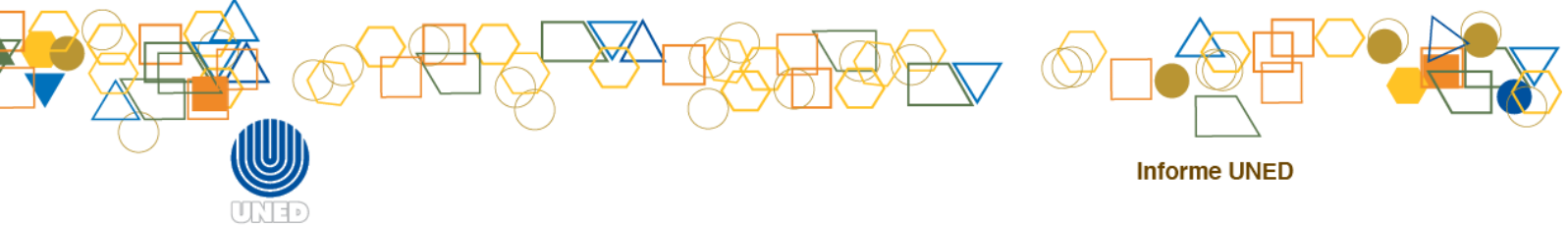
Fases de la investigación.

Primera fase.

El equipo de trabajo parte de una propuesta de diseño del estudio establecido en la reunión de Madrid, en marzo del 2013 (la cual fue referida en la sección de introducción de este estudio).

Este diseño fue revisado y modificado según las prioridades identificadas por los miembros del equipo de esta investigación y discutido en conjunto con las colegas de la UAPA. El trabajo conjunto entre ambos equipos orientó un diseño de investigación en común y la determinación de los objetivos, los lineamientos generales de la metodología y del marco conceptual.

En general, los equipos de trabajo, tanto de la UAPA como de la UNED, acordaron el requerimiento de una primera etapa descriptiva a profundidad con la intención de dar cuenta de las realidades nacionales respecto a inclusión social, y generar conocimiento en relación a las múltiples actividades, lineamientos y políticas institucionales que desarrollan las universidades comprendidas en el estudio. Esta etapa implicó en primera instancia la construcción de una descripción de cada universidad, que formaría parte de la introducción del respectivo informe de investigación.



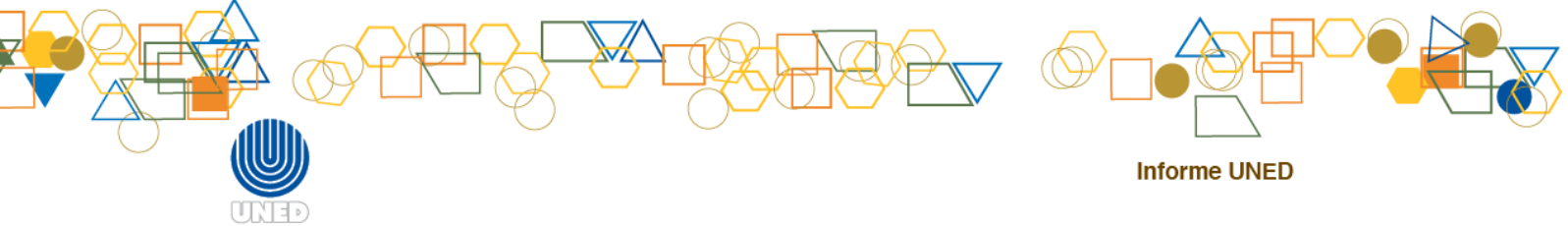
Segunda Fase.

Durante la segunda fase, el trabajo se centra en la construcción del marco conceptual de la investigación y en la determinación de las categorías de análisis a utilizarse para abordar el problema de estudio. Para ello, se realiza un proceso de análisis documental, en conjunto con reuniones constantes del equipo de trabajo de la Universidad para la discusión y determinación del enfoque teórico y conceptual del estudio. El resultado, fue discutido con las colegas de la UAPA.

Tercera Fase.

Durante esta etapa se determinan los lineamientos básicos de la metodología, su puesta en común y discusión por parte de los equipos de las universidades. Se trabaja intensivamente en la propuesta de operacionalización de los objetivos de la investigación, determinándose la forma de abordaje de las categorías de análisis definidas para el concepto de inclusión educativa.

Se establece también las técnicas que utilizaría cada universidad y se empieza con el proceso de construcción de instrumentos de consulta, de definición de informantes claves y del establecimiento de citas para las entrevistas. Se elaboran guías de entrevistas diferenciadas según nivel político o directivo, creándose un instrumento específico para la defensoría estudiantil, a partir de reuniones constantes del equipo de trabajo de la Universidad.



De forma paralela, se inician los procesos de análisis documental sobre políticas, lineamientos y acciones de la Universidad respecto a poblaciones específicas, así como de investigaciones y datos que den cuenta de la realidad del país respecto a la inclusión social.

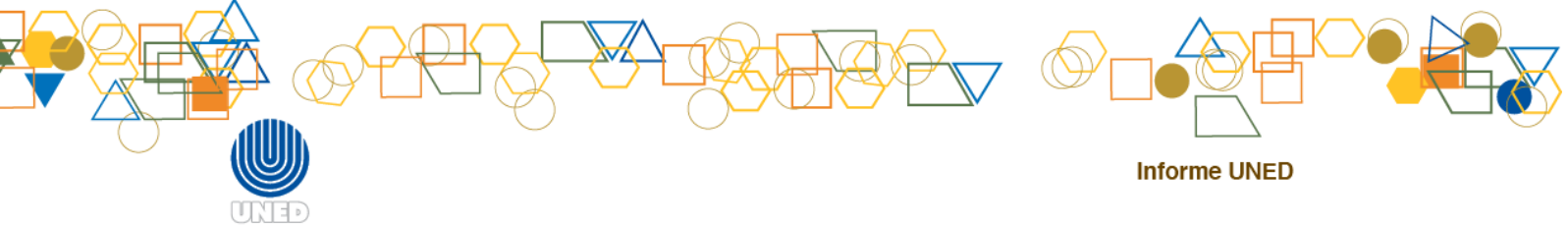
Cuarta Fase.

La cuarta fase concentra varias acciones paralelas que incluyen la aplicación de las entrevistas a informantes claves, la transcripción de las entrevistas, y el tratamiento y análisis de la información resultante. De igual forma, se continúa con la revisión bibliográfica y documental sobre la Universidad y sobre la realidad del país, dándose inicio a la construcción del informe.

Quinta Fase.

Esta fase consiste en la construcción de los diferentes capítulos del informe, la identificación de las acciones de inclusión social y la determinación de conclusiones, el cual ha llevado consigo un proceso de discusión y revisión en reuniones de trabajo periódicas por parte del equipo de la Universidad.

De ésta forma, y a partir de una fase más descriptiva, se pasa a una etapa de análisis entre la realidad del país, las acciones desde la Universidad y el modelo EaD, y la potencialidad de las mismas para la inclusión social y la inclusión educativa. Para entender esa relación, se utilizaron dos categorizaciones, la del INEC (2014) respecto a zonas, y el Índice de Desarrollo Social elaborado por el MIDEPLAN (2013).

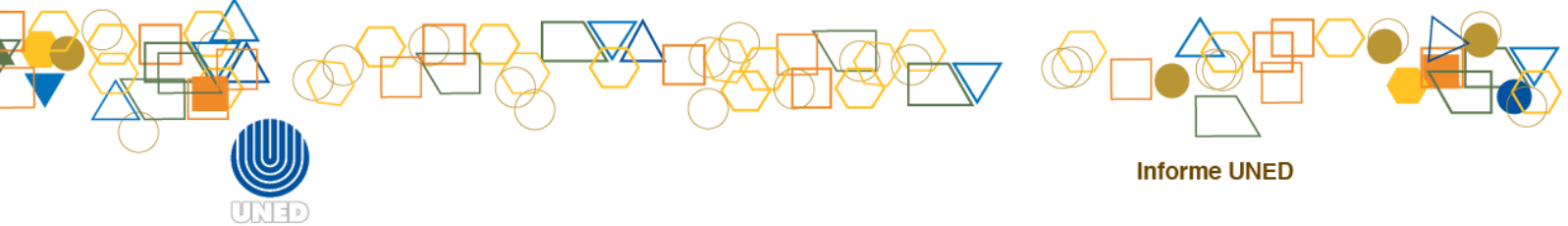


En razón de lo anterior, la categoría de zona (urbano, periurbano, rural), da cuenta principalmente de la infraestructura de los municipios. Los datos utilizados son los generados por el INEC a través de censos nacionales y encuestas de hogar y están basados en la consideración de los siguientes aspectos: los servicios ofrecidos (electricidad, agua potable, servicio telefónico); uso económico del suelo; densidad poblacional; existencia de servicios públicos como escuelas, iglesias, centros de salud, puestos de salud; el ser o no centros administrativos, ya sea municipales o distritales, e infraestructura física como calles y aceras

En el caso del Índice de Desarrollo Social, se distingue el territorio de acuerdo con un conjunto de indicadores que responden a cuatro dimensiones: económica, política, salud y educación y son generados por MIDEPLAN. En ellos, se consideran aspectos como un nivel de vida digno mediante la obtención de ingresos proveniente de la participación en la actividad económica, el desarrollo de sentido de pertenencia y de cohesión social, la posibilidad de gozar de una vida sana y de acceso a servicios de salud y seguridad social, y del adecuado acceso a los servicios de educación (MIDEPLAN, 2013, p.2).

Sexta Fase.

La última fase consistió en la puesta en común de los resultados de cada universidad, su discusión y la construcción de conclusiones generales entre los equipos de trabajo de ambas universidades. Para ello, se llevó a cabo un taller en la UAPA, República Dominicana, del 30 de setiembre al 4 de octubre del 2014. La discusión se centró en el análisis del papel de la EAD en Costa Rica y República Dominicana como un factor de inclusión a la educación. Además, se analizó la importancia de la EAD en la promoción de la inclusión social, al considerarse la



inserción al mundo laboral como un aspecto determinante para evitar la vulnerabilidad y la exclusión.

La socialización de los resultados de las investigaciones se llevará a cabo durante el XVI Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia, AIESAD, a realizarse del 12 al 14 de noviembre en Río de Janeiro, Brasil.

Durante el proceso investigativo, se llevaron a cabo una serie de reuniones de trabajo entre los equipos de trabajo de Costa Rica y República Dominicana. Por videoconferencia, los equipos de la UNED y la UAPA realizaron reuniones virtuales de trabajo en diferentes fechas, a saber:

- 10 de abril 2013, sobre el diseño de investigación
- 7 de junio 2013, en relación con la metodología
- 10 de diciembre 2013, acerca de los instrumentos de recolección de información
- 4 de setiembre 2014, sobre la estructura del informe final. En esta reunión también se incorporó vía Skype, la señora Vicerrectora de la UAPA Luz Rosa Estrella.

Asimismo, se utilizó la herramienta Skype para sesiones de trabajo entre grupos más pequeños, con lo cual se evidencia un aprovechamiento máximo de la tecnología.

De manera presencial, los equipos de la UAPA y UNED se reunieron dos veces. La primera, el 7 de noviembre 2013, en Costa Rica y posteriormente del 30 de setiembre 2014 al 4 de octubre 2014 en República Dominicana.

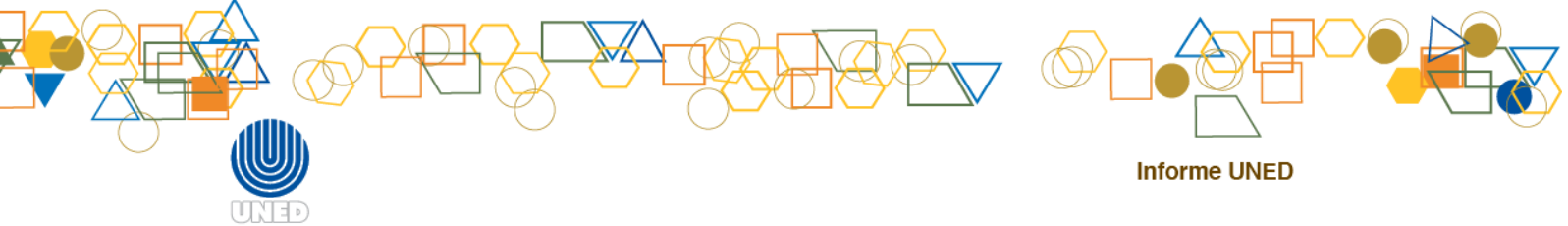


**Educación a distancia como factor de inclusión social en la
Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y la
Universidad Abierta para Adultos (UAPA) de República Dominicana**

Capítulo 1.

**Contexto nacional del desarrollo de la UNED como
universidad inclusiva.**



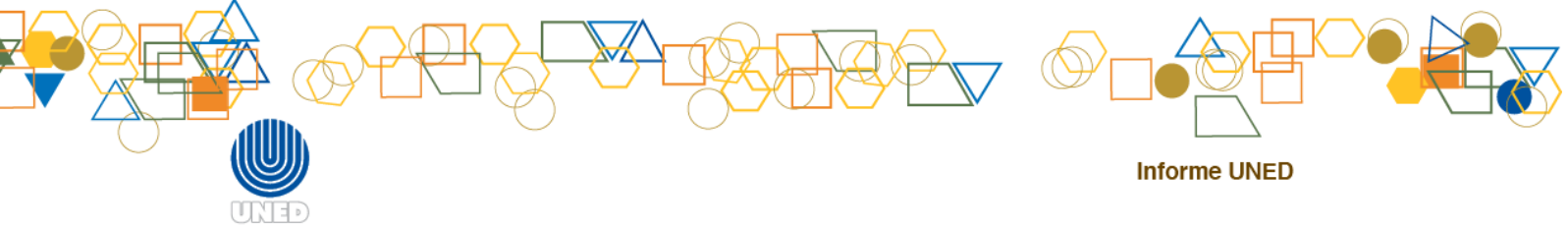


La creación de la UNED representa una acción de política educativa de las más innovadoras en la segunda mitad del siglo XX en el país. Sin embargo, la iniciativa de los tomadores de decisiones de aquel momento debe ser entendida en relación al contexto histórico en que se sucede.

Costa Rica experimenta, en el periodo que abarca las décadas de 1940 a 1970, una expansión de la participación del Estado en los diferentes ámbitos de la vida nacional. Se generaron políticas de bienestar y el impulso a la inversión pública en los campos de la educación, la salud, la vivienda y la seguridad social. Además, se establecieron políticas y acciones de diversificación y fortalecimiento a la producción nacional, mediante la expansión del crédito, tasas de interés subsidiadas, regulaciones de precios y aranceles altos, para proteger al empresariado nacional de la competencia extranjera. Todo ello conllevó a aumentar la institucionalidad pública; y para finales del periodo, el Estado también había incursionado en la producción industrial, con empresas de propiedad estatal.

El campo educativo fue una de las áreas de mayor relevancia en este periodo, cuyos resultados positivos relacionados con la cobertura de la educación básica se experimentan hasta hoy día. En la educación superior, cuatro de las cinco universidades públicas se crearon entre 1940 y 1977, cuando se estableció la UNED.

De manera que, la fundación de una universidad especializada en la modalidad a distancia en un país pequeño en territorio, solo puede entenderse si se comprende las características de la estrategia de desarrollo seguida en ese momento.



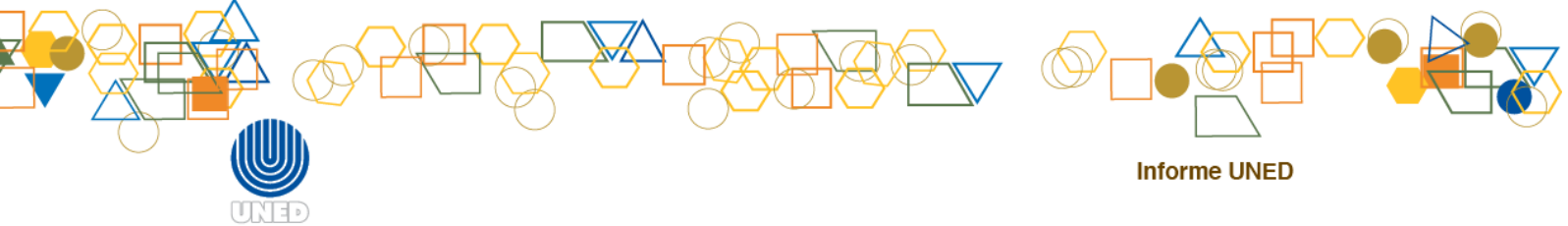
Asimismo, en la actualidad, si bien el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas se ha extendido, es relevante comprender el papel que juega una institución como la UNED, dedicada a la educación superior a distancia, en el contexto nacional.

En el presente capítulo, se expone de manera breve los principales cambios que ha vivido el país en las últimas décadas, en relación con los contextos sociales y económicos. El objetivo es situar la UNED en el entorno en el que se funda y en los que han marcado su desarrollo, para comprender su pertinencia en la actualidad, en relación con los desafíos que el país enfrenta, y respecto de los cuales la educación a distancia continúa teniendo un papel que cumplir.

Elementos en la conformación de país

Desde la colonia y con su fundación como República, Costa Rica nace como una de las sociedades menos polarizadas de la región, característica que ha sido identificada como constitutiva de la sociedad costarricense.

Empero, la desigualdad siempre ha estado presente, en un primer momento a partir de la segregación racial existente durante la colonia. Españoles, criollos, mulatos, indios, zambos, y otros, formaban parte del imaginario costarricense de segregación. Ese imaginario, se complementaba con una posición diferenciada en el espectro de oportunidades económicas según



su origen, así como en el derecho en la participación ciudadana y en la vida política del país (Sojo, 2010, p.9).

Durante la fundación de la República, y mediante el proceso de construcción de la sociedad imaginada para el caso de Costa Rica, esas diferencias fueron anuladas por el imaginario de una comunidad blanca, campesina y sencilla, a partir del discurso de la Costa Rica racialmente homogénea (Acuña, 2002; Sojo, 2010).

A pesar de ello, el proceso de conformación social del país tuvo características diferenciadas durante la colonia y fundación de la República al no presentarse procesos de acumulación de riqueza con la misma intensidad que en el norte de Centroamérica (Sojo, 2010). Especialmente, en relación a la acumulación de tierras que se presentó de forma intensiva en países como Guatemala, teniendo un peso fundamental en posteriores conflictos armados durante el siglo XX.

A lo largo del siglo pasado, y en comparación con otros países latinoamericanos, Costa Rica logró efectivamente invertir y llevar a cabo una serie de medidas que engrosaron y fortalecieron una sociedad constituida por una clase media amplia, con menor desigualdad social, propiciando una serie de características que la sitúan en lugares privilegiados en cuanto al desarrollo social en América Latina.

El Índice de Desarrollo Humano del 2013 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2013) ubica a Costa Rica en el lugar 62 de 187 países, clasificado como de Desarrollo Humano Alto. Respecto a Latinoamérica, ocupa el séptimo lugar después de Chile, Argentina, Uruguay, Cuba, Panamá y México aun cuando el tamaño de la economía

costarricense, en términos del PIB, al compararse con estos países, solo se asemeja a la de Panamá y Uruguay y es sustancialmente menor que aquellas de gran tamaño en la región como Argentina, México y Chile. Si se toma en cuenta el tamaño de la población de esos países, el PIB per cápita costarricense solo supera ligeramente el de Cuba (tabla 5.)

Tabla 5.

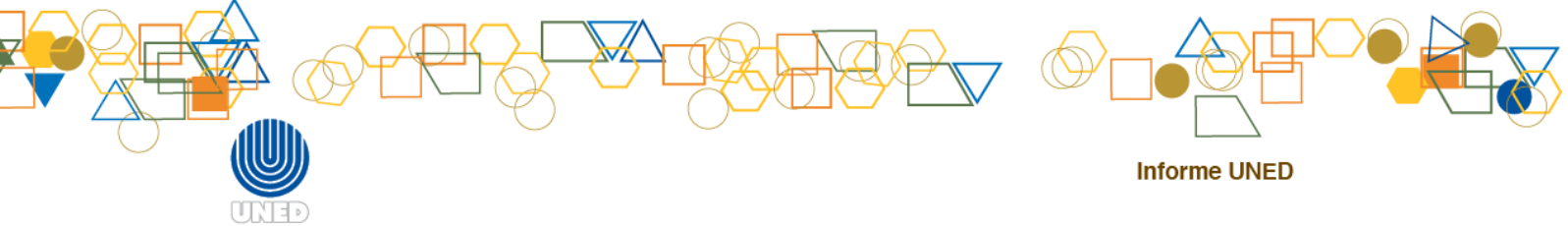
Producto interno bruto (PIB) y PIB por habitante total anual a precios constantes en dólares, 2012

Países	PIB <i>(Millones de dólares)</i>	PIB por habitante <i>(Dólares por habitante)</i>
Chile	164 701,7	9 436,1
México	1 027 513,3	8 708,0
Uruguay	25 484,0	7 506,2
Panamá	28 401,4	7 471,4
Argentina	281 499,7	6 853,8
Costa Rica	27 488,5	5 729,7
Cuba	58 707,9	5 197,9

Fuente Elaboración propia a partir de datos de CEPALSTAT. *Estadísticas e indicadores* [Base de datos en línea]

En términos de género, el Índice Global de Brecha de Género del 2013, ubica a Costa Rica en el lugar 31 de 136 países en el mundo. Entre los latinoamericanos, ocupa el quinto lugar.

Por su parte, el Índice de Capital Humano, del Foro Económico Mundial, posiciona a Costa Rica en el primer lugar de Latinoamérica y en el 35 de 122 en el mundo para el año 2013. Este lugar privilegiado en Latinoamérica se presenta en tres de los cuatro pilares del índice: educación, salud y bienestar, y fuerza de trabajo y empleo. En el cuarto pilar, entorno propicio, relacionado con el marco legal, la infraestructura y demás factores que potencian el capital



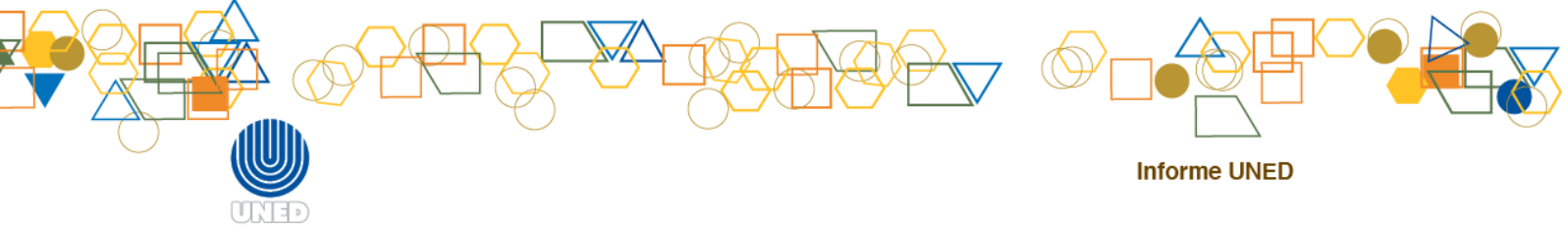
humano, se obtuvo la menor calificación, al ubicarse en el cuarto lugar, superado por Panamá, Chile y Uruguay (World Economic Forum, 2013).

La posición actual del país en el escenario latinoamericano se puede vincular con las decisiones políticas tomadas a partir de la década de los años 1940. Estas condujeron a una mayor participación del Estado en la creación de condiciones de bienestar social para la población y el crecimiento económico, sustentadas en la incorporación del capítulo de las Garantías sociales en la Constitución y el Código de Trabajo (Rovira, 1988).

El periodo 1940-1980

Durante el periodo que abarca los años 1940 a 1980, se presentaron una serie de transformaciones sociales y un fuerte impulso desde el Estado, con el apoyo de la sociedad civil, hacia la política e inversión pública características de Estados de Bienestar. Entre las medidas, inversión en educación y salud, protección y apoyo a la producción nacional y seguridad al trabajador asalariado. Dichas acciones, fue el resultado histórico tanto de luchas sociales, entre ellas la gran Huelga Bananera de 1934, como de asentimientos entre el partido Comunista, la iglesia católica y su doctrina social, y el partido Republicano Nacional de línea católica.

De 1940 a 1960, se crearon instituciones públicas para proporcionar servicios de salud, vivienda, educación (Caja Costarricense de Seguro Social, la Universidad de Costa Rica, el Instituto Nacional de Aprendizaje, el Instituto de Vivienda y Urbanismo, entre otras); y para brindar condiciones necesarias de impulso a la producción, como el caso del Instituto



Costarricense de Electricidad, el Instituto Costarricense de Acueductos y Alcantarillados y el Sistema Bancario Nacionalizado (Molina, Jiménez, y Palmer, 2005; Solís, 2004). De acuerdo con Rovira (1988), el Estado, en manos socialdemócratas, se dirigió hacia la creación de condiciones generales técnicas (infraestructura básica para la producción), condiciones generales sociales (educación, salud, vivienda, nutrición, etc.) al mismo tiempo que generó el marco institucional y legal para fomentar la rentabilidad de las inversiones y el desarrollo del capitalismo.

Las acciones mencionadas, dieron paso a una sociedad marcada por una amplia clase media. Autores como Sojo (2010, p.64-69), explican su existencia de esa serie de políticas y acciones que tuvieron como resultado la reducción de la pobreza, mejor distribución del ingreso, una estratificación social por ocupaciones, ingreso y nivel educativo, así como una conciencia colectiva de clase, siendo fundamental en ello la nacionalización de los servicios públicos.

El país inició una mejoría en las condiciones sociales que se han reflejado en indicadores de mejor calidad de vida a largo plazo, las cuales constituyen condiciones básicas para una mano de obra calificada, saludable y por ende productivas. La esperanza de vida al nacer aumentó en 18,2 años entre 1940 y 1960, mientras la mortalidad infantil se redujo de 123,5 niños por cada 1000, a 79 en ese mismo periodo (ver tabla 6.).

En términos educativos, el cambio es sustancial en la cobertura. El analfabetismo se redujo de 21,2 por ciento en 1950 a 10,2 por ciento en 1973; el número de años promedio de educación aumentó en 2 años en ese mismo periodo. Durante ese lapso ya se había logrado el

100 por ciento en la tasa bruta de escolarización primaria, mientras preescolar y secundaria reportaron incrementos importantes (Castro, 2013).

Tabla 6.

Costa Rica: algunos indicadores sociales. 1940-2011

Indicador	Año							
	1940	1950	1963	1973	1984	2000	2010	2011
Esperanza de vida al nacer (años) a/	46,9	57,7	65,1	70,2	76,1	77,7	79,0	-
Mortalidad infantil (por 1000s) a/	123,5	95,1	79,0	45,5	19,3	10,3	9,2	-
Analfabetismo b/	-	21,2	14,3	10,2	6,9	4,7	-	2,4
Años promedio de educación b/	-	3,1	3,6	5,1	6,5	7,6	-	8,7
Porcentaje de asistencia a la educación tradicional b/								
5 a 6 años	-	-	-	-	38,0	64,5	-	83,2
7 a 12 años	-	68,6	81,7	90,8	91,4	95,7	-	94,5
13 a 17 años	-	24,2	38,3	51,8	46,7	68,1	-	75,5
18 a 24 años	-	3,0	10,7	19,3	19,2	33,3	-	36,7
Tasas bruta de escolarización en la educación tradicional b/								
Preescolar	-	-	11,9	27,3	52,6	81,3	-	91,9
Primaria	-	-	105,2	107,1	98,8	107,8	-	107,8
Secundaria	-	-	26,5	52,7	49,7	64,7	-	84,9

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del a/ Centro Centroamericano de Población (2013). *Indicadores demográficos Costa Rica*. Extraído de: <http://ccp.ucr.ac.cr/observa/CRindicadores/tasas.html> b/ Castro, C. (2013). *Desempeño de la educación general básica y el ciclo diversificado en Costa Rica*. Ponencia preparada para el Cuarto Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

Para la década de 1970, Costa Rica cosechaba los resultados de las políticas públicas orientadas a mejorar el bienestar de la población, sus indicadores sociales la ubicaban entre los mejores puestos de Latinoamérica. Asimismo, los resultados económicos habían sido alentadores durante las dos décadas pasadas, debido al auge exportador y a los precios favorables en los mercados internacionales de los productos agrícolas tradicionales, especialmente del café.



Además, a partir de 1963, Costa Rica se había incorporado al Mercado Común Centroamericano y se aplicaron políticas públicas dirigidas a la protección arancelaria al sector industrial, la reducción de tasas de interés reales para propiciar la inversión, un tipo de cambio sobrevaluado y alto empleo público (Cordero, 2000). Las consecuencias se evidencian en los datos de producción nacional: la tasa de crecimiento del PIB real de Costa Rica entre 1962 y 1973 fue de 6,75 por ciento anual en promedio, y de 4,86 por ciento entre 1974-1980 (tabla 7.). Conjuntamente, la política de sustitución de importaciones generó un incremento en la producción industrial, que permitió reducir la dependencia de la economía nacional del sector agroexportador tradicional:

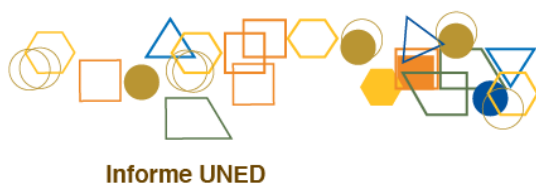
El impacto favorable se observó sobre todo en el sector industrial, que alcanzó una tasa de crecimiento de 10,7 por ciento anual, mientras sus exportaciones lo hicieron a una tasa anual de 31,6 por ciento. De este modo, el sector industrial elevó su participación en el producto de 14,3 a 19,7 por ciento durante estos años (Rodríguez-Clare, Sáenz y Trejos, 2003, P.10)

Tabla 7.

Costa Rica: tasa promedio anual de crecimiento del PIB real, varios periodos

Periodos	1962-73	1974-80	1981-82	1983-85	1986-89	1990-93	1994-96
PIB	6,75	4,86	-4,77	3,87	4,85	4,97	2,06

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Cordero, J.A. (2000). El crecimiento económico y la inversión: el caso de Costa Rica. *Serie Reformas Económicas No. 52*. Extraído de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/4573/lc11346e.pdf> .

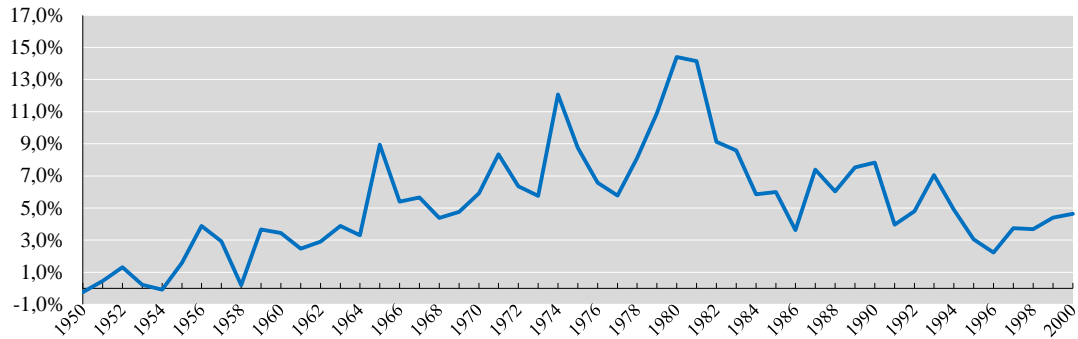


Sin embargo, de acuerdo con Torres-Rivas, la industrialización lograda bajo la política de sustitución de importaciones era débil al estar basada en la “magnitud geográfica y poblacional de mercado y no en su profundidad ni en modificaciones previas de su estructura atrasada” (1989, p.191), lo cual, si bien en primer momento dinamizó el comercio en la región, tenía un límite para una expansión futura sostenida debido al reducido tamaño del mercado de los cinco países de Centroamérica.

Por otra parte, el crecimiento del tamaño del Estado generó un déficit fiscal que requería mayor endeudamiento. El mayor gasto público, que en su momento era sustentado con ingresos de las exportaciones de productos básicos (café, azúcar, banano, ganadería), continuó su ascenso financiado con endeudamiento externo, alcanzando en 1980 un 30 por ciento del PIB (Céspedes, Di Mare y Jiménez, 1985, p.83). El déficit financiero del gobierno, que en 1975 representaba un 2,2 por ciento del PIB, para 1980 había alcanzado el 8,5 por ciento (Céspedes et al., 1985, p.87).

Las condiciones del mercado internacional tampoco eran propicias para el país. A finales del decenio de los 1970, se registraban aumentos de las tasas de interés, reducción del crédito externo, incremento en los precios del petróleo y la caída en las exportaciones, que produjeron déficits de la cuenta corriente de la balanza de pagos (gráfico 2), o cuales alcanzaron, en su punto máximo, el 14,4 por ciento en 1980. La menor entrada de divisas, combinada por mayores demandas de dólares para pagar los intereses de la deuda externa y la factura petrolera, condujeron a la imposibilidad del país de atender las obligaciones externas.

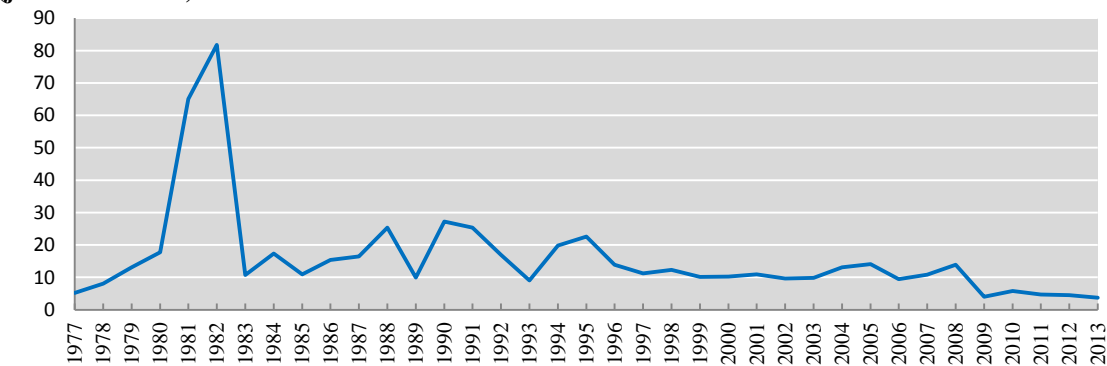
Gráfico 2.
Costa Rica: déficit en cuenta corriente como porcentaje del PIB, 1950-2000



Fuente: Rodríguez-Clare, A., Sáenz, M. y Trejos, A. (2003). *Análisis del crecimiento económico en Costa Rica 1950-2000*. Serie de Estudios Económicos y Sectoriales. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

La crisis con que inició la década de 1980 llevó a tasas de inflación de 65,9 por ciento en 1981 y 81,75 por ciento en 1982 (gráfico 3). Además, a pesar que el tipo de cambio se había mantenido fijo en 8,57 colones por dólar desde 1975, a raíz de la crisis se generó una devaluación del colón de 153,9 por ciento entre 1980 y 1981. La producción real se redujo en un -4,77 por ciento anual en promedio entre los años 1981 y 1982 (ver tabla 7).

Gráfico 3.
Costa Rica: Porcentaje de variación anual del índice de precios al consumidor (julio 2006 = 100)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Banco Central de Costa Rica. *Indicadores económicos* [Base de datos en línea].

En términos sociales, la crisis provocó una reducción en la inversión social del Estado que no se recuperó sino hasta la década del 2000 (Trejos, 1995, p.7). Durante los años 1981 y 1982, el gasto social total disminuyó en 1/5 parte, lo cual se vio reflejado en presupuestos menores para educación, salud, seguridad social y vivienda (ver tabla 8.). Además, la pobreza para esos años llegó a alcanzar más del 50 por ciento de los hogares y la tasa de desempleo el 9,9 por ciento en 1982.

Tabla 8.

Costa Rica: Evolución del gasto social per cápita, 1980-1992
(tasa media de variación anual)

	1981-82	1983-86	1987-89	1990-92
Gasto social total	-20,90	3,9	1,1	-4,6
Educación	-20,3	5,7	-2,7	4,4
General	-22,6	4,9	-4	7,7
Secundaria	-23,6	3	-5	8,7
Universitaria	-15,9	5,7	-3,3	0,3
Salud	-22,3	8,7	3,8	-5,1
Seguridad Social	-16,6	11	-6,8	-3,8
Vivienda	-33,3	17,6	25	19,9

Fuente: Trejos, J. D. (1995). Costa Rica: La respuesta Estatal frente a la pobreza, en Raczynski, Dagmar (s.f). *Estrategias para combatir la pobreza en América Latina: Programas, Instituciones y Recursos*. Capítulo 4 pp 163-215. Editorial: BID

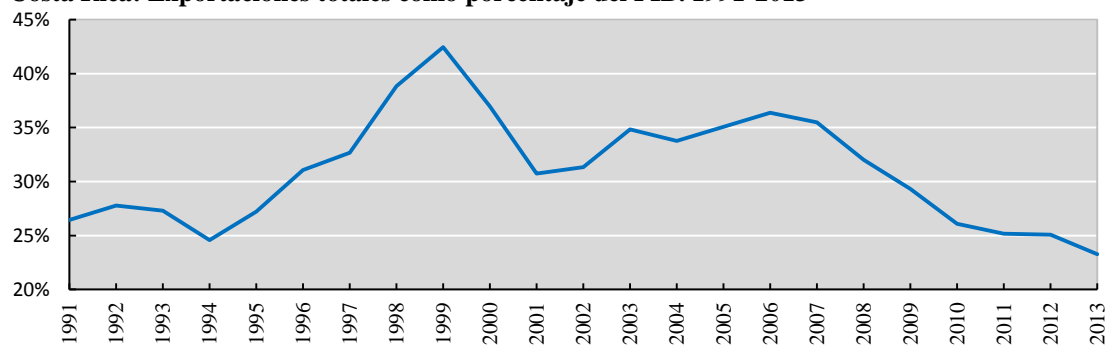
El periodo 1980 a la actualidad

Los procesos de estabilización y ajuste de la economía llevados a cabo a mediados del decenio de los 80, permitieron revertir los efectos de la crisis. Como se observa en el tabla 7, el PIB real comenzó a crecer y el déficit de cuenta corriente y la tasa de inflación se redujeron

(gráficos 2 y 3). Estos procesos llevaron a la diversificación de la estructura productiva, por medio de incentivos y subsidios a las exportaciones de productos no tradicionales. Además, condujeron a la reducción de la importancia relativa de las exportaciones tradicionales: café, banano, azúcar y carne que representaron el 90 por ciento del total en 1950, mientras en el 2001 alcanzaron solamente el 14,1 por ciento (Rodríguez-Clare, Sáenz y Trejos, 2003, p.7)

La provisión de subsidios a los productos de exportación no tradicionales se acompañó de una política de minidevaluaciones que propiciaron la rentabilidad de las ventas en el exterior, ya que el colón se depreciaba respecto al dólar cada día. Los incentivos motivaron el incremento de las exportaciones en el decenio de 1990, al representar poco más del 25 por ciento del PIB al inicio de la década y alcanzar más del 40 por ciento en 1999 (ver gráfico 3). Durante la década del 2000, las exportaciones se mantuvieron sobre el 30 por ciento del PIB, hasta que la crisis mundial del 2008 causó la reducción que continúa en la actualidad.

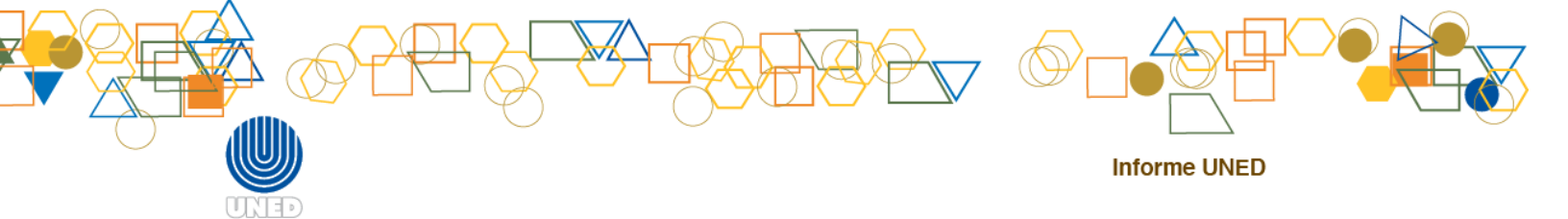
Gráfico 3.
Costa Rica: Exportaciones totales como porcentaje del PIB. 1991-2013



Fuente:

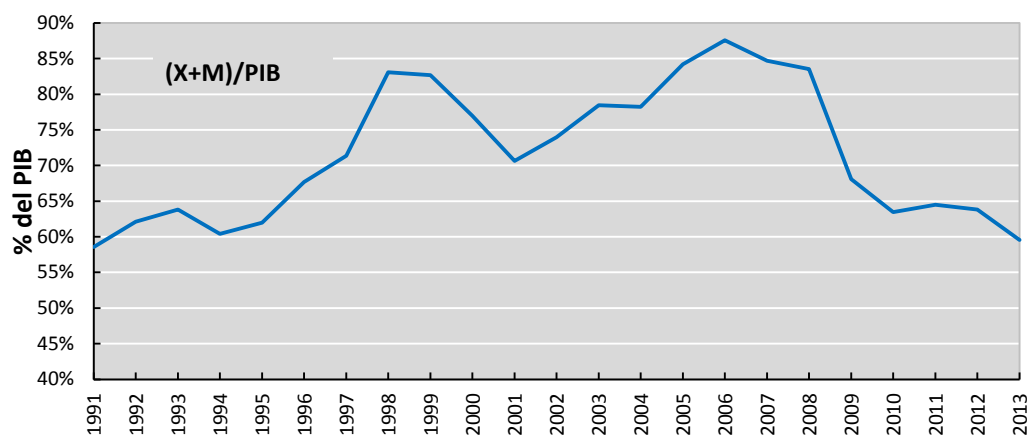
Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Comercio Exterior de Costa Rica *Estadísticas*. [Base de datos en línea].

Asimismo, a partir de la década de 1990, se intensificó la apertura comercial por medio de instrumentos tales como los tratados de libre comercio, que redujeron la protección del



mercado interno y favorecieron el comercio internacional. El índice de apertura (importaciones más exportaciones de bienes como porcentaje del PIB) se incrementó de menos de 40 por ciento en 1950 a más de 70 por ciento en el 2000, alcanzando su punto máximo de 87,6 por ciento en el 2006. A partir de la crisis mundial del 2008, este indicador se ha reducido hasta alcanzar los niveles de los años 1990, debido a la alta proporción de comercio internacional con Estados Unidos y Europa, fuertemente afectados por este fenómeno (ver gráfico 4).

Gráfico 4.
Costa Rica: Indicador de Apertura Económica, 1991-2013

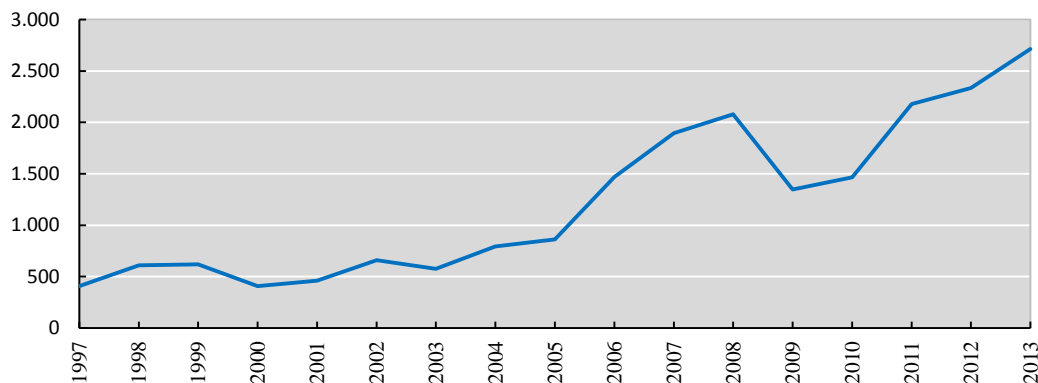


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Comercio Exterior de Costa Rica *Estadísticas*. [Base de datos en línea]

Otro importante eje en el proceso de inserción en la economía internacional lo constituyó la atracción de inversión extranjera directa (IED), motivada por el nivel educativo de la mano de obra y una mayor estabilidad social y política respecto a la región. En los últimos años, la mayor parte de la IED ha estado dirigida hacia la industria de alta tecnología (electrónica y médica) y hacia los servicios de apoyo a negocios, atraídos por la calificación del recurso humano nacional (Matarrita, 2007).

Entre 1997 y 2013 (16 años), la IED se ha más que quintuplicado (gráfico 5). Este flujo de divisas ha contribuido al financiamiento del déficit comercial, provocado por los mayores montos de importaciones que de exportaciones. La IED también ha contribuido a paliar la escasa inversión nacional, en un país como Costa Rica con bajas tasas de formación bruta de capital (Martínez y Hernández, 2012).

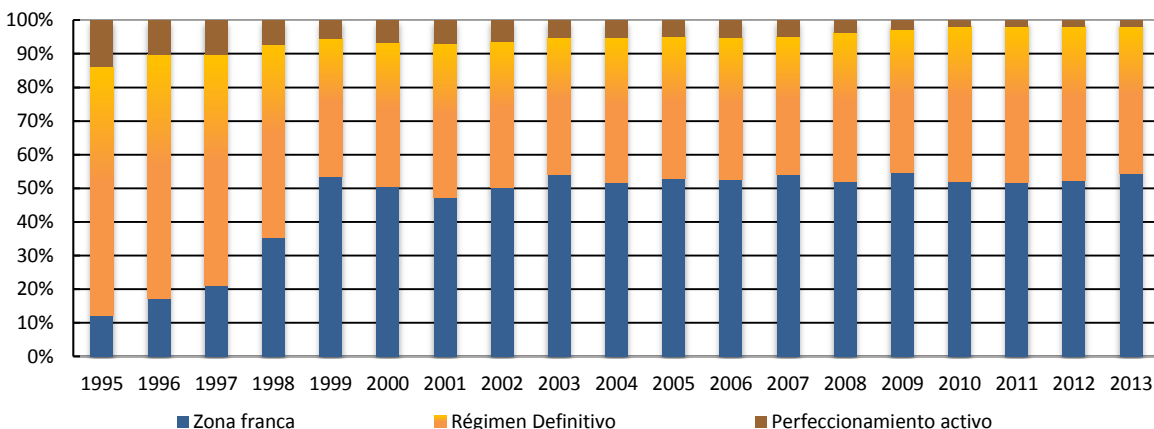
Gráfico 5.
Costa Rica: Inversión extranjera directa Millones de dólares, 1991-2013



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Banco Central de Costa Rica. *Indicadores economicos* [Base de datos en línea].

El régimen de zonas francas ampara la IED destinada a la exportación, por medio del cual recibe exoneraciones de impuestos. Dicho régimen ha sido fundamental en el crecimiento de las exportaciones del país, de las cuales ha representado desde hace 14 años alrededor de un 50 por ciento (gráfico 6). Además, los salarios pagados son atractivos, ya que “el salario promedio pagado en las empresas bajo el régimen de zonas francas en el 2010 fue 1.6 veces el salario promedio nacional del sector privado” (Alonso, 2012, p. 17).

Gráfico 6.
Costa Rica: Exportaciones totales, por régimen aduanero
(participación porcentual)



Nota: cifras preliminares para el 2013, sujetas a revisión.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Comercio Exterior de Costa Rica *Estadísticas*. [Base de datos en línea]

Sin embargo, según Mora (2000), la atracción de IED como estrategia de desarrollo ha sido débil, ya que no se ha fortalecido la articulación de las empresas extranjeras con el resto del sector productivo nacional, que facilite el proceso de aprendizaje necesario y de absorción de conocimientos para la innovación. Este planteamiento lo comparte el Programa Estado de la Nación, que desde 1999 había señalado el “desfase, por falta de encadenamientos productivos, entre las nuevas industrias de exportación y el resto de la economía.” (2001, p.54). Ante ello, durante la primera década del siglo XXI, las instituciones públicas de promoción del comercio exterior han direccionado sus esfuerzos a reducir esta debilidad, consiguiendo un aumento en el número de proveedores nacionales para empresas de zonas francas, así como un aumento en el monto de las compras (Alonso, 2012).

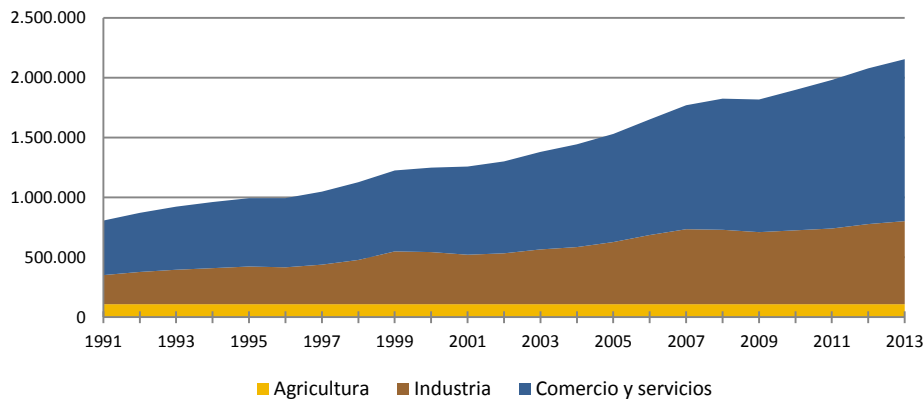
Si bien la política de atracción de inversiones ha conllevado beneficios para la economía del país, de acuerdo con Martínez y Hernández, “la IED por sí sola no genera polos de desarrollo” (2012, p.32). Algunos sectores productivos y profesionales se han beneficiado de la



vinculación con la política comercial y de inversión extranjera, pero falta una política industrial inclusiva que permita que sus beneficios alcancen a más amplios sectores productivos.

La reciente atracción de inversiones hacia los servicios de apoyo a negocios, incentivada por la calificación del recurso humano nacional se complementa con el comportamiento de la producción nacional, donde el sector comercio y servicios se ha posicionado como el más dinámico de la economía costarricense al representar más del 50 por ciento del PIB real en las últimas décadas (gráfico 7). En los últimos 15 años, la producción nacional del sector comercio y servicios se ha más que duplicado en términos reales.

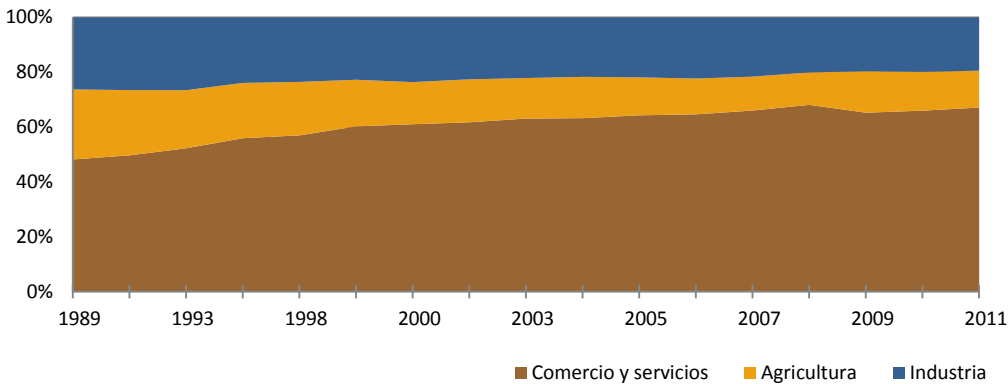
Gráfico 7.
Composición del PIB real (precios en millones de colones de 1991)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Banco Central de Costa Rica. *Indicadores económicos* [Base de datos en línea]

En términos de empleo, el sector acumula el mayor porcentaje de absorción de la mano de obra, con una tendencia creciente en los últimos 20 años (gráfico 8)

Gráfico 8.
Costa Rica: Estructura de la población ocupada total por sector de actividad económica (CEPAL) (Porcentaje del total de la población ocupada)

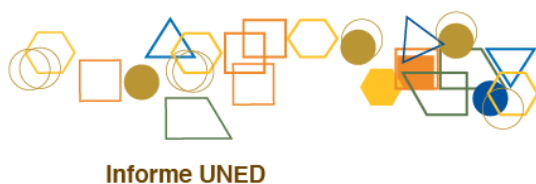


Fuente: Elaboración propia a partir de CEPALSTAT. *Estadísticas e indicadores* [Base de datos en línea]

Las apertura al comercio internacional y la atracción de inversión extranjera que, como se han mencionado, han sido el eje de la política económica en el país desde mediados del decenio de los 80, han generado una economía orientada hacia el mercado internacional, basada en el sector terciario, y con una fuerte atracción de inversión extranjera. Los resultados en la estabilidad macroeconómica son aceptables en términos de las tasas de crecimiento del PIB real de alrededor del 4 por ciento, niveles de inflación que recientemente han bajado a menos del 5 por ciento, pero, con persistentes déficits en la cuenta corriente y fiscal.

En términos sociales, sin embargo, los resultados en la primera década del siglo XXI, muestran una estructura productiva segmentada y desigual, donde

los medianos empresarios, los expertos y la clase alta sistemáticamente encuentran mejores ingresos en la “nueva economía”, no así el resto de las clases sociales -pequeños



propietarios y obreros industriales, agrícolas y de servicios, sobre todo de las zonas rurales-, para las cuales ésta no supuso ventajas adicionales. (Programa Estado de la Nación, 2009. p.52).

La segmentación de la economía, se refleja en lo que el Programa Estado de la Nación denomina la “nueva economía” y a “vieja economía”. La “nueva economía” surgida en las últimas dos décadas concentra las actividades agrícolas de exportación no tradicionales, la industria de las zonas francas y los servicios turísticos, financieros, inmobiliarios y de apoyo empresarial vinculados a la economía internacional. La “vieja economía” agrupa la producción agrícola (café, banano, etc.) y la industrial tradicional (Programa Estado de la Nación, 2009).

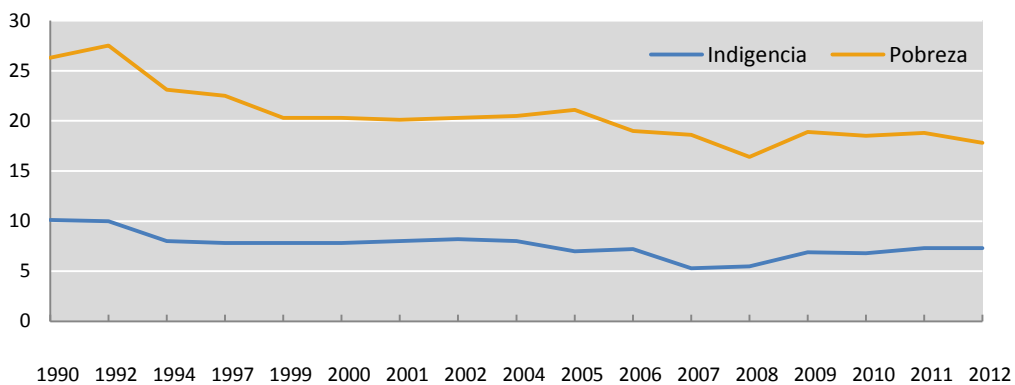
En este contexto, se han convertido en persistentes los problemas sociales relacionados con la pobreza y la desigualdad en el ingreso, para los cuales no se evidencian mejoras significativas en lo que va del siglo.

Desafíos actuales: Pobreza y desigualdad y vulnerabilidades de acuerdo con el territorio, etnia, y ruralidad.

El aumento llamativo de la desigualdad social y la constancia en los porcentajes de pobreza en Costa Rica en las últimas dos décadas, han venido desencadenando distancias importantes entre clases, contrastes abismales en los patrones de consumo, y restricción de la movilidad social, especialmente a partir de la educación, aspecto que aún tenía cabida importante durante el siglo pasado.

Desde 1994, la pobreza no se ha podido reducir sostenidamente, sino que ha rondado el 20 por ciento (gráfico 9). Aun cuando el país reporta “tasas de crecimiento promedio del PIB de poco más de 4 por ciento observadas a lo largo de esas dos décadas, permiten presumir que por sí solas no son suficientes para bajar la pobreza” (Sauma, 2012, p.7). De esta forma, Trejos (2002) plantea la necesidad de una mayor magnitud y calidad del crecimiento económico. Se requiere que el país crezca a tasas superiores a las que viene creciendo para mejorar los ingresos de las familias, pero además que cubra a todos los sectores de la economía, incluyendo aquellos que generan trabajo a las personas con menor calificación y que forman parte de los hogares pobres. Sin embargo, en tanto se mantenga el fraccionamiento en la economía nacional, entre la “vieja” y la “nueva” economía, no se puede cumplir con esta condición básica propuesta por Trejos (2002) para salir del estancamiento de la pobreza.

Gráfico 9.
Costa Rica: Porcentaje del total de la población en situación de indigencia y pobreza



Fuente: Elaboración propia a partir de CEPALSTAT. *Estadísticas e indicadores* [Base de datos en línea]

En la línea de acciones para salir del círculo vicioso de la pobreza, la educación de la población y la generación de empleos de alta calidad juegan un papel fundamental. En el campo educativo, no se ha avanzado en mejorar la tasa de escolaridad en la educación secundaria, que



según el Programa Estado de la Nación (2001), se constituye uno de los factores clave para salir de las condiciones de pobreza. Vinculado al factor educativo, persisten empleos de baja calificación donde los salarios son bajos y no permiten mejorar las condiciones materiales de vida, pero tampoco la participación política de la ciudadanía y la calidad de la democracia (Programa Estado de la Nación, 2001). Las razones de esta situación tienen sus orígenes en la crisis de hace 30 años:

la crisis de los años ochenta redujo sensiblemente la cobertura de la educación secundaria y esta baja cobertura se ha mantenido hasta principios de los años noventa cuando se recuperan los niveles de cobertura existentes antes de la crisis de la deuda (Trejos, 2000). Así a partir de mediados de los años noventa se estarían incorporando al mercado de trabajo mayoritariamente personas que no han completado la educación secundaria y en esa medida no cuentan con el capital humano suficiente para obtener ingresos que les permitan superar los umbrales de pobreza (Trejos, 2002, p.7).

En el nivel interno del país, una de las situaciones que más pesa respecto a la desigualdad son las diferencias que se presentan entre territorios, donde se podrían categorizar algunos espacios del país como los grandes excluidos.

En Costa Rica, los espacios con mayores niveles de pobreza, mayor desigualdad social, y menores oportunidades se encuentran ubicados en regiones costeras y fronterizas, fuera del área central del país o región central. Estas desigualdades se hacen palpables en cifras respecto a hogares en situación de pobreza, acceso a los servicios, acceso a la educación, a la salud y otros.



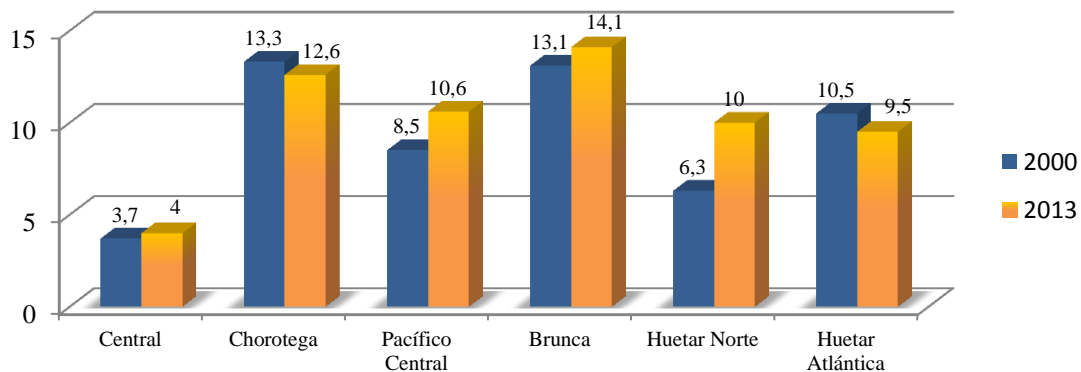
Según el Programa Estado de la Nación (2012), las brechas sociales del país se ilustran a partir de la alta concentración en la Gran Área Metropolitana de las personas con educación universitaria y acceso a recursos tecnológicos, donde el lugar de residencia es un factor condicionante de:

las posibilidades para completar la secundaria, de acceder a los servicios de salud y a la tecnología, de tener vivienda digna o de recibir los beneficios de los programas sociales selectivos, sobre todo en las áreas fronterizas y costeras, así como en la zona sur. (2012, p.89)

Así visto, la pobreza incumbe fundamentalmente al resto de las regiones del país, con diferencias significativas respecto a la Central. Los contrastes han estado presentes durante la historia del país, donde las regiones Chorotega y Brunca, ubicadas en el Pacífico, sufren los mayores porcentajes de pobreza y pobreza extrema (gráficos 10 y 11).

Gráfico 10.

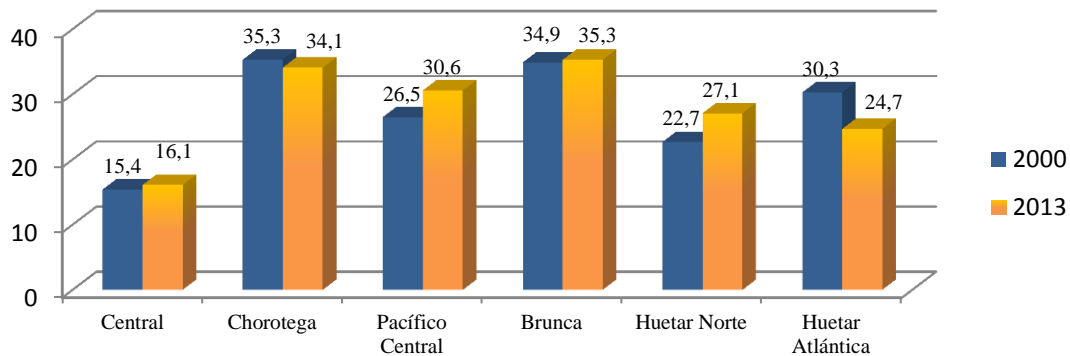
Costa Rica: Hogares en situación de pobreza extrema, según regiones de planificación. Años 2000 y 2013.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Extraído de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>.

Gráfico 11.

Costa Rica: Hogares en situación de pobreza no extrema, según regiones de planificación. Años 2000 y 2013.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Extraído de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>

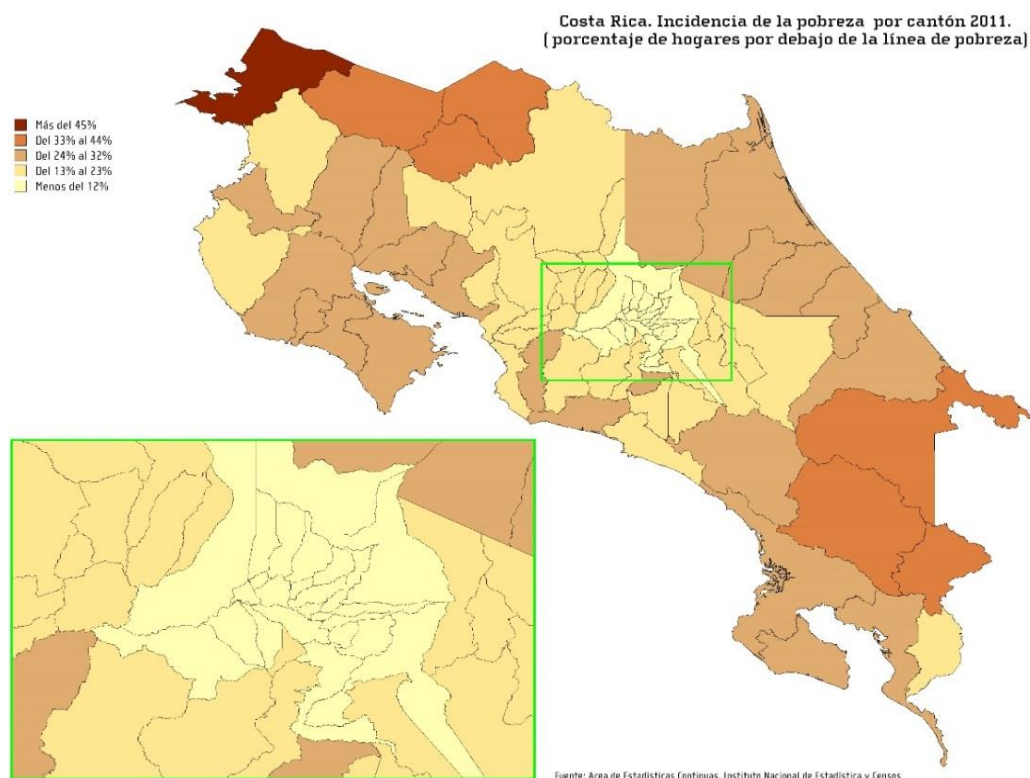
Dentro de esa disparidad entre la región central y demás regiones del país, es importante indicar que los municipios que concentran una mayor proporción de hogares en situaciones de pobreza se encuentran ubicados principalmente en territorios fronterizos, territorios indígenas y zonas costeras (figura 4). Caso contrario, la región central presenta una menor incidencia de pobreza, menos del 12 por ciento, lo que representa una diferencia significativa respecto a las demás regiones del país.

De igual forma, algunas zonas costeras presentan menores porcentajes de hogares bajo línea de pobreza, entre el 13 y el 23 por ciento. Estas corresponden especialmente a espacios con alto desarrollo de infraestructura para servicios turísticos, tal es el caso de los municipios de Santa Cruz y Liberia en la provincia de Guanacaste, y los municipios de la costa del pacífico central, Esparza, Garabito y Aguirre; sin embargo, representan casos excepcionales en las costas.

En dichas áreas, se propicia desde el siglo pasado y a partir de políticas de planificación estatales, un cambio económico y social que apuntaló el tránsito de una economía basada en el agro, la ganadería y la extracción de recursos naturales, a una economía orientada hacia los servicios de índole turística. Además, desde la década del noventa, se ha dirigido hacia la construcción con fines de turismo inmobiliario, proceso inducido principalmente en los territorios costeros de Guanacaste y, de forma más reciente, en el pacífico central (González, 2010).

Figura 4.

Costa Rica: Incidencia de la pobreza por cantón. Año 2011.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2014). *Área de Estadísticas Continuas. Instituto Nacional de Estadística y Censos.* Extraído de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>



En relación con la distribución de las carencias críticas, según el método de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), para el año 2011, se identifica que los distritos con mayores niveles de carencias corresponden a municipios como Matina y Talamanca, en la costa Caribe y frontera con Panamá, el municipio de Buenos Aires y Corredores, Provincia de Puntarenas y fronterizos con Panamá, y el municipio de Sarapiquí, fronterizo con Nicaragua. De los anteriores municipios, en Buenos Aires se ubican 7 territorios indígenas, en Talamanca se ubican 4 territorios, y en los distritos de Corredores, Osa y Limón se ubican 3 territorios indígenas en cada uno.

Se destaca además como en la mayoría de los territorios indígenas, la población con NBI se encuentra por encima del 60 por ciento, tal como se muestra en la tabla 9.

En el resto de los distritos fronterizos con Nicaragua y Panamá, los niveles de carencias críticas conciernen a más del 38 por ciento de los hogares. En los distritos ubicados en territorios costeros tanto del Pacífico como del Caribe, se presentan mayormente porcentajes de carencias arriba del 34 por ciento.

La desigualdad social también se ha venido incrementando en el país. Medida a partir del Coeficiente de Gini, la desigualdad pasó de 0,438 en 1990 a 0,504 en el 2012 (gráfico 12).

Tabla 9.

Territorios indígenas: Porcentaje de población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Año 2011.

Municipio	Territorio Indígena	Porcentaje de población con NBI
Buenos Aires	Térraba	88,2
	Coto Brus	86,3
	Salitre	85,9
	Ujarrás	82,3
	Cabagra	81,5
	Boruca	68,6
	Curré	62,8
Talamanca	Telire	100,0
	Talamanca Cabécar	94,5
	Talamanca Bribrí	63,9
	Këköldi	53,4
Limón	Chirripó	100,0
	Talamanca Cabécar	100,0
	Tayni	95,5
Osa	Curré	99,5
	Osa	89,3
	Boruca	76,2
Corredores	Conteburica	97,2
	Abrojo Montezuma	77,9
	Altos de San Antonio	72,2
Turrialba	Bajo Chirripó	100,0
	Chirripó	95,2
Golfito	Coto Brus	86,1
	Conteburica	84,6
Matina	Bajo Chirripó	97,8
	Nairi Awari	90,8
Siquirres	Nairi Awari	92,2
Coto Brus	Coto Brus	85,4
Pérez Zeledón	China Kicha	55,2
Guatuso	Guatuso	47,4
Hojancha	Matambú	45,3
Mora	Quitirrisí	35,9
Puriscal	Zapatón	29,0
Nicoya	Matambú	22,2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). *Sistema de Consultas. Censo Nacional de Población y Vivienda 2011.* (En línea). Extraído de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>

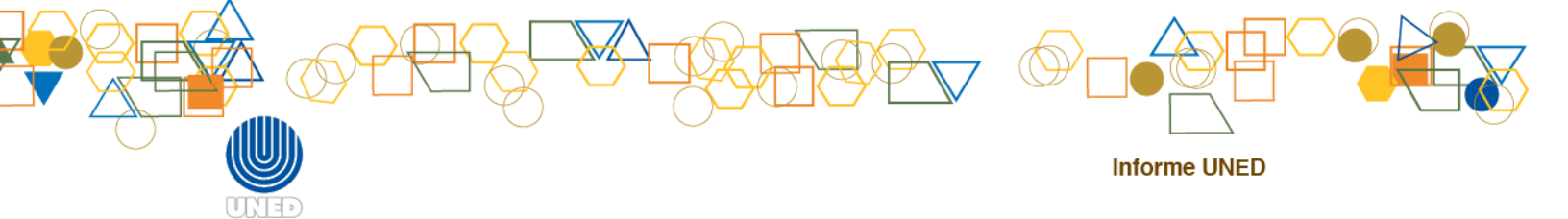
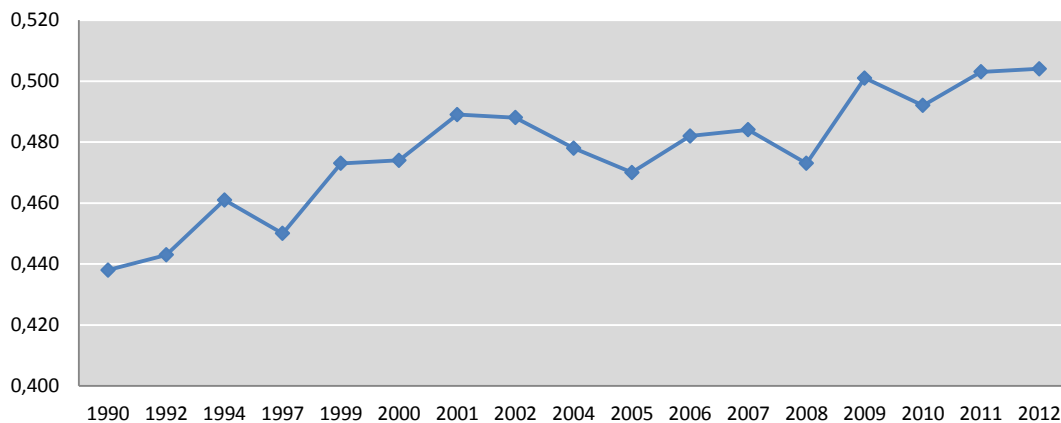


Gráfico 12.
Costa Rica: Índice de concentración de Gini (CEPAL)
(Valores entre 0 y 1)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CEPALSTAT. *Estadísticas e indicadores* [Base de datos en línea]

Los orígenes de esta diferenciación y desigualdad social son variados. Diferentes autores brindan claves, entre ellas, el trabajo asalariado, una de las principales causas que dieron estabilidad a las sociedades (Castel, 1995), sufre el demérito de un sistema productivo que fomenta la expansión de la precarización de las condiciones laborales, aunado a una estructura estatal que ha venido reduciéndose en este nuevo contexto.

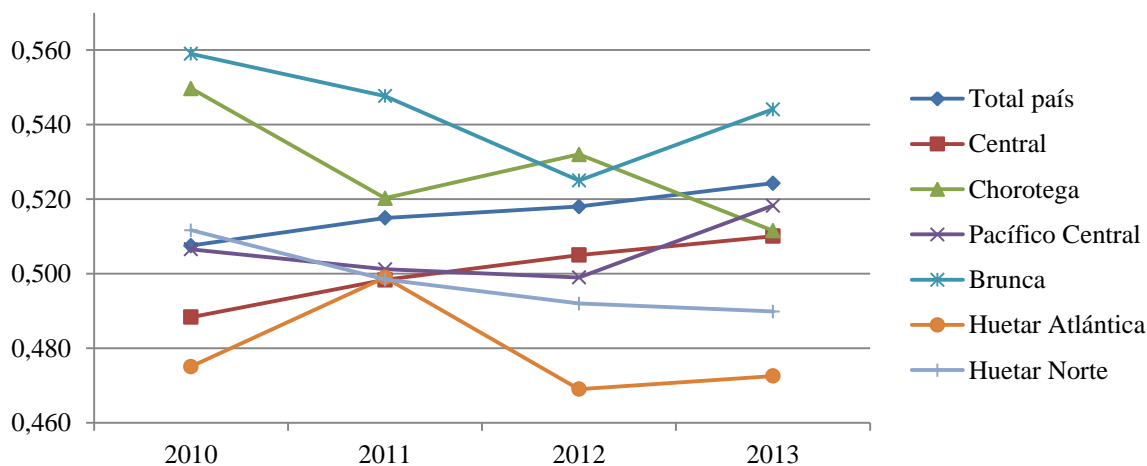
De acuerdo con Trejos (2012), la educación es la principal variable explicativa de la desigualdad y de su aumento, ya que las personas con mayor educación obtienen un premio salarial dado por el exceso de demanda de personal calificado en los sectores económicos ligados al sector tecnológico y de exportación, la cual no puede ser cubierta por la población trabajadora que aún no ha concluido ni siquiera la secundaria. Los años promedio de educación de la población, 8,7 años, apenas se acercan al noveno año de secundaria “esto podría indicar que pese a los esfuerzos por mejorar la cobertura de la educación secundaria en la última década esto no se ha traducido todavía en una finalización efectiva de la misma” (Castro, 2013, p.10).

Otro elemento señalado por Trejos (2012) para explicar la desigualdad, es la inestabilidad de condiciones del mercado laboral caracterizado por las jornadas parciales y los trabajos por cuenta propia en las mujeres, a los cuales acceden por falta de los requerimientos de capacitación que solicitan los empleos mejor remunerados y con mejores condiciones.

En el nivel interno, la desigualdad por ingreso en el periodo 2010-2013 ha presentado un incremento en el caso de las regiones Central (0.510) y Pacífico Central (0.518), donde para el año 2013 muestran su coeficiente más alto en los últimos tres años. En el caso de las regiones Chorotega y Brunca, del año 2010 al 2012 experimentaron una menor desigualdad de ingresos, pasando para el caso de la Chorotega de un índice de 0.550 en el año 2010 a 0.512 en el 2013. En el caso de la región Brunca aunque ha visto una reducción en la desigualdad por ingresos, actualmente es la región con mayor desigualdad social del país (0.544) (ver gráfico 13).

Gráfico 13

Costa Rica: Coeficiente de Gini según regiones de planificación. Años 2010 al 2013.



Fuente:

Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). *Resultados y Series –Ingreso de hogares Encuesta nacional de hogares*. Extraído de <http://www.inec.go.cr/enaho/result/ingHogares.aspx>



Como se indicó anteriormente, entre los factores que promueven la desigualdad se pueden mencionar el nivel educativo de la población, el desempleo y la calidad del empleo. Respecto al empleo, Arias y Sánchez (2012) señalan que, a partir de los datos del 2011, se puede hablar de la existencia de un *megamercado central*, en la región Central, que aglutina al 69.7 por ciento de la fuerza de trabajo. Indican los autores que existen cinco micromercados periféricos, ubicados en las otras regiones donde:

Las que más aportan son la región Huetar Atlántica (8,7 por ciento de la fuerza de trabajo), seguido de la región Chorotega (6,2 por ciento), la Brunca (5,6 por ciento) y las regiones Pacífico Central y Huetar Norte con solo un 4,7 por ciento y un 5,1 por ciento de la población activa del país respectivamente” (Arias y Sánchez, 2012, p.15).

En términos absolutos, la región central concentra 1 502 028 personas del total de 2 154 545 personas que corresponden a la fuerza de trabajo del país.

En relación a los niveles de instrucción de la población económicamente activa (PEA), se muestran diferencias importantes entre regiones donde las personas con primaria completa representan un mayor porcentaje. Su proporcionalidad en cada una de ellas si varía de forma sustantiva, representando porcentajes arriba del 30 por ciento en las regiones Brunca, Huetar Atlántico, Chorotega, y Huetar Norte. La región Central contiene una mayor proporción de profesiones universitarios respecto a las demás regiones, un 26, 60 por ciento de su PEA, mientras que en las demás regiones ese porcentaje no supera el 17 por ciento de personas. La región con un mayor porcentaje de PEA sin nivel de instrucción es la Huetar Norte, con un 8 por

ciento, en las demás regiones este porcentaje ronda entre el 2 por ciento y el 4.9 por ciento (tabla 10).

Tabla 10.

Distribución porcentual de la PEA por nivel de instrucción y región de planificación, 2010

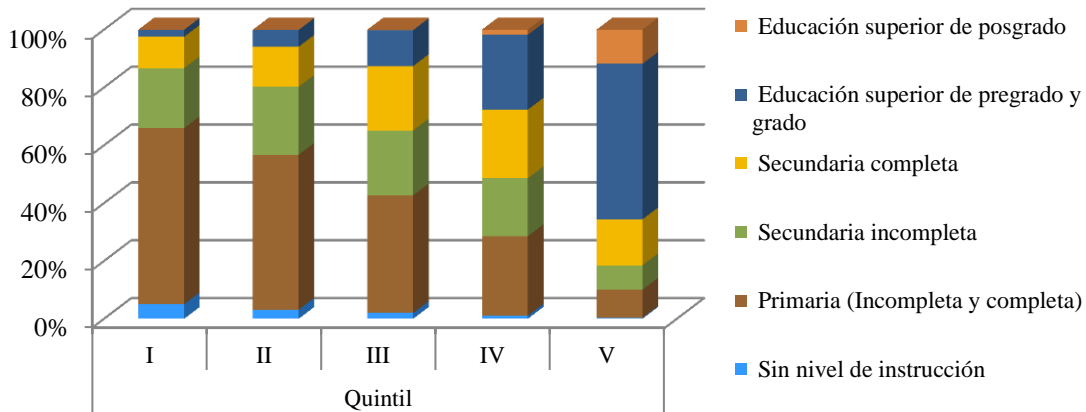
Nivel Académico	Central	Chorotega	Pacífico Central	Brunca	Huetar Atlántica	Huetar Norte	País
Sin nivel de instrucción	2,0	3,1	3,5	3,7	4,9	8,0	2,8
Primaria incompleta	7,1	14,2	12,1	14,9	19,6	19,8	9,9
Primaria completa	26,4	32,9	29,5	35,3	33,8	31,9	28,4
Secundaria académica incompleta	19,0	17,5	22,1	15,5	18,4	15,3	18,7
Secundaria académica completa	16,3	13,3	13,0	11,8	10,0	8,7	14,8
Educación técnica incompleta	0,4	0,4	1,5	0,8	0,9	1,3	0,6
Educación técnica completa	2,2	1,7	2,7	2,2	1,9	2,3	2,2
Educación superior de pregrado y grado	23,5	15,6	13,5	13,9	9,2	11,9	20,1
Educación superior de posgrado	3,1	1,3	2,0	2,0	1,3	0,7	2,6
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Arias, R. y Sánchez, L. (2012), *Análisis de la desigualdad socioeconómica en Costa Rica por criterio territorial*, Informe Final de Investigación, Decimotercero Informe Estado de la Educación, San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación

Retomando el nivel educativo de las personas actualmente empleadas, se obtiene que aquellas que reciben un menor ingreso corresponde mayormente a personas que no cuentan con estudios secundarios completos, siendo mayor la proporción de personas con estudios de primaria (completos e incompletos) y de secundaria incompleta. Conforme mayor nivel educativo, mejor es la remuneración, ubicándose la mayor proporción de personas con título universitario en el quintil de ingresos más alto. Esta situación se reitera en el nivel regional (gráfico 14).

Gráfico 14.

Nivel de instrucción de la población de la población ocupada, según distribución por quintiles de ingreso. Año 2013.



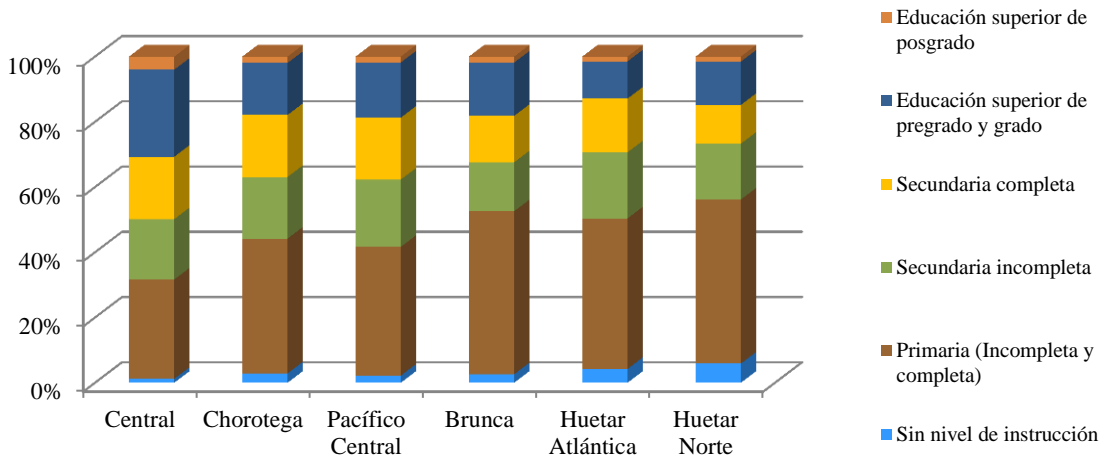
Nota: Se utilizan las variables de quintil de ingreso per cápita del hogar neto y, dentro de la población ocupada, se consideran datos de los ocupados frecuentes y ocasionales.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). *Encuesta Nacional de Hogares 2013*.

Entre regiones, se muestran diferencias respecto al nivel educativo de la población ocupada para el año 2013, donde en la región Central, existe una menor proporción de personas ocupadas con primaria, mientras que en las regiones Brunca, y Huetar Norte, este porcentaje corresponde al 50 por ciento de su población ocupada y al 46 por ciento en la Huetar Atlántica. El porcentaje de personas con educación superior en la región Central duplica al presentado en las restantes regiones (gráfico 15).

Gráfico 15.

Nivel educativo de la población ocupada según regiones de planificación. Año 2013.



Nota:

Dentro de la población ocupada se consideran datos de los ocupados frecuentes y ocasionales.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). Encuesta Nacional de Hogares 2013.

Según el Programa Estado de la Nación (2012), la rentabilidad de la educación para las personas ocupadas, muestra diferencias importantes entre regiones. Así visto, para las regiones Chorotega, la Huetar Norte y Brunca, el rendimiento de la secundaria completa es mayor respecto a las demás regiones, causado posiblemente por la baja proporción de personas ocupadas con ese nivel de escolaridad o uno superior, lo que estaría impulsando una mejor remuneración. En el caso de la región Chorotega, la educación primaria incompleta muestra mayores rendimientos respecto a las demás regiones, donde inclusive para los casos de la Central y Huetar Atlántico, esos rendimientos son negativos. Caso contrario, ser profesional en la región Pacífico Central, lo cual genera un menor rendimiento respecto a las demás regiones (tabla 11).

Tabla 11.

Rentabilidad de la educación para las personas ocupadas, según regiones de planificación.

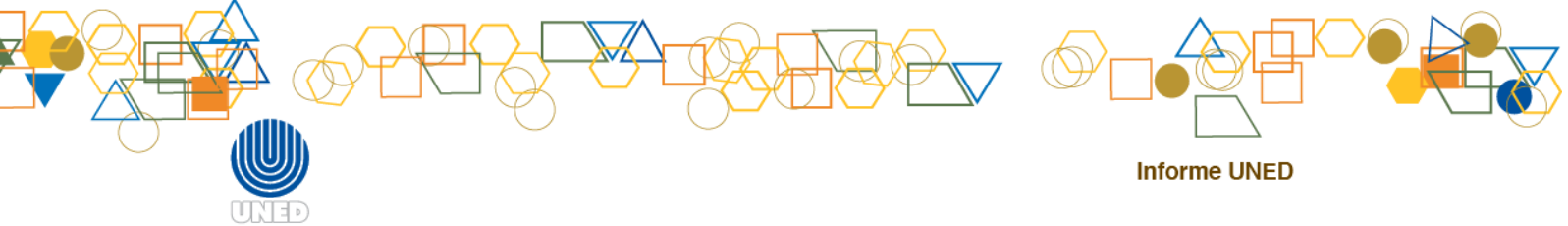
Nivel de Instrucción	Central	Chorotega	Pacífico		Huetar	
			Central	Brunca	Atlántica	Huetar Norte
Primaria incompleta	-0,1	61,7	15,6	14,2	-1,7	14,8
Primaria completa	12,3	88,0	15,0	25,6	6,6	25,7
Secundaria incompleta	26,7	109,5	31,7	49,4	18,8	41,8
Secundaria Completa	44,0	104,8	51,9	54,8	35,7	66,9
Universitaria, grado,	91,1	151,2	87,3	130,6	90,7	97,5
Universitaria, posgrado	140,8	204,3	101,2	167,7	122,8	144,4

Fuente: Pacheco- Jiménez (2012) citado por Programa Estado de la Nación (2012). *Decimoctavo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. Extraído de <http://www.estadonacion.or.cr/estado-nacion/nacion-informes-antteriores/informes-2001-2011/informe-actual>, p.104.

Para comprender esas diferencias en el nivel educativo, es necesario entender las posibilidades de inclusión en las regiones, en especial por su importancia para la incorporación al mercado laboral y en trabajos mejor remunerados. Retomando los datos construidos en torno a las *carencias en el acceso al conocimiento*, se hacen nuevamente evidentes las privaciones en territorios fronterizos, zonas costeras y territorios indígenas respecto al acceso.

El indicador de acceso al conocimiento contempla como componentes la asistencia escolar y rezago escolar para la población de 7 a 17 años, donde se consideran todos aquellos hogares con al menos un miembro que no asista al sistema educativo o que mantenga un rezago de dos años (Méndez y Trejos, s.f, p.210). Respecto a éste indicador, en el país, mayormente, lo que se presenta es de un nueve a un diez por ciento de carencia en el acceso al conocimiento.

Las zonas que sufren una mayor carencia corresponden a los territorios fronterizos con Nicaragua (municipios de La Cruz, Upala, Los Chiles, Sarapiquí) y Panamá (municipio de Talamanca); la parte montañosa de la zona sur del país (municipio de Buenos Aires); y hacia la



vertiente caribe, municipios de Limón y Siquirres, donde más del diez por ciento de niños, niñas y jóvenes no están asistiendo al sistema educativo o tienen un rezago importante en sus estudios. En el caso del municipio de Los Chiles, fronterizo con Nicaragua, esta carencia corresponde a más del 15 por ciento de su población en edad escolar.

En la región central del país, así como en la zona costera de Guanacaste, específicamente los municipios de Hojancha y Nicoya, y en el pacífico central, municipio de Esparza, esos índices de acceso al conocimiento mantienen el mismo rango que en la región central.

Entre los factores determinantes respecto a la desigualdad se encuentra la tenencia o no de un empleo, así como las características del mismo. Así visto, el subempleo y los empleos de carácter ocasional, refieren también a situaciones de incertidumbre e influyen en la seguridad social del trabajador.

El subempleo por insuficiencia de horas refiere al 13,4 por ciento de la fuerza laboral del país, donde las mujeres son las más afectadas. En las regiones Brunca, Chorotega, Huetar Norte y Pacífico Central, el subempleo supera el 15 por ciento. En el caso de ocupaciones ocasionales, éstas refieren al 6 por ciento en la región Huetar Atlántica, al 5 por ciento en la Brunca y al 4.5 por ciento en la Huetar Norte. En las demás regiones rondan el 3-4 por ciento. (Arias y Sánchez, 2012, p.25).

En relación al desempleo en el ámbito regional, se presenta un mayor porcentaje de desempleo abierto al año 2011 en las regiones Pacífico Central (12.5 por ciento), Huetar Atlántica (10.8 por ciento) y Chorotega (8.9 por ciento). En las regiones Brunca y Huetar Atlántica, el desempleo en mujeres duplica el desempleo en hombres. Mientras, la menor

proporción de desempleo abierto se da en las regiones Huetar Norte (6.3 por ciento) y Central (6.95 por ciento) (tabla 12).

Tabla 12.
Indicadores de desempleo por sexo y región de planificación, 2011

Región	Subempleo por insuficiencia de horas			Subempleo por insuficiencia de horas sin límite de horas			Desempleo abierto		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Total País	13,4	10,6	18,1	33,3	35,8	29,3	7,7	6,0	10,3
Central	12,2	9,0	17,1	31,5	34,0	27,8	6,9	5,2	9,3
Chorotega	19,5	18,7	21,0	41,6	46,1	33,5	8,9	8,1	10,5
Pacífico Central	16,4	13,6	21,4	39,3	40,9	36,3	12,5	11,2	14,6
Brunca	20,6	19,1	23,8	36,5	39,1	30,5	7,7	5,3	12,6
Huetar Atlántica	11,0	8,5	16,6	31,3	31,6	30,7	10,8	8,1	16,3
Huetar Norte	16,8	13,2	25,0	42,8	44,2	39,6	6,3	4,8	9,6

Fuente: Arias, R, y Sánchez, L, (2012), *Análisis de la desigualdad socioeconómica en Costa Rica por criterio territorial*, Informe Final de Investigación, Decimotercero Informe Estado de la Educación, San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

Según muestran datos de Arias y Sánchez (2012, p.16-17), el empleo en mujeres representa el 38 por ciento de la fuerza de trabajo del país, concentrada en la región Central, un 74 por ciento de mujeres incorporadas al mercado laboral. Indican los autores, que en las demás regiones su participación es limitada siendo las regiones Brunca y Chorotega las que presentan menores porcentajes de incorporación de mujeres. Los mayores porcentajes de desempleo abierto en mujeres se presentan en las regiones Huetar Atlántica y Pacífico Central. Respecto al subempleo, en las regiones Brunca y Huetar Norte.

Son los territorios costeros donde se presentan mayores porcentajes de desempleo abierto, arriba del 4 por ciento. Según, la vertiente caribe prácticamente en su totalidad, región Huetar Atlántico, y el pacífico norte, región Chorotega, presentan una mayor tasa de desempleo abierto respecto a las demás regiones. Contrariamente, los territorios fronterizos muestran un menor grado de desempleo abierto, mientras que en la meseta central, la tasa ronda el 3 al 4 por ciento.



Cobertura de servicios. Según Arias y Sánchez (2012, p.7) para el año 2010 un 10 por ciento de las viviendas del país disponía de servicios deficientes y cerca de 1,7 por ciento no dispone de ningún tipo de servicio básico. Esos porcentajes aumentan de forma considerable al tratarse de territorios fronterizos, algunas zonas costeras, o territorios indígenas.

En cuanto al acceso a internet, según región de planificación, el mayor porcentaje de viviendas con acceso se presenta en la región central, Pacífico Central y Chorotega, mientras los menores porcentajes de vivienda con internet se ubican en la región Huetar Atlántica (tabla 13)

Tabla 13.

Viviendas con acceso a internet, según región de planificación. Año 2011.

Región	Porcentaje de viviendas con internet
Central	42,4
Chorotega	21,4
Pacífico Central	21,6
Brunca	18,1
Huetar Atlántica	16,3
Huetar Norte	17,8

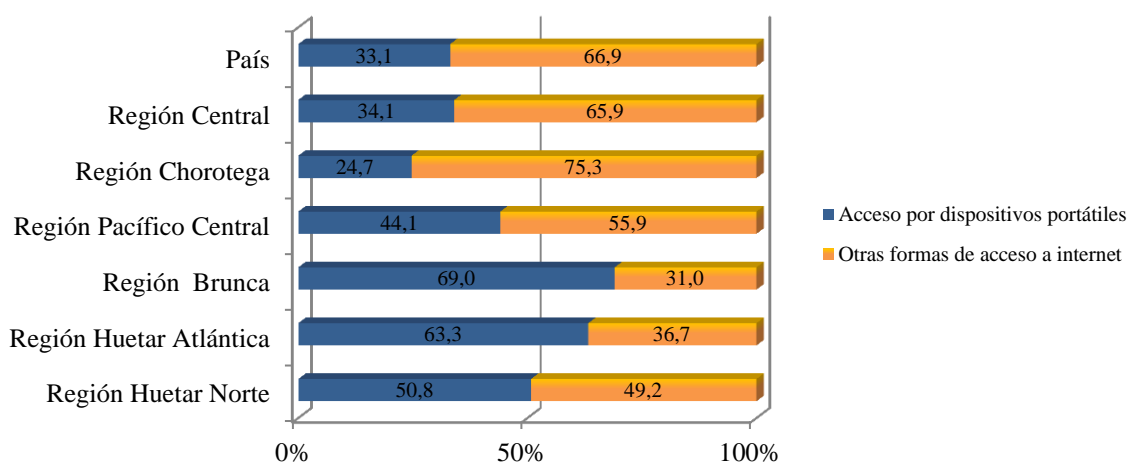
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) *Sistema de Consultas. Censo Nacional de Población y Vivienda 2011*. (En línea). Extraído de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>

Es importante indicar que existe una importante proporción de costarricenses que acceden a los servicios de internet a través de su teléfono móvil (ver gráfico 16). Según datos de la Superintendencia de Telecomunicaciones (SUTEL), entre el año 2010 y el año 2013, el número de suscripciones al servicio de internet móvil pasó de 606 215 mil a 3 543 419 millones, creciendo en un 485%. De ellas, el 81 por ciento corresponden a la modalidad prepago para el año 2013 (Superintendencia de telecomunicaciones, 2014, p.101). Sin embargo, la cobertura de servicios de telefonía celular deja por fuera muchos de los espacios en desventaja, observados a

lo largo del presente capítulo. En términos generales, las asimetrías entre las regiones también están dadas a partir de la disponibilidad de servicios básicos.

Gráfico 16

Viviendas que tienen acceso a internet, según región y tipo de conexión a internet. Año 2012.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2014). *Resultados y Series – Tecnologías de información y comunicación*. Encuesta Nacional de Hogares. En línea. Extraído de <http://www.inec.go.cr/enaho/result/tics.aspx>

En conclusión, la atención de la pobreza y la desigualdad, que siguen vigentes como problemas en la sociedad costarricense del siglo XXI, requiere la definición de una política pública clara y explícita para su atención, que asigne mayores y de mejor manera los fondos públicos dedicados a este fin. Según García et al, “la clave para reducir apreciablemente la pobreza consiste en la asociación positiva entre crecimiento económico y alto volumen de inversión social” (2011, p 43), Sin embargo, como evidencia Trejos (2012), la inversión social en la actualidad se mantiene por debajo de los niveles de 1980:

Pese a este repunte de la inversión social en las dos últimas décadas, aún se mantiene en el 2010 un 5 por ciento por debajo de la inversión social por habitante que se tenía tres



décadas atrás (1980), de modo que no se ha podido recuperar totalmente la contracción de cerca del 30 por ciento en la inversión real por habitante sufrida durante los años ochenta y que repercute en los resultados distributivos del presente (Trejos, 2012, p. 7).

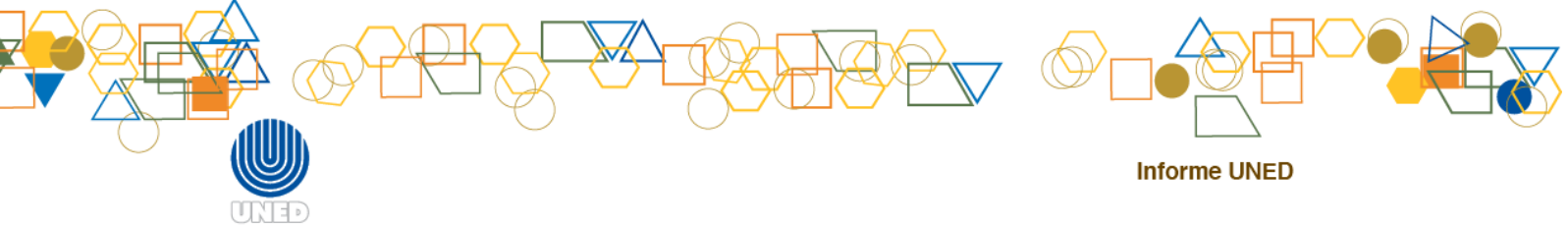
Aunado, se evidencian contrastes en el nivel nacional y entre regiones, que responde al desarrollo diferenciado y desventajoso para la mayoría del territorio nacional que están fuera del área metropolitana, y que no forman parte de algunos espacios de inversión turística ubicados en la costa pacífica.

Las políticas públicas aplicadas en el nivel regional, pareciera, no han sido pertinentes en aspectos básicos como el logro de una buena calidad de vida, acceso a la educación superior y a fuentes de trabajo, de tal forma que permitan mejorar la situación de los hogares, propiciar la movilidad social y reducir la pobreza.

Es dentro de estas realidades que se ubica el trabajo de la UNED. De ahí la importancia de comprender tanto el contexto en el que nace, como las realidades que atañen al territorio nacional, espacio de actuación de la Universidad por su distribución en el país y por la modalidad educativa ofrecida.

Inclusión educativa en la educación básica y media en Costa Rica

A lo largo de este capítulo se ha planteado que las políticas y acciones públicas en favor del bienestar social han colocado a Costa Rica en un lugar de privilegio en Latinoamérica en

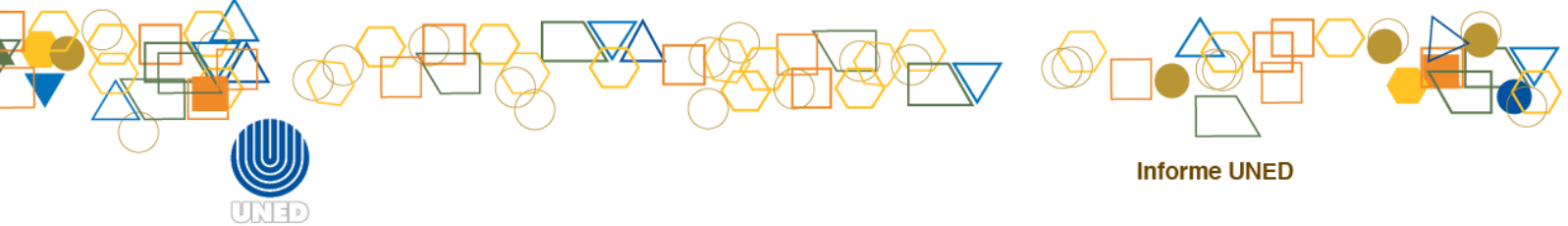


relación con el desarrollo humano. Entre estas políticas, las educativas han jugado un papel fundamental en el acceso a la educación de una gran mayoría de la población costarricense, con los consecuentes beneficios en crecimiento económico asociado al capital humano.

En este apartado se exponen algunos elementos relacionados con el acceso, la calidad y la igualdad de oportunidades en la educación primaria y secundaria del país, los cuales son condicionantes contextuales del papel que juega la UNED en relación con la inclusión social. La exclusión educativa que resulta en deserción y reprobación a lo largo de la formación básica y media, reduce las posibilidades de estudiantes de menores ingresos, indígenas, mujeres y provenientes de áreas rurales de que cuenten con el requisito mínimo, el título de bachillerato, para ingresar a las universidades. Incluso, los problemas de calidad asociados a la educación básica y media repercuten en el nivel de formación y desarrollo de competencias requerido para la educación universitaria.

Acceso y cobertura

La cobertura de la educación preescolar, en las últimas décadas se ha incrementado por medio de la oferta tanto del sector público como privado. Según las Estadísticas del IV Estado de la Educación, la tasa bruta de escolaridad ha aumentado en los últimos años: para niños/as de cuatro años pasó de un 53.7 por ciento en el año 2007 a un 60.3 por ciento en el año 2012, y para niños/as de 5 años, la tasa se encontraba en el 2012 en 89.9 por ciento. (PEN, 2013). Los beneficios del aumento en la cobertura preescolar han recaído en la población pobre, ya que uno



de cada tres forma parte de hogares en situación de pobreza, e inclusive uno de cada seis pertenece a hogares en situación de pobreza extrema o cercana a ella (PEN, 2013, p.86).

En la educación primaria (I y II ciclos), la cual es gratuita y obligatoria de acuerdo con la Constitución Política, la cobertura llega al 100 por ciento, con una tasa neta de matrícula del 93,8 por ciento (PEN, 2013, p.145). Complementariamente, las escuelas públicas brindan alimentación gratuita durante las horas lectivas y en muchos casos facilitan el acceso a servicios de salud básica en convenio con otras instituciones del sector público.

Respecto a la educación secundaria, de acuerdo con datos del año 2011, solo un 35 por ciento de los estudiantes completó los 5 años de formación requeridos, sin verse afectados por la desigualdad. La tasa neta de matrícula en los primeros 3 años de la secundaria (tercer ciclo) ascendió a 71 por ciento, mientras que la de IV ciclo apenas llegaba al 35,4 por ciento (PEN, 2013, p.145) con lo cual se deduce que solo 1 de cada 3 personas jóvenes logra concluir secundaria. Además, la tasa de escolaridad promedio de la población de 25 a 65 años llegó a 8.9 años en el 2011 (PEN, 2013, p.144), por lo que si la educación primaria se realiza en 6 años, en promedio no se alcanza a completar los 3 primeros años de la educación secundaria.

Entre las razones que se citan para explicar ese rezago en la cobertura de la enseñanza secundaria, se menciona la crisis económica de los años ochenta, cuando los esfuerzos sociales se concentraron mayormente en reducir la pobreza, y la necesidad de integrarse al mercado laboral por parte de jóvenes provenientes de familias de bajos ingresos. Esto ha provocado rezago en la educación que dura hasta la actualidad:



Para 1980, la tasa bruta de escolaridad en secundaria era del 60 por ciento, con la crisis de inicios de los ochenta, redujo el acceso al 50 por ciento en 1985 y se requirieron 15 años para volver al 60 por ciento de escolaridad (2000). Esta reducción de la cobertura se produjo sin mayores cambios en la eficiencia interna del sistema (deserción y repitencia), que era limitada, de modo que solo cerca del 30 por ciento de los jóvenes lograban completar la secundaria (Trejos, 2012, p.16).

Esta situación ha generado que las personas sin secundaria concluida se ubiquen como mano de obra semi-calificada y tengan mayor probabilidad de poder optar solo por empleos con menores remuneraciones. En esta misma línea, diversos estudios de la CEPAL han determinado que la conclusión de la educación secundaria en la región es una condición necesaria (aunque no suficiente) para evitar la pobreza:

Culminar este nivel es crucial para adquirir las destrezas básicas que exige un mundo globalizado y democrático y para que las personas puedan desenvolverse libremente y adquirir aprendizajes por el resto de sus vidas. Asimismo, es determinante para acceder a niveles mínimos de bienestar que rompan los mecanismos de reproducción de la desigualdad y la pobreza. (Rico y Trucco, 2014, p.10)

Este reto insalvable hasta ahora en Costa Rica, ha conllevado esfuerzos por mejorar la cobertura y promover la permanencia en el sistema educativo. En el año 2011, se realiza una reforma constitucional que amplía la obligatoriedad y gratuidad de la educación hasta el III ciclo. Además, el Estado costarricense ha implementado un programa, denominado AVANCEMOS, que brinda subsidios monetarios a las familias con el fin de favorecer la asistencia a clases y el



estudio por parte de las personas jóvenes. Otra acción para promover el acceso y permanencia en el sistema es el transporte estudiantil a los colegios.

De manera complementaria, Costa Rica se ha destacado por dedicar un alto nivel de presupuesto a la educación de sus habitantes. A partir del 2009, según datos del Estado de la Nación los porcentajes del gasto en educación se encuentran entre el 7 y el 8 por ciento del PIB (PEN, 2013, p. 321).

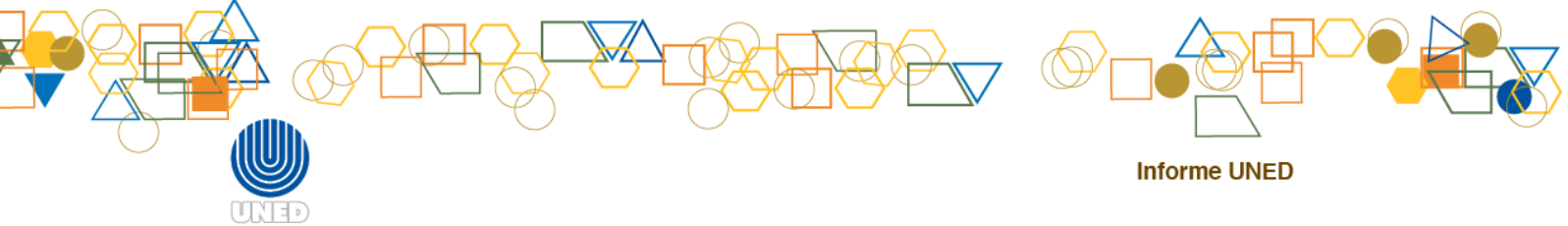
En el ámbito latinoamericano, los indicadores de acceso y resultado en educación ubican a Costa Rica por debajo de la región (Tabla 14.). El porcentaje de la población del país con al menos secundaria completa para el año 2010 se encontraba por debajo de los índices de América Latina, siendo para Costa Rica de 29.9 por ciento y para América Latina de 32.5 por ciento. Estos índices, a su vez, eran inferiores a los que se presentaban en países de desarrollo humano alto y menos de la mitad de los de países con desarrollo humano muy alto. Asimismo los años esperados de educación para el 2010 y la tasa de matriculación en secundaria para 2001-2009, también resultan inferiores a las de América Latina.

Tabla 14.

Indicadores de acceso y resultado en educación

Indicadores	Costa Rica	América Latina	Países D.H. Alto	Países D.H.
				Muy Alto
Población de 25 años y más con al menos secundaria completa (2010)	29,9	32,5	41,0	73,6
Años esperados de Educación (2010)	11,7	13,7	13,8	15,9
Tasa neta de matriculación en secundaria (2001-2009)	65,3	72,5	74,8	91,7

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Trejos, J. D. (2012). *Pobreza, Desigualdad y Oportunidades: Una Visión de Largo Plazo. Serie de Divulgación Económica*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas.



Calidad

Si bien en términos de cobertura el sistema educativo público revela mejoras de largo plazo, cuando se analizan datos relacionados con la calidad se evidencian en menor medida mejoras sustanciales. La repitencia en primaria ha disminuido en los últimos 15 años, pero no se ha logrado reducir este indicador en enseñanza secundaria (PEN, 2013, p. 145). Adicionalmente, solo un 66,9 por ciento de quienes aplicaron el examen de bachillerato, requisito para obtener el título de secundaria, lograron aprobarlo (PEN, 2013, p.146). En el caso de los novenos años, la aplicación de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de 2009, reveló que el estudiantado no cuenta con los niveles de desempeño mínimos aceptables en habilidades como exploración, comprensión lectora, resolución de problemas, síntesis, construcción de argumentos y trabajo colaborativo, entre otras (PEN, 2013, p.148). En relación con competencias en el idioma inglés y en TIC, el Estado de la Educación (PEN, 2013) revela la necesidad de mayores esfuerzos en los colegios públicos para dotar al estudiantado de estas herramientas requeridas para una mejor inserción en el mercado laboral.

Las cifras citadas evidencian que, aunque más del 90 por ciento del personal docente tiene título atinente al puesto, persisten retos en cuanto a la mejora de la calidad formativa que se brinda en las universidades y en la capacitación y actualización. Acciones en esta línea deberían ser acompañadas con mejoras en la estabilidad laboral y las condiciones salariales del personal docente.

Asimismo, el PEN menciona la necesidad de continuar con la mejora de la infraestructura física y de TIC, como elementos básicos de la calidad en la formación del estudiantado.

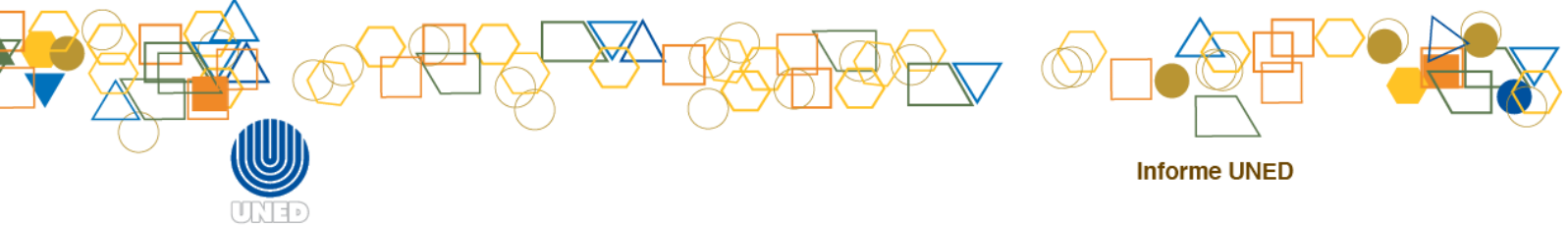


Igualdad de oportunidades

La CEPAL plantea que en América Latina, la exclusión educativa, dada por el abandono y la repitencia, se concentra en los estratos de menores ingresos, en la población indígena y afro descendiente, en las mujeres y en las áreas rurales (Rico y Trucco, 2014, p.73). En el caso de Costa Rica, como ya se mencionó, el PEN revela que solo 1 de cada 3 estudiantes completó la secundaria sin verse afectado por alguna circunstancia que generara desigualdad (PEN, 2013, p.154). Entre los factores que explican esta situación, el citado informe revela que el clima educativo de los hogares es la principal causa. Una persona joven perteneciente a un hogar con clima educativo bajo tenía una probabilidad de 28,4 por ciento de completar el IV ciclo, en contraste con 77,5 por ciento para una persona joven de un hogar con clima educativo alto. La condición de mujer y la ubicación de la residencia en las zonas rurales también influyen en esa probabilidad.

En cuanto a la condición socioeconómica, según el PEN (2013, p.145) en el 2011 la probabilidad de que una persona adolescente del quintil más pobre completara el ciclo diversificado era de 40,0 por ciento, versus 53,6 por ciento para uno del quintil más rico.

En la población indígena, la deserción se presenta con mayor fuerza que en el promedio nacional. Mientras que la deserción en primaria a nivel nacional es 2,6 por ciento, en los centros educativos indígenas asciende a 4,4 por ciento; en secundaria la cifra nacional es 9,4 por ciento en tanto que en los colegios indígenas es 13,5 por ciento (Castro, 2013, p. 77). Otro problema que afecta a la población estudiantil indígena es la repitencia en primaria que alcanza al 13,9 por



ciento, 2,4 veces más que el dato a nivel nacional correspondiente al 5,8 por ciento (Castro, 2013, p. 77).

La educación básica y secundaria en el país presenta significativos avances respecto a la cobertura; sin embargo prevalecen importantes retos respecto a la mejora de la calidad educativa y de las condiciones con que las poblaciones con diferentes características socioeconómicas, culturales y de aprendizaje participan en el proceso educativo de forma inclusiva. Estas circunstancias demuestran la vigencia que sigue teniendo la UNED en el contexto nacional.

Si bien en la creación de la UNED el llamado estaba mayormente en relación con la ampliación de la cobertura del sistema educativo; en la actualidad la persistencia de problemas asociados con la calidad educativa y la igualdad de oportunidades amplían el papel de la UNED hacia una mayor inclusión educativa en el ámbito nacional. Es por ello, que en el capítulo siguiente se desarrolla la manera en que la Universidad ha atendido el desafío histórico plasmado en su ley de creación.

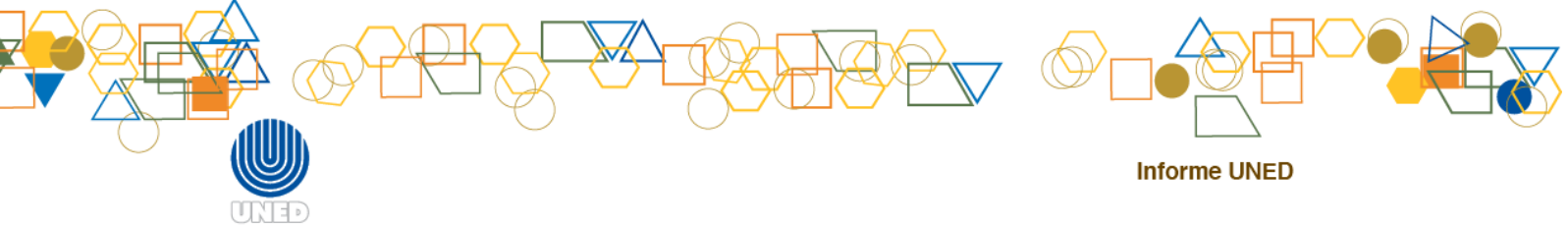


**Educación a distancia como factor de inclusión social en la
Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y la
Universidad Abierta para Adultos (UAPA) de República Dominicana**

Capítulo 2.

Las políticas de inclusión social en la UNED.





Desde su creación, la UNED ha tenido como uno de sus fines la democratización de la educación superior. En este capítulo, se presentan los esfuerzos que la institución realiza en términos del acceso y el mejoramiento de la calidad académica, en un ambiente de oportunidades y reconocimiento de la diversidad para los diferentes grupos estudiantiles.

Como en toda organización, la situación actual de la UNED es el resultado de un proceso que empezó con su fundación. Por ende, para comprender los avances vigentes en términos de inclusión social, debe realizarse un repaso de su evolución institucional.

Chaves (2006) acota el desarrollo de la UNED en tres etapas, con base en la producción de materiales, como medio maestro para el aprendizaje en la modalidad a distancia, que considera “uno de los aportes más relevantes de este proyecto educativo” (p. 167). A partir de las etapas propuestas por Chaves (2006) se puede analizar la importancia y el énfasis que la institución ha puesto sobre los ejes de la inclusión educativa en su empeño por promover el acceso, la calidad y la igualdad de oportunidades.

La primera etapa (1978 – 1989) se delimita entre los orígenes de la institución y la creación de las Escuelas. La segunda, que abarca el decenio de 1990, se caracteriza por la construcción y ejecución de un proyecto educativo. Desde el año 2000 a la actualidad, la tercera etapa, se considera como el periodo de la fundamentación teórica del modelo institucional.

En sus orígenes, la política y práctica de la UNED se centró con más fuerza en el acceso, por medio de la oferta de carreras cortas (diplomados) y de la apertura de centros universitarios a lo largo y ancho del país, que promovieron la incorporación de la población rural, campesina y obrera a la formación universitaria.



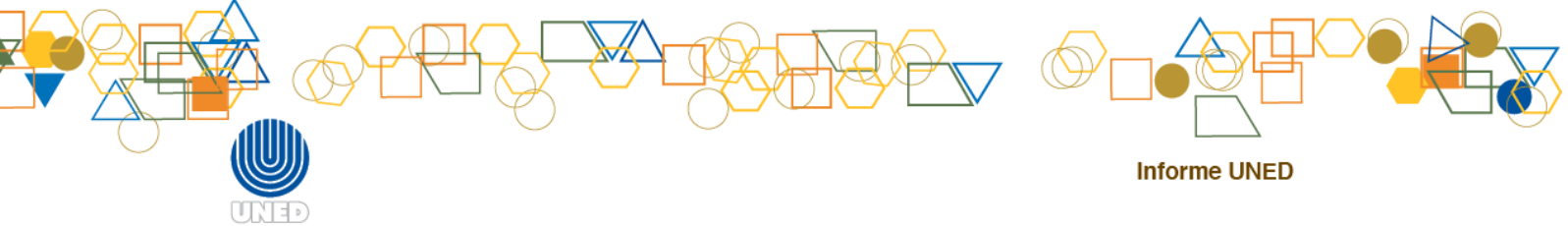
Durante la cimentación del proyecto educativo, la UNED fortaleció su estructura en aras de potenciar el quehacer académico. En esta etapa se enfatizó en el establecimiento de condiciones para promover la calidad, tanto de los medios educativos como de la pertinencia de la oferta académica en relación con el contexto.

A partir del año 2000, la discusión profundiza en el requerimiento de la igualdad de oportunidades para cumplir como universidad que democratiza efectivamente la educación superior y que permite mejorar la calidad de vida a las poblaciones que acceden a ella. La UNED establece políticas y prácticas para la atención de las diversas poblaciones estudiantiles, de manera que se respeten y se valoren sus características particulares en el proceso educativo.

Los orígenes de la UNED y su compromiso con el acceso a la educación superior (1978-1989)

La creación de la UNED en marzo de 1977, se enmarca en un contexto de creciente demanda por educación superior a nivel mundial y nacional. Este viene dado por el crecimiento demográfico que caracterizó la década de los años 70, sumado a las políticas estatales de la postguerra, que suscitaron crecimiento económico y mayor participación del Estado en las distintas facetas de la economía, una de ellas la educación, como se detalló en el capítulo 1 de este estudio.

Previamente a la creación de la UNED, ya se habían fundado en la década de 1970 otras dos universidades públicas: el Instituto Tecnológico de Costa Rica en 1972 y la Universidad



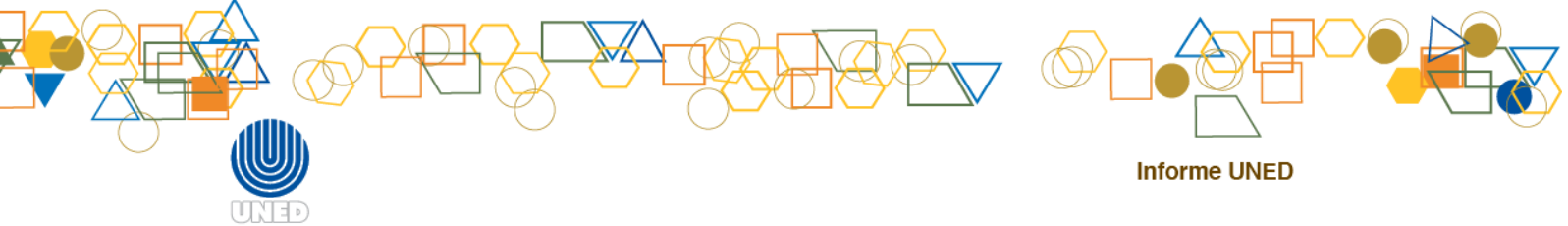
Nacional Autónoma en 1973 (la Universidad de Costa Rica se había creado en 1940). La apertura de nuevas universidades, si bien indudablemente contribuyó al aumento en el acceso y a la democratización de la educación superior, en palabras de Ruiz (2001) quedó con una deuda de la calidad ya que “se trató de un proceso que no preservó, en general, la excelencia de la calidad académica en los diferentes niveles.” (p. 10).

La apertura de nuevas opciones de educación superior en un periodo relativamente corto, se puede entender a la luz de las condiciones señaladas por Rumble (1998, p. 205):

- La demanda de acceso a la universidad excedía la oferta.
- La escasez de trabajadores calificados en áreas como la agricultura, salud, educación, comercio y administración pública. Lo cual, requería la diversificación de la oferta académica y la atención de las comunidades de fuera de la región central del país.
- El aumento en las opciones educativas de acuerdo a la demanda, tanto de personas jóvenes que deseaban ingresar a la universidad, como de nuevos sectores (adultos, mujeres, trabajadores, entre otros) que requerían de la formación superior.

La fundación de la UNED respondería a estas realidades. Según Aguilar (2005), la idea manifestada por don Fernando Volio, entonces Ministro de Educación, era crear una universidad al estilo de la UNED de España, ya que “había visto en aquel sistema la posibilidad de llevar la Educación Superior a todos los rincones y, especialmente, a sectores de obreros y campesinos.” (p.14).

De acuerdo con Ramírez (2006, p.56) la UNED con sus carreras cortas y de carácter técnico científico, vendría a ser una opción para poblaciones que no habían podido incorporarse



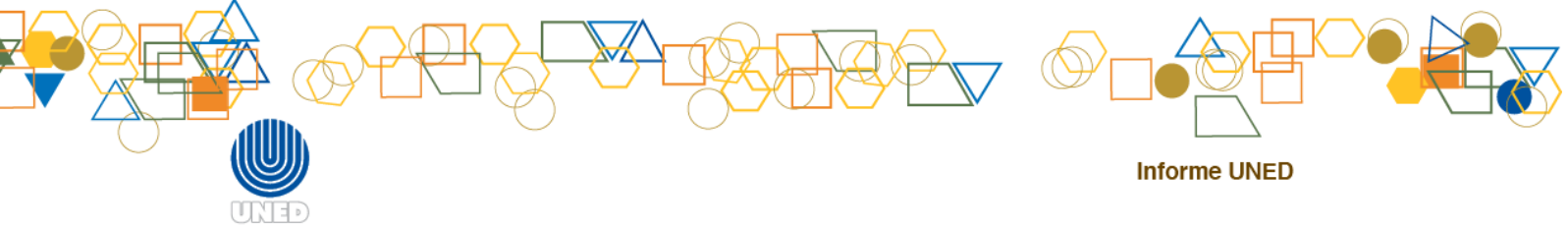
a la educación superior presencial por razones de edad y condiciones socioeconómicas y laborales, en concreto:

- Población adulta
- Población campesina y trabajadora
- Alumnos que no obtuvieron cupo en las otras universidades
- Sector obrero

En el proyecto de ley original se mencionaba, además, la mujer ama de casa y los inválidos [sic] que no podían asistir a las universidades tradicionales. Esta referencia explícita a grupos de población con dificultades de acceso a la educación superior y por ende a mayores posibilidades de ascenso social por esta vía, evidencian en la concepción original de la futura universidad el interés por la inclusión social.

Sin embargo, después de las discusiones del proyecto en la Asamblea Legislativa, en la Ley de Creación de la UNED aprobada se eliminó la mención explícita de estas poblaciones y se generalizó en aquellos que no hubiesen podido incorporarse al sistema formal universitario. En el artículo 2, inciso c de dicha ley se establece como uno de los objetivos de la UNED: “Incorporar a la educación superior, con métodos idóneos y flexibles a quienes no hubieren podido incorporarse al sistema formal universitario”.

Desde otra perspectiva, también se ha planteado que la creación de una universidad especializada en la modalidad a distancia tuvo entre sus motivaciones la reducción de la presión política de las movilizaciones estudiantiles, por ese tiempo muy dinámicas, y apoyadas en gran medida por los mismos docentes universitarios. Aguilar (2005) deja evidente este motivo al



mencionar una breve conversación suya con el Presidente Daniel Oduber, quien plantea el interés de que la nueva universidad “no fuera objeto de politización” (p. 17), criterio compartido por el mismo autor al considerar que “los comunistas bien sabían que en una universidad a distancia, era prácticamente imposible manipular a los estudiantes con fines de agitación política e ideológica, como lo estaban haciendo en las otras universidades” (p. 20).

Vinculado a lo anterior, la UNED, según Vargas (1996, p.22) se creó con una estructura vertical y una gestión autoritaria, que inhibió el desarrollo de una comunidad académica crítica del orden social. Ramírez (2006) justifica este tipo de organización al proponer que era resultado del “consenso generalizado en las instituciones de educación a distancia, en cuanto a que la agilidad era la característica cardinal de la administración, y que ésta solo se lograba mediante una gran centralización” (p.66). Los efectos de esta génesis administrativa de la UNED perduran hasta nuestros días, y se reflejan además en una población estudiantil con dificultades para encontrar su espacio en la Universidad y participar activamente en los procesos.

En estas condiciones, la UNED inicia operaciones en 1978 con 27 centros académicos, ubicados, en su mayoría, en espacios físicos facilitados por otras instituciones públicas. Las entidades locales facilitaron personal e infraestructura de oficina, aulas, laboratorios, salas de proyección de audiovisuales y un espacio para biblioteca de consulta (Ramírez, 2006, p.339).

Los centros académicos permiten el contacto con los estudiantes, tanto de personal administrativo para apoyar en los procesos de matrícula y servicios universitarios, como de los tutores que ofrecían el asesoramiento académico en las diferentes asignaturas. Asimismo, son los lugares donde se realizan los exámenes.



En cuanto a la distribución geográfica, cuatro de los centros se ubicaron en el área metropolitana del país: San José (Metropolitano I y II), Cartago y Alajuela. Sin embargo, la mayoría se abrieron en lugares rurales y en muchos casos alejados del centro del país: Quepos, San Carlos, Palmares, Nicoya, Cañas, Puntarenas, Ciudad Neilly, Palmar Norte, Limón, Pérez Zeledón, Guápiles, Orotina, Río Frío, Arenal, Puriscal, San Vito, Jicaral, La Cruz, Upala, Los Santos, Turrialba, Ciudad Cortés, Buenos Aires (UNED, 1980, p.11).

En el primer semestre de 1979 se incorporan estudiantes privados de libertad de La Reforma, conformándose como el primer centro académico universitario ubicado en un Centro Penal en Costa Rica, lo cual representa un hito en la democratización de la educación superior en Costa Rica. A lo largo de los 37 años de la UNED, se han abierto las posibilidades a otros centros penales convirtiéndose en una de las prácticas ejemplarizantes de la educación como factor de inclusión social.

En la década de 1980, los principios fundadores, basados en las oportunidades educativas para aquellos excluidos socialmente, se reflejan en la academia, la actividad fundamental de la universidad. En ésta, se plasma la característica innovadora del proyecto, donde cambian los roles del estudiante, del profesor y de la institución como un todo, para propiciar el aprendizaje a distancia por medio de:

un concepto más amplio de las funciones del estudiante en cuanto al diseño de sus horarios de estudio y desarrollo de sus competencias como estudiante para el aprendizaje autónomo. Este nuevo concepto involucró una nueva dimensión en la forma tradicional como habíamos concebido el aprendizaje, el cual estaba basado en la lección magistral.



Además y tal vez uno de los retos más difíciles, cambiar las funciones del docente para convertirlo en un mediador pedagógico. (Chaves, 2006, p.169)

Con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje autónomo del estudiante, la UNED define utilizar primordialmente el material impreso, que es entregado al estudiante en el momento de la matrícula. Las denominadas unidades didácticas, textos donde se desarrolla el contenido de los cursos, son elaboradas por especialistas en el campo disciplinario, con el apoyo de profesionales (productores académicos) en educación a distancia. Por medio del libro, especialmente diseñado y producido para la modalidad, la persona estudia en su espacio y en su horario, condiciones básicas del modelo.

Con la creación de la Editorial EUNED en 1979, la producción masiva de textos, que permitió la reducción de costos, ha viabilizado el acceso de un mayor número de estudiantes. Entre 1983 y 1989 se produjeron 190 unidades didácticas nuevas, 27 en promedio por año, según datos de los Anuarios Estadísticos de ese periodo. De esta manera, el proceso de producción de materiales didácticos impresos se ha constituido como una práctica exitosa para contribuir a la inclusión social.

La ampliación de la oferta educativa universitaria realizada por la UNED acrecentó la formación de profesionales para el sector público, tal como ha sido el caso de docentes en las zonas rurales del país. Pero también, incrementó la oferta de carreras en el campo administrativo para atender las necesidades de las empresas.

En 1978, la UNED inscribió estudiantes en 5 carreras: Educación en I y II ciclos, Administración Bancaria, Administración Educativa, Administración de Empresas,

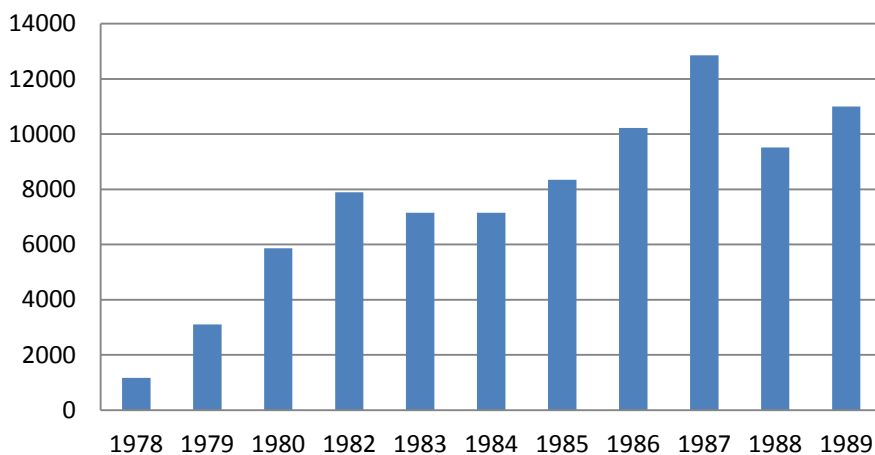


Administración Agropecuaria (UNED, 1980). Para 1989, se ofertaban además Administración de Servicios Sociales Infantiles, Administración de Cooperativas y Administración de Servicios de Salud. (UNED, 1990)

Asimismo, este periodo revela una gran aceptación del estudiantado por la modalidad educativa a distancia, al pasar de 1 167 estudiantes matriculados en el primer periodo académico de 1978 a 11 004 en 1989, lo que equivale a un incremento de 843% (gráfico 17)

Gráfico 17.

UNED: Estudiantes matriculados en el primer periodo académico (1978-1989)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de UNED, 1980; UNED, 1981; UNED, 1982; UNED, 1983; UNED, 1984; UNED, 1985; UNED, 1986; UNED, 1987; UNED, 1988; UNED, 1989; UNED, 1990.

El posicionamiento de la UNED también se evidencia en la importancia relativa de su matrícula en relación con las demás universidades estatales. Al inicio de las actividades académicas, en 1978, la UNED atrajo el 2,7% de la matrícula de la educación superior estatal, para 1979 ésta se incrementó al 6,9% y ya para 1989 había alcanzado un 19,4% (tabla 15). Esto a



pesar de que la UNED apenas recibe un 7% de financiamiento estatal del Fondo Especial para la Educación Superior (FEES).

Tabla 15.

Matrícula inicial de las universidades estatales. Primer periodo académico. (En porcentajes)

Universidad	Año		
	1978	1979	1989
Universidad Estatal a Distancia	2,7	6,9	19,4
Universidad de Costa Rica	70,7	66,2	53,0
Universidad Nacional	22,7	22,1	21,1
Instituto Tecnológico de Costa Rica	3,9	4,8	6,4

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de UNED, 1980; UNED, 1981; UNED, 1990.

En cuanto a las características personales, la modalidad atrajo a la población femenina, que constituía un porcentaje cada vez mayor de la matrícula total: mientras en 1982 representaba un 53,8%, para 1989 se había incrementado al 58,5% (UNED, 1983; UNED, 1990).

De igual forma, la población trabajadora encontró en la UNED una opción educativa, alcanzando el 58% de la matrícula en el primer periodo académico de 1989 (UNED, 1990).

La modalidad atrajo, además, a la población adulta joven ya que el 42% de la matrícula en el primer periodo académico de 1989 lo constituían personas entre 27 y 37 años (UNED, 1989). A lo largo de la década de 1980, la edad promedio de la población estudiantil fue en ascenso (Tabla 16), fenómeno que continuó en la siguiente década.



Tabla 16.

UNED: Edad promedio de la población estudiantil.

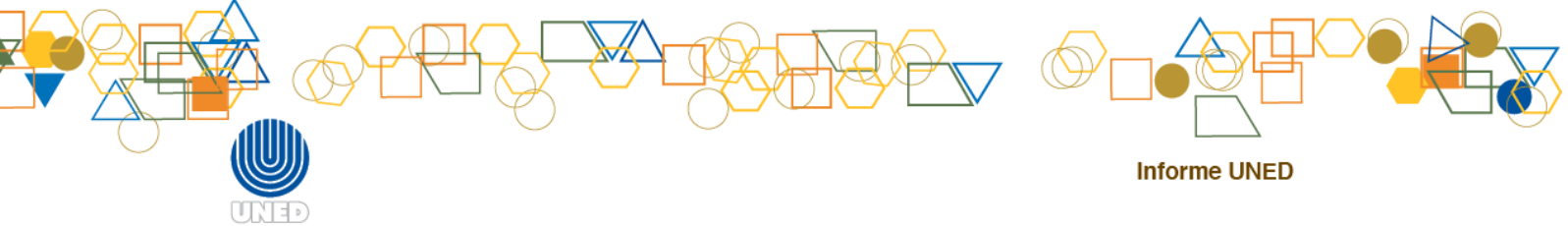
Varios años.

Año	Edad promedio
1983	25,6
1984	26,5
1985	25,8
1986	27,5
1989	26,6

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de UNED, 1984; UNED, 1985; UNED, 1986; UNED, 1987; UNED, 1990.

La primera etapa del desarrollo de la UNED se cumple con la reestructuración organizacional que dio origen a las Escuelas como unidades académicas de entrega de la docencia. Anteriormente, las carreras se gestionaban de manera independiente, a cargo de una dirección de docencia.

La creación de Escuelas respondía a las demandas institucionales por fortalecer la academia, promoviendo la realización de investigación y extensión; así como la reivindicación de la función docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, los cambios de estructura no fueron acompañados de un proceso de reflexión y análisis profundo sobre las realidades externas e internas de la institución, lo que mantuvo formas de la vieja estructura con otras copias de sistemas educativos no necesariamente correspondientes con la realidad de la UNED (Vargas, 1996, p.61).



1990- 1999, la construcción y ejecución de un proyecto educativo.

Chaves (2006) hace coincidir el inicio de esta etapa con los cambios que trajo el Primer Congreso Universitario (realizado en 1988), el cual tuvo como lema “Evaluar y examinar con profundidad el papel que la educación a distancia le corresponde jugar en los próximos años en Costa Rica”. En sus conclusiones y recomendaciones se enfatiza la mejora de la calidad académica, no directamente usando ese concepto, sino al examinar y proponer mejoras cualitativas en el planeamiento académico, la producción de materiales educativos, la tutoría y el acompañamiento al estudiante; así como en las actividades de investigación y extensión, que seguían siendo débiles para ese momento.

En 1998, se aprueba la reorganización de la Vicerrectoría Académica, a partir de un trabajo iniciado desde 1995 (Consejo Universitario, Acuerdo 1321-1998 ARTICULO III, inciso 1), del 3 de abril de 1998). Esta pretende aplanar la estructura en aras del mejoramiento de los servicios al estudiante y de responder a los retos que enfrenta la UNED en relación con la introducción de nuevas tecnologías de información y comunicación (Consejo Universitario, Acuerdo 1321-1998 ARTICULO III, inciso 1), del 3 de abril de 1998).

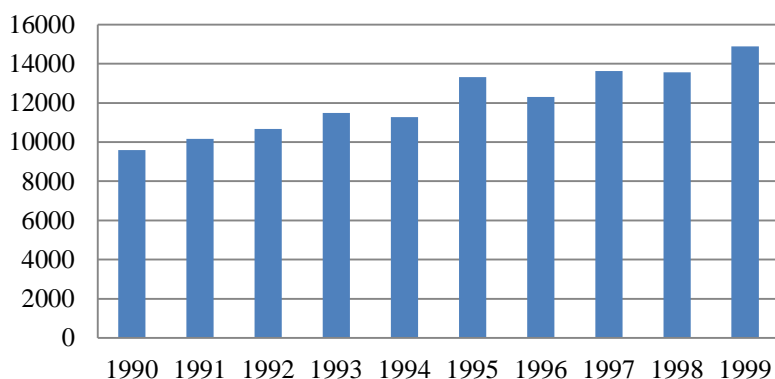
La reorganización de la Vicerrectoría Académica da el fundamento legal para que se fortalezcan las Escuelas como centros de gestión académica, desde el diseño curricular hasta la evaluación. Además, ya para ese momento se reconoce la necesidad de ampliar la oferta académica, por lo que si bien desde 1987 se ofrecían los grados de bachillerato y licenciatura, es en esta etapa donde se inician los postgrados.



Al finalizar el periodo, en 1999, la institución continúa creciendo. Se ofrecía 30 carreras de grado y cuatro programas de postgrado, pertenecientes a cuatro Escuelas: Ciencias de la Educación, Ciencias de la Administración, Ciencias Exactas y Naturales, y Ciencias Sociales y Humanidades.

La matrícula mantiene un comportamiento ascendente, lo cual significó un aumento del 55% en los 10 años, aun cuando se mantiene el porcentaje de financiamiento del FEES en el 7% (gráfico 18.). Para 1999, la matrícula llegaba a ocupar el 25,3% del total de las universidades estatales, lo cual confirma el resultado en términos de acceso del proyecto educativo iniciado 20 años atrás.

Gráfico 18.
UNED: Estudiantes matriculados en el primer periodo académico (1990-1999)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de UNED, 1991; UNED, 1992; UNED, 1993; UNED, 1994; UNED, 1995; UNED, 1996; UNED, 1997; UNED, 1998 b; UNED, 1999; UNED, 2000.

Durante esta etapa, el porcentaje de mujeres matriculadas continúa en aumento, alcanzando el 66% en 1996 (UNED, 1998 a, p.17). Asimismo, las personas que trabajan



alcanzan más del 60% de la población estudiantil y la edad promedio del estudiantado sube respecto a la etapa anterior, como se muestra en la tabla 17 (UNED, 1998 a, p.17)

Tabla 17.

UNED: Edad promedio de la población estudiantil. Varios años

Año	Edad promedio
1992	31
1993	31,5
1994	30,7
1996	30,2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de UNED, 1998 a.

Además, si bien desde su creación la UNED contaba con oficinas de producción audiovisual, durante la década de 1990, el personal académico experimenta con diferentes recursos tecnológicos y software en los cursos, lo que motiva la creación de una instancia de producción electrónica multimedia, que en conjunto con la de producción de material escrito y audiovisual, se integran en una sola Dirección de Producción de Materiales Didácticos con el objetivo de lograr una mayor vinculación entre ellas (Consejo Universitario, Acuerdo 1321-1998 Artículo III, inciso 1), del 3 de abril de 1998). Entre los años 1992 a 1996, se producen 91 unidades didácticas nuevas, lo que equivale a un promedio de 18 por año (UNED, 1998, p. 38).

La ampliación de la oferta académica, el fortalecimiento de los procesos de enseñanza desde las Escuelas y la conformación de un conjunto de recursos de tipo escrito, audiovisual y multimedia que se adecúen a las condiciones particulares de la persona estudiante en su proceso de aprendizaje autónomo, se configuran como elementos que marcan el fortalecimiento del proyecto universitario iniciado dos décadas atrás.

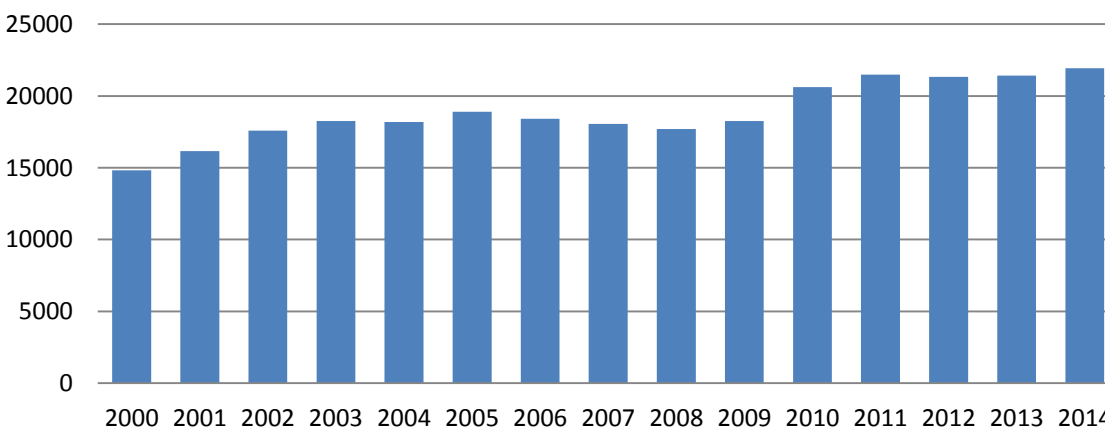


2000 - Actualidad, la fundamentación teórica del modelo institucional

En esta etapa, al igual que lo ha hecho desde el inicio de sus actividades, la UNED sigue aumentando su cobertura. En relación a la oferta educativa, actualmente se cuenta con una oferta 75 carreras de grado y 21 de postgrado.

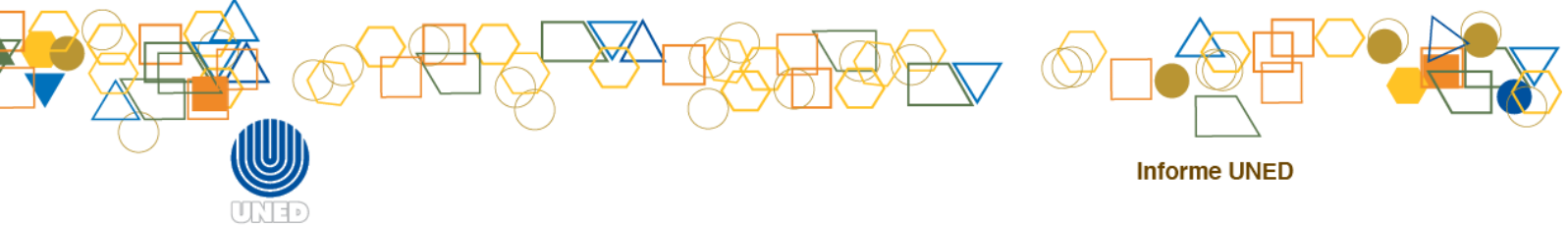
La matrícula creció en un 47,9% desde el I cuatrimestre del 2000 al correspondiente del 2014 (gráfico 19). Para el 2013, las personas matriculadas en la UNED ocupaban el 24,5% del total de las universidades estatales de lo cual reafirma el papel de la UNED en términos de acceso a la educación superior en el país (Consejo Nacional de Rectores, 2014 b).

Gráfico 19.
UNED: Estudiantes matriculados en el primer periodo académico (2000-2014)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Sistema de Administración de Estudiantes de la UNED

Al igual que en las etapas anteriores, la matrícula femenina es mayoritaria al alcanzar el 64,7% en el I periodo académico del 2014 (UNED, 2014b, p.5).

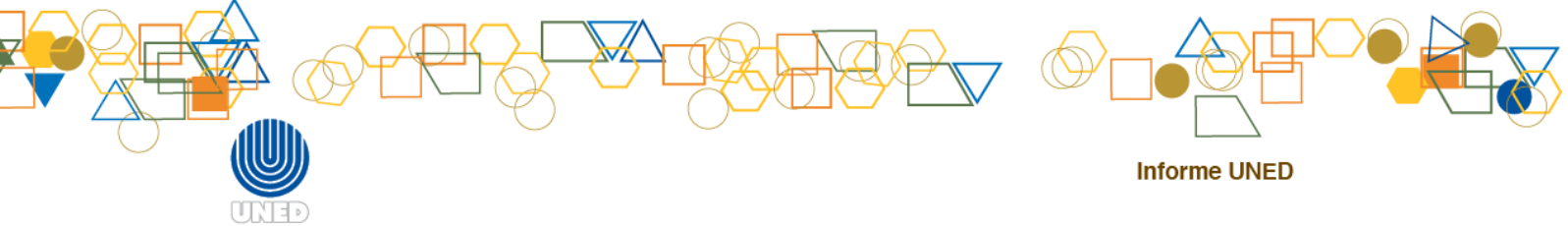


Sin embargo, en estos últimos años el perfil del estudiante que ingresa a la UNED está cambiando. Solamente un 43% de la población de primer ingreso (en el 2010) indicó que trabaja de forma remunerada y de quienes no lo hacen, la mitad se dedica solo a estudiar (Barrenechea, Guevara y Morera, 2012, p.38). Esta situación contrasta con el periodo anterior, donde más del 60% de la población estudiantil reportó laborar remuneradamente. En relación con lo anterior, la población estudiantil de jóvenes se ha incrementado, en contraste con la de más 30 años que presenta una tendencia decreciente.

Los cambios contextuales del nuevo siglo, la demanda de nuevas poblaciones estudiantiles, con diferentes características y la madurez del proyecto educativo de la UNED motivan el planteamiento de fundamentos filosóficos y de política institucional relacionados con la democratización del conocimiento tales como: los Lineamientos de Política Institucional del 2001-2006, el II Congreso Universitario, el Modelo Pedagógico, el Reglamento de Gestión Académica (Chaves, 2006).

El II Congreso Universitario realizado en el año 2000, con el lema “Por un cambio con participación real”, retoma el papel democratizador de la UNED y actualiza su Misión al hacer explícito el compromiso de la Universidad con la inclusión social de aquellas poblaciones con desventajas para desenvolverse como miembros plenos de la sociedad. La moción 031 evidencia una perspectiva de inclusión educativa más amplia que incluye la permanencia y el éxito del estudiante en programas con calidad académica.

El concepto de democratización de la educación superior será entendido en la UNED, como el acceso, la permanencia y el éxito del estudiante dentro de su sistema de

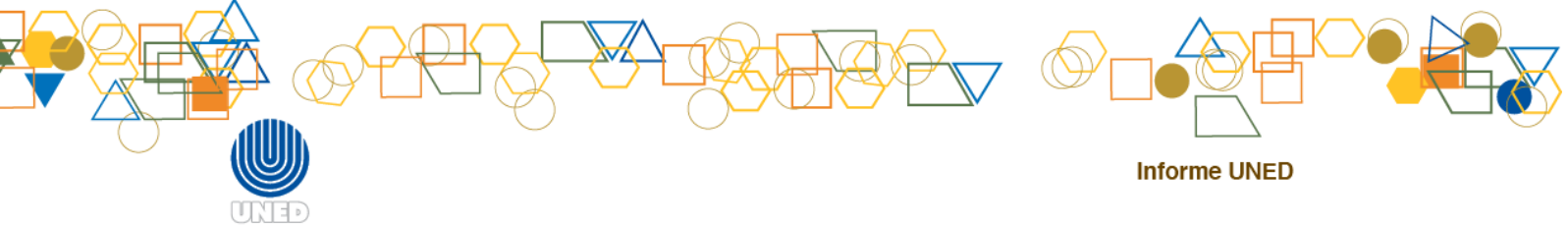


educación a distancia y la garantía de la calidad de la oferta académica (UNED, 2000, noviembre).

Asimismo, se establecen en la Misión las poblaciones excluidas por motivos económicos, sociales, geográficos, culturales, etarios, de discapacidad o de género, como prioridades en la atención de la Universidad.

En el 2001, son aprobados los Lineamientos de Política Institucional 2001-2006, los cuales reafirman el compromiso ético de la UNED de brindar igualdad de oportunidades a la población estudiantil, de manera que “la desigualdad en las condiciones reales de vida de las personas, generadas por un sistema social y económico esencialmente injusto y excluyente, no genere una correspondiente desigualdad en el acceso a la educación.” (UNED, 2001, p.3). Este documento plantea la vinculación indispensable entre igualdad de oportunidades y calidad como condiciones necesarias para la inclusión social desde la perspectiva de la inserción al mercado de trabajo, para ello propone que “la democratización del conocimiento solo puede hacerse efectiva si la UNED aspira a llegar al más alto nivel académico en sus programas, de modo que sus graduados gocen del mayor prestigio y aceptación entre los potenciales empleadores” (UNED, 2001, p. 4)

En esta etapa también se establecen políticas y acciones para fortalecer la calidad académica. Si bien la UNED contaba desde mediados del decenio de 1980 con una oficina de control de calidad, en la cual se realizaban evaluaciones de las diferentes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el año 2002 se crea el Programa de Autoevaluación Académica (PAA) para fines de acreditación (Consejo Universitario, Acuerdo 1560-2000 Artículo IV, inciso 10),

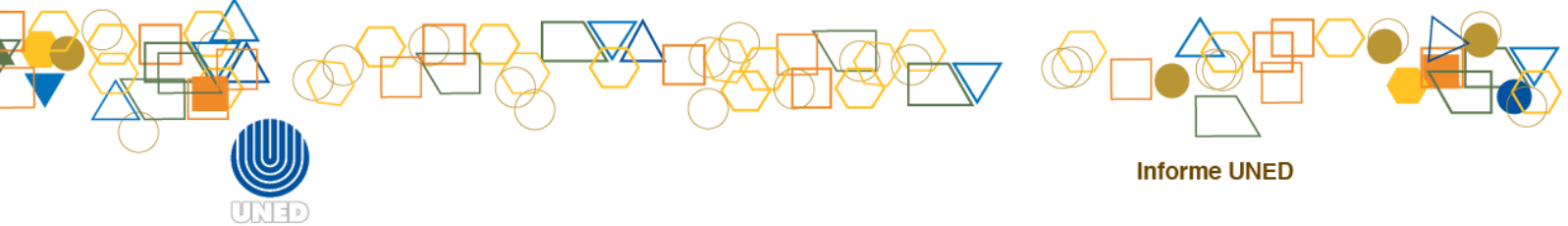


del 15 de marzo del 2002). El proceso de autoevaluación condujo a revisar las carreras desde sus componentes académicos y administrativos, tomando en cuenta las particularidades de la modalidad de la educación a distancia (Rojas, 2003).

En los primeros años no se contaba en el país con una agencia de acreditación que incorporara criterios de calidad adecuados a la educación a distancia, pero a partir de su inclusión por parte del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES) la UNED ha acreditado 13 carreras y 8 se encuentran en procesos de autoevaluación y de autorregulación (UNED, 2014a, p.21).

En el 2007, la UNED es declarada como Institución Benemérita de la Educación y la Cultura de Costa Rica (Ley 8623 del 1 de noviembre de 2007) como un reconocimiento nacional al aporte que ha hecho la institución a la democratización de la educación superior. En la propuesta del proyecto legislativo se establecen los méritos de la institución, relacionados con las posibilidades de formación y de incorporación al mercado laboral de una amplia población estudiantil, su presencia en todo el país por medio de sus sedes, la calidad de sus materiales educativos, la formación de alto nivel en grado y postgrado y la innovación educativa por medio de las tecnologías de información y comunicación aplicadas a la formación universitaria (Expediente N° 16.565 de la Asamblea Legislativa). El Benemeritazgo es el máximo reconocimiento que otorga el Estado costarricense a un individuo o institución.

La distinción del Benemeritazgo, si bien se funda en los logros históricos de la institución, representa asimismo una responsabilidad de continuar con su aporte al desarrollo



nacional, es por ello que en esta etapa se ha profundizado el análisis de los cambios que debe realizar la institución para atender a las nuevas realidades del país.

En el III Congreso Universitario "Por el Fortalecimiento de una academia con calidad" (2006) se propone dar mayor énfasis a la investigación como actividad sustantiva universitaria. Asimismo, en el tercer congreso se reflexiona ampliamente sobre el papel de la extensión y su vinculación con las necesidades específicas de los diferentes territorios del país.

A raíz de los resultados del III Congreso en materia de investigación, en el 2007 se crea la Vicerrectoría de Investigación, con el fin de liderar y promover esta actividad en la UNED. La creación de esta Vicerrectoría, representa un elemento fundamental en el fortalecimiento de la calidad académica de la institución.

EL IV Congreso Universitario "Hacia una re-significación de la Gestión Académica en la UNED, enfatizando en el mejoramiento de los servicios estudiantiles en el proceso de enseñanza y aprendizaje enlazados de manera dinámica" tuvo como objetivo analizar la gestión académica de la institución. Cabe destacar que la comunidad universitaria continua enfatizando en la discusión de la igualdad de oportunidades y la democratización del conocimiento al plantear la necesidad de que se generen condiciones para que las asimetrías territoriales persistentes en el país, no impliquen efectos negativos en el estudiantado. Asimismo, se propone el fortalecimiento de la inclusión social a través de acciones concretas para el reconocimiento de la diversidad cultural y de género, la adecuación a estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales y el respeto por el medio ambiente.



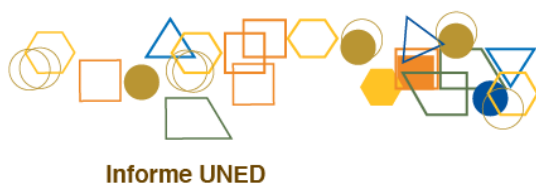
Los resultados del IV Congreso Universitario muestran la preocupación de la comunidad universitaria por el mejoramiento cualitativo de las interrelaciones y vinculaciones a lo interno de las diferentes dependencias de la UNED en aras de un mejor servicio al estudiantado. Así como, el fortalecimiento de la vinculación con las comunidades por medio de sus centros universitarios.

A partir de la fundamentación del modelo y la orientación estratégica, se han promulgado políticas y se realizan proyectos dirigidos a la atención de las poblaciones con características particulares de tipo socioeconómico, social, geográfico, cultural, etarias, de discapacidad y de género. Por lo tanto, a continuación se presenta un análisis de las estrategias institucionales dirigidas a cumplir con la Misión de la UNED en lo referente a la inclusión social.

Políticas y estrategias relacionadas con la cobertura territorial de la UNED

En su aspiración por ofrecer oportunidades educativas a la población nacional, sin que el lugar de residencia constituya un impedimento, la UNED brinda la totalidad de su oferta de carreras a todo el país, por medio de sus Centros Universitarios (CeU).

La constitución de los CeU, denominados en un primer momento Centros Académicos, nace cercana a la experiencia de la UNED de España: están distribuidos por el país, son dependientes en el plano académico respecto a la Sede Central y facilitan al alumnado contar con instalaciones tales como aulas, bibliotecas y laboratorios; además, pueden constituirse como elemento activo de la cultura en zona geográfica en que se ubican (García-Areito, 1994.).

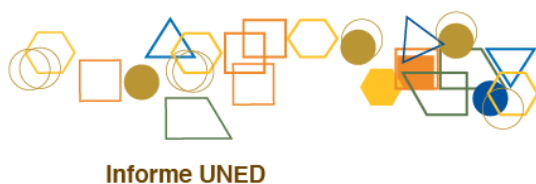


En el caso de la UNED de Costa Rica, Morgan (2011, noviembre) expone que desde 1978 se plantea el papel del Centro Universitario dentro del sistema de educación a distancia, pero su caracterización ha venido a ser objeto de propuestas y debates durante las décadas posteriores. Este autor sostiene que la discusión aún está pendiente y se centra actualmente en el nivel de autonomía y descentralización administrativa y académica de los CeU, así como la interrelación con su contexto inmediato y regional. En la práctica, según Morgan (2011, noviembre), ha normado una gestión centralizada que limita su cercanía a la población estudiantil desde sus comunidades.

En el plano ideológico, lo que se espera de los centros universitarios refleja también la forma como la Universidad ambiciona acercarse al estudiantado, al territorio y las comunidades. Esas visiones, según Morgan (2011, noviembre), configuran cuatro momentos en el desarrollo histórico de los CeU, como se expone a continuación.

En un primer momento el papel de los CeU está centrado en la gestión, los servicios ofrecidos al estudiantado y en lograr potenciar la metodología en la educación a distancia.

Posteriormente, en un segundo periodo, se propició la discusión respecto a su gestión, sin conducir a la toma de decisiones en concreto ni a su integración en la política universitaria. En ellos, se agrega la categoría geográfica a los elementos de gestión y atención del estudiante y la necesidad de guiarse por una política universitaria de desarrollo. Además, se busca la interrelación con las comunidades y regiones a partir de la extensión, investigación y promoción cultural, y se propone una gestión descentralizada a nivel regional (Morgan, 2011, noviembre, pp. 6-7).

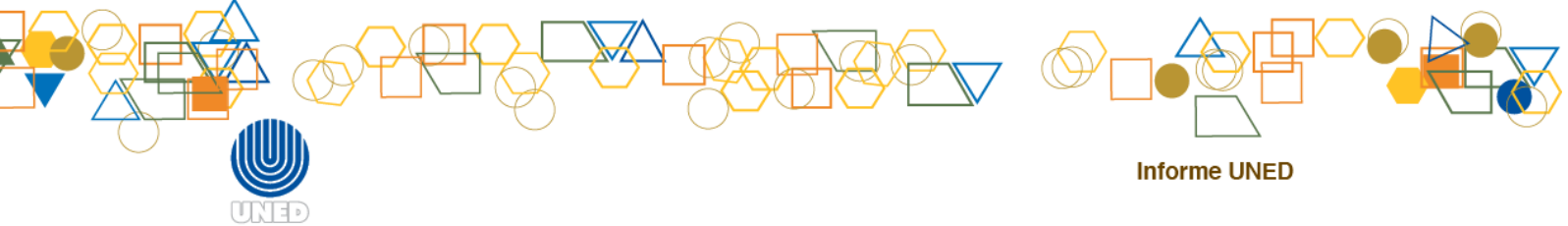


Para la década del 2000 se genera un tercer momento, donde se busca concretizar el papel esperado del CeU en el contexto y en su gestión a partir de la Política Institucional de Desarrollo de Centros Universitarios (Acuerdo de CU 1504-2001 del 27 de abril del 2001), así como en las mociones aprobadas en el II Congreso Universitario (2000) y III Congreso Universitario (2006). La dinámica de desarrollo de la Universidad en las diferentes localidades del país ha evidenciado un papel diferente del Centro Universitario, ya no solo se requiere que sea una parte instrumental dentro del sistema, sino que también debe ser un ente potenciador del desarrollo local (Morgan, 2011, noviembre, p.10).

Entre los elementos que se instituyen a partir de la Política y de las mociones aprobadas en el II y III Congreso Universitario se encuentran:

- La gestión desconcentrada de los CeU;
- Su carácter regional y local, y su papel en el desarrollo local;
- Su papel como promotor cultural y en el ámbito organizativo comunitario;
- Su papel en la docencia y oferta de servicios al estudiante y sociedad;
- Su vinculación con las instancias locales y regionales.

Una cuarta fase refiere a la reafirmación de lo establecido en el ámbito ideológico de la política institucional, pero también a las resistencias para hacer realidad esa visión de CeU. Dentro de ello, cabe mencionar que aunque se han presentado acuerdos del Consejo Universitario (como el 2021-2010, Art. IV, inciso 2) del 11 de marzo del 2010), donde se demanda el inicio del proceso de desconcentración de los CeU, dando para ello algunas directrices respecto al proceso a seguir y se han incluido dentro del Plan de Desarrollo



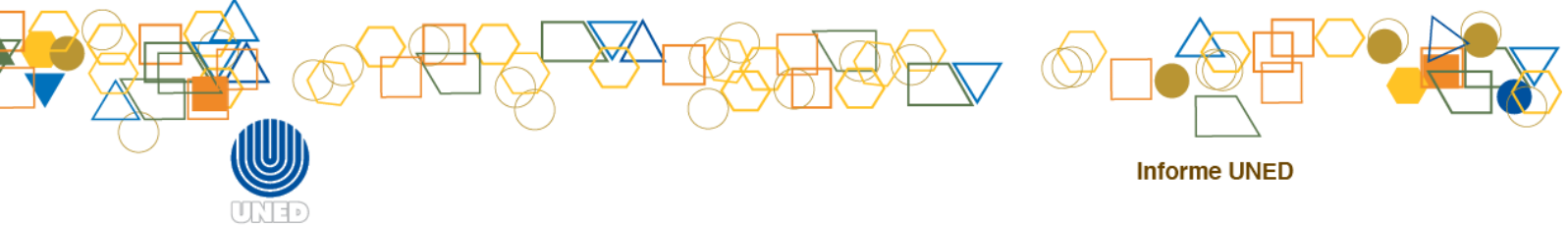
Institucional (2011-2015) pautas que confirman la trayectoria que se les quiere dar, en la práctica se lucha contra una cultura institucional y un estilo de gestión que niegan la posibilidad de desconcentración y, con mayor énfasis, de descentralización de los centros respecto a la Sede Central.

En síntesis, los acuerdos políticos, formalmente establecidos, analizados y discutidos en todos los foros de toma de decisiones de la Universidad por más de una década, no han sido implementados en todos sus objetivos. La paradoja es que muchos de los cambios requeridos no implican mayor inversión en infraestructura, por cuanto son cambios en la cultura organizacional y en los procesos organizacionales, para mejorar la calidad y la entrega de los servicios universitarios. (Morgan, 2011, noviembre, p.18)

Lo anterior, no sólo plantea retos respecto a la cultura institucional y su renuencia al cambio hacia un modelo de gestión descentralizado sino que, de igual forma, implica vigorizar las actividades de investigación, extensión y cualquier otra que permita el desarrollo de las potencialidades de los Centros en las regiones y comunidades. Como parte de ello, se requiere fortalecer la capacidad de los CeU para leer las necesidades más sentidas por las comunidades aledañas, en un constante encuentro e intercambio.

Desde la academia, se viene discutiendo tímidamente como se podrían llevar a cabo esas directrices. El Plan Académico 2012-2017 adopta el concepto de territorialidad académica, entendida como

un proceso intencionado de diseño, ejecución y seguimiento de los servicios y ofertas docentes, de investigación, extensión y producción de recursos educativos para atender



las condiciones de vida de las poblaciones meta de la UNED de manera articulada con la diversidad de actores y sectores de acuerdo con las tendencias de los contextos territoriales en que se desarrollan sus procesos de aprendizaje y formación. (UNED, 2012 a, p.23)

En el ámbito de la investigación, mediante el acuerdo del Consejo Universitario, sesión 2001-2009, se establecen lineamientos para el fortalecimiento y desarrollo de la investigación y extensión en el ámbito regional y nacional.

Por otro lado, y a pesar de las intenciones de la Universidad de convertirse en gestor del desarrollo, cabe destacar que no se visualiza una estrategia clara de cómo se obtendría ese resultado. Tampoco se ha discutido abiertamente si, institucionalmente, se comprenden las implicaciones de ello, en especial desde los CeU.

Políticas y estrategias dirigidas a poblaciones estudiantiles de bajos ingresos

En el caso de Costa Rica, la tasa de matriculación en la educación superior es del 25,6%, lo cual es significativamente bajo si se compara con el 44,6% del país vecino Panamá o el 71,2% de Argentina, el más alto en América Latina (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2013).

Las dificultades de acceso a la educación superior, se originan en el nivel de secundaria y afectan a quienes son más pobres. Según el Informe Estado de la Educación (PEN, 2013), la



probabilidad de que una persona adolescente del quintil más pobre en Costa Rica completara el Ciclo Diversificado era del 40,0%, mientras el para una del quintil más rico ascendía a 53,6% (PEN, 2013, p. 195-198).

Las universidades estatales atienden relativamente a una parte importante de la población de menores ingresos provenientes de colegios públicos, sin embargo, para el PEN el acceso no es suficiente para completar los estudios, “es preciso contrarrestar los niveles generales de desigualdad en la distribución del ingreso, asegurando apoyo financiero para quienes forman parte de comunidades pobres y marginadas” (PEN, 2013, p.198).

En este sentido, y en concordancia con su Misión, la UNED otorga becas estudiantiles por condición socioeconómica. Las exoneraciones van desde un 25 por ciento sobre el pago de aranceles hasta un 100 por ciento. La beca A brinda un 100% de exoneración y un monto de dinero adicional, beca B exonera en un 100% los aranceles, la C un 75%, la D un 50% y la E un 25%. (UNED, 1998).

Además de las becas brindadas directamente por la UNED, se cuenta con las ofrecidas por el Estado (Programa AVANCEMOS del Instituto Mixto de Ayuda Social). Este programa cubre estudiantes que ya contaban ese beneficio desde el nivel de secundaria, por su situación de pobreza extrema.

La beca Calderón Guardia favorece a personas en pobreza extrema, prioritariamente mujeres. Esta consiste en la exoneración del 100% del costo de las asignaturas y un beneficio monetario para solventar gastos asociados a estudio (R, Zeledón, comunicación personal 22 de enero 2014).



Adicionalmente, la UNED ha creado un apoyo adicional denominado el Fondo Solidario, el cual cubre gastos de transporte, alimentación u hospedaje a estudiantes que deben trasladarse para asistir a tutorías o actividades universitarias lejos de su lugar de residencia.

En aras de promover la igualdad de oportunidades, se ofrecen también, de forma diferenciada, becas a poblaciones especiales: personas privadas de libertad, personas indígenas y personas con discapacidad (según normativa aprobada por el Consejo Universitario, sesión 1203-96 celebrada el 24 de abril de 1996). En este caso, los procesos de asignación y seguimiento de las becas se adecuan a las necesidades particulares de estas poblaciones, por lo no están obligados a matricular el mínimo de materias exigido por periodo académico (tres materias) ni a mantener un rendimiento académico establecido, además de facilidades en los trámites y requerimientos, entre otros.

Existen además otros subsidios de menor cuantía, otorgados por participación estudiantil en actividades culturales o deportivas, por notas de honor y por participar en el programa Horas Estudiante y Estudiante Facilitador.

En el caso de quienes cursan estudios de postgrado, pueden obtener beca (con exoneración total o parcial del costo de las materias) aquellas personas que tuvieron beca A o B en sus estudios de grado y un promedio ponderado mínimo de 8 durante su carrera. Para mantener éstas becas se requiere de calificación mínima de 9 en todas las asignaturas en los estudios de postgrado y matricular el bloque completo que define el programa de estudios (R, Zeledón, comunicación personal 22 de enero 2014).

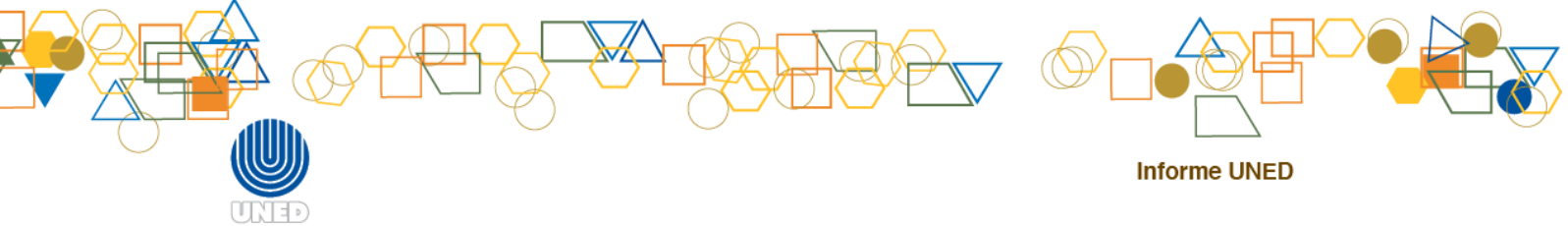


Políticas y estrategias para la promoción de la igualdad de género en la población estudiantil

El Censo del 2011 de Costa Rica muestra que las mujeres representan una mayor proporción (53,6%) que los hombres con nivel de instrucción universitaria. En el caso de la UNED esta relación se magnifica, ya que la población estudiantil femenina alcanza el 64,7% (I cuatrimestre del 2014); asimismo, es sustancialmente mayor si se compara con el resto de las universidades estatales (UNA, UCR, ITCR) en donde ocupa el 50,2% del estudiantado (Consejo Nacional de Rectores, 2014a). En relación con la graduación, el 74,6% de los títulos se han otorgado a mujeres a lo largo de la historia de la UNED, los cuales representan 33 672 diplomas.

La mayoría femenina en la población estudiantil de la UNED ha favorecido que, en los espacios de reflexión universitarios, se proponga el fortalecimiento del enfoque de género. En el II Congreso, realizado en el año 2000, se establece el género como uno de los ejes transversales de la planificación y la oferta académica.

Los ejes transversales del medio ambiente, diversidad cultural, derechos humanos y equidad de género serán incorporados en el quehacer institucional por medio de los lineamientos de política institucional y los planes de desarrollo institucional, los programas y proyectos de investigación, extensión y producción, la oferta de carreras y los contenidos de las asignaturas, la normativa y la capacitación de los funcionarios. Con fundamento en estos ejes, se deberá propiciar la construcción de una sociedad ética que procure la igualdad de oportunidades y el respeto de la dignidad humana. (Moción 008)

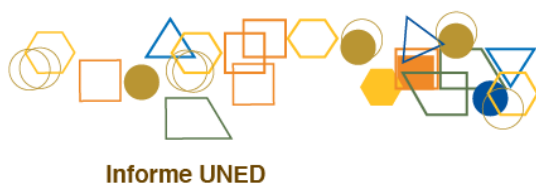


La transversalización de la perspectiva de género en la actividad académica y administrativa, es reforzada por el planteamiento del IV Congreso del 2011, en la moción 1-19 se acuerda que la universidad debe establecer una Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género dirigida a eliminar las desigualdades en las poblaciones estudiantil y académica.

Formular la primera “Política Institucional de Igualdad y Equidad de Género en la UNED” dirigida a eliminar las desigualdades de género en las poblaciones estudiantil, académica y administrativa de la Institución; por medio de una estrategia de transversalización de la perspectiva de género en las actividades de docencia, investigación, extensión y gestión universitaria. (Universidad Estatal a Distancia, 2011, noviembre)

La promoción de la igualdad de oportunidades para ambos sexos requiere la eliminación de las brechas de género, entendidas como “las diferencias existentes entre mujeres y hombres en relación con las oportunidades, el uso, acceso y control de los recursos y los servicios que limitan el ejercicio de sus derechos humanos, su bienestar y desarrollo integral” (Pichardo, 2001, marzo, p.39).

En el caso del estudiantado de la UNED, si bien las oportunidades que brinda la modalidad educativa favorecen el ingreso de mujeres a la universidad, persisten brechas asociadas a la escogencia de carrera: las mujeres principalmente optan por las carreras en el campo de la educación, la salud, los servicios en general (turismo por ejemplo) en tanto que más hombres eligen carreras como administración de empresas e ingeniería (Rojas, Chaves y Fernández, 2012). Según criterio de la misma población estudiantil entrevistada esas diferencias

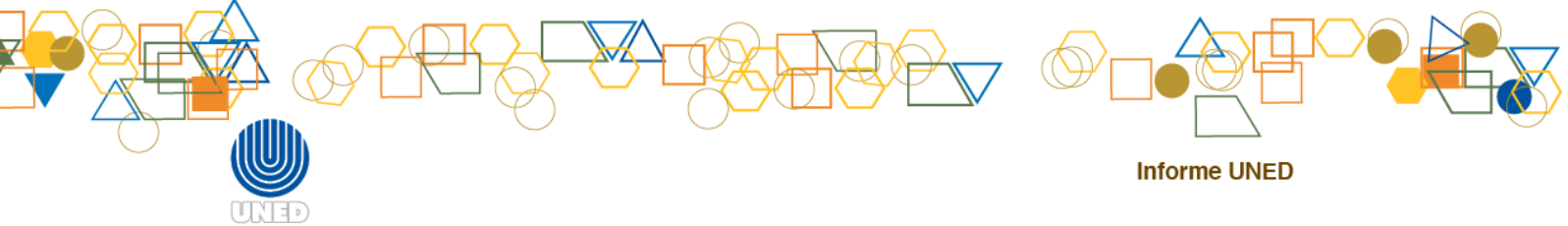


a la hora de elegir la carrera se originan en condiciones económico-sociales del contexto (Rojas et al, 2012). Sin embargo, la brecha de género en la escogencia de carrera se convierte en un círculo vicioso ya que una vez en el mercado laboral estas profesiones que escogen las mujeres tienen menor remuneración y prestigio social.

Por otra parte, Rojas et al (2012) encontraron que los estudiantes hombres de la UNED tienen desventaja respecto a la posibilidad de asistencia a las tutorías y la dedicación horaria al estudio, relacionadas con que ellos en mayor proporción realizan trabajo remunerado. En este sentido, una política de igualdad de género estaría orientada a ampliar la oferta académica y favorecer el ingreso de las mujeres en opciones profesionales que les permitan incorporarse al mercado de trabajo en campos no tradicionales; así como flexibilizar el currículo de manera que el/la estudiante sea partícipe activo de su proceso de aprendizaje y se sienta incluido en la institución educativa.

Es importante aclarar que las diferencias en el sexo con que se nace no son las que generan desigualdades, sino la valoración que la sociedad asigna a los roles que ejercen las diferentes personas según sea su sexo (Lagarde, 1996) por ello:

Solo por medio de una política institucional clara, junto con sus mecanismos y estrategias, se avanzará hacia un cambio consciente y compartido para redefinir el concepto de poder en el marco de relaciones democráticas y justas, reconociendo las diferencias en las necesidades y en los intereses de ambos sexos así como el derecho que les asiste a la igualdad de oportunidades (Rojas et al, 2012 p. 2).

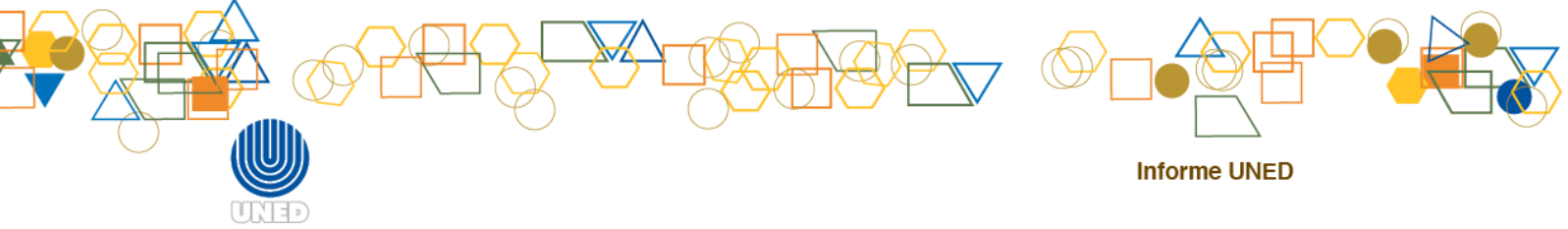


Actualmente la UNED cuenta con el Instituto de Estudios de Género, creado en noviembre del 2009, para generar conocimiento y desarrollar acciones en la UNED, en conjunto con las demás unidades, que propicien la igualdad de género en los diferentes ámbitos del quehacer universitario y de la sociedad costarricense.

El Instituto ha realizado un amplio programa de sensibilización y capacitación en la materia, dirigido a la comunidad académica y nacional. Durante el año 2013 se realizaron además, asesoramientos en la materia, apoyo psicoterapéutico y acompañamiento emocional a estudiantes y personas funcionarias.

A pesar de los insuficientes recursos con que cuenta, el Instituto promueve el establecimiento de política y normativa sobre el tema, que conllevó a la aprobación del Reglamento para prevenir, prohibir, investigar y sancionar el hostigamiento sexual en la Universidad Estatal a Distancia, en julio del 2012. El reglamento establece el procedimiento para investigar y sancionar los casos que se presenten en la institución, de manera que se desincentive cualquier manifestación de hostigamiento sexual en los ambientes de trabajo y estudio.

Sin embargo, se requiere un mayor compromiso institucional en la incorporación de la perspectiva de género en las propuestas académicas, que permitan alcanzar las aspiraciones respecto a esta temática expresadas en la Misión de la Universidad y las mociones de los Congresos Universitarios. Para ello es necesario que las autoridades brinden el apoyo efectivo a los esfuerzos que realiza el Instituto de Estudios de Género, tal como lo es la inclusión del I Plan de Igualdad y Equidad de Género en la UNED como parte del Plan de Desarrollo Institucional y su integración al desarrollo de la organización (A. L. Fernández Fernández y R. Chaves Jiménez,



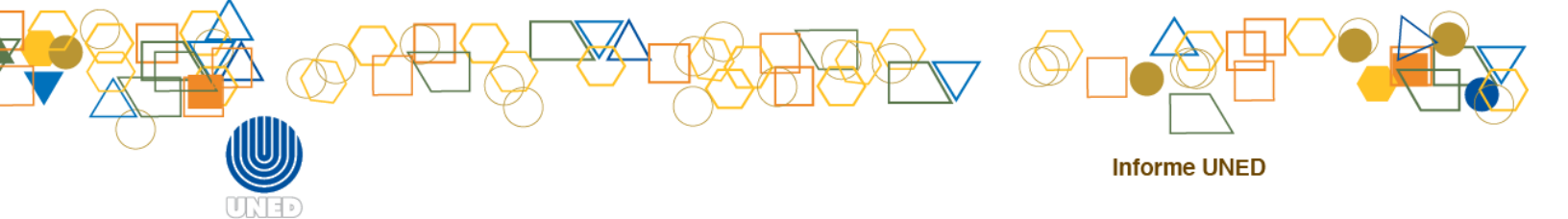
comunicación personal, 21 de enero de 2014). Según las entrevistadas, el plan se compone de seis ejes, para los cuales se han especificado objetivos, metas y acciones concretas, a saber:

- Diagnóstico permanente sobre la igualdad y equidad de oportunidades.
- Cultura para la igualdad y la equidad por medio de la comunicación y sensibilización.
- Participación igualitaria del personal en Investigación y docencia.
- Igualdad de oportunidades en el trabajo y las condiciones de la infraestructura.
- Erradicación del hostigamiento sexual, acoso laboral, actitudes sexistas o discriminación por razón de sexo.
- Corresponsabilidad social en el cuidado (A.L. Fernández Fernández y R. Chaves Jiménez, comunicación personal, 21 de enero de 2014).

De esta manera, aunque se han presentado iniciativas para fortalecer la perspectiva de género en la UNED, en la actualidad no se cuenta con un cuerpo normativo y una política explícita al respecto, esto aun cuando la Universidad históricamente ha mantenido una mayoría femenina en su matrícula.

Políticas y estrategias para la población estudiantil de diferentes edades

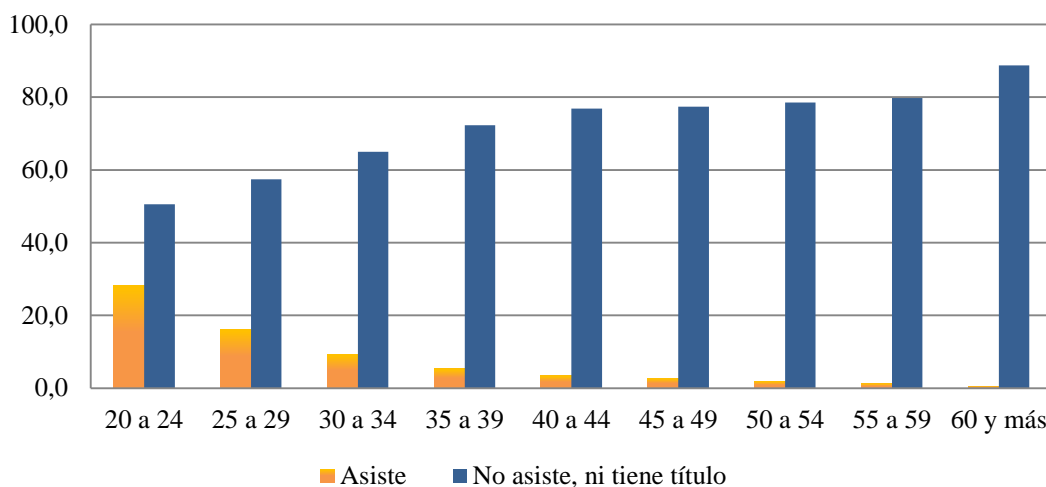
Los datos censales muestran que en Costa Rica un alto porcentaje de la población no continúa con sus estudios terciarios. En el caso de los jóvenes, más de un 50% de los mayores de



20 años no asiste a la educación superior ni cuenta con un título en este nivel y conforme aumenta la edad, la exclusión de la educación superior se incrementa.

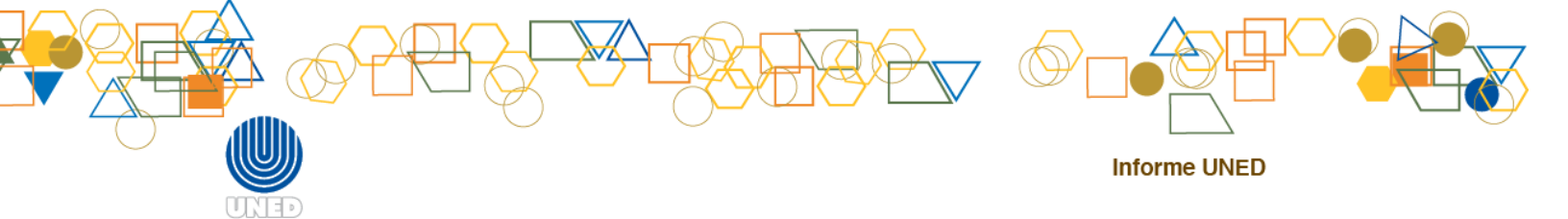
Asimismo, al aumentar la edad, la asistencia a la educación terciaria (universitaria y parauniversitaria) se reduce: mientras entre la población de 20 a 24 años, la asistencia a educación superior alcanza el 28,2%, el porcentaje se reduce a 5,3% en el de 35 a 39 años, a pesar de que estas personas están en plena edad productiva (ver gráfico 20.).

Gráfico 20.
Costa Rica: Porcentaje de la población mayor de 20 años según asistencia a la educación terciaria y tenencia de título según grupos de edad



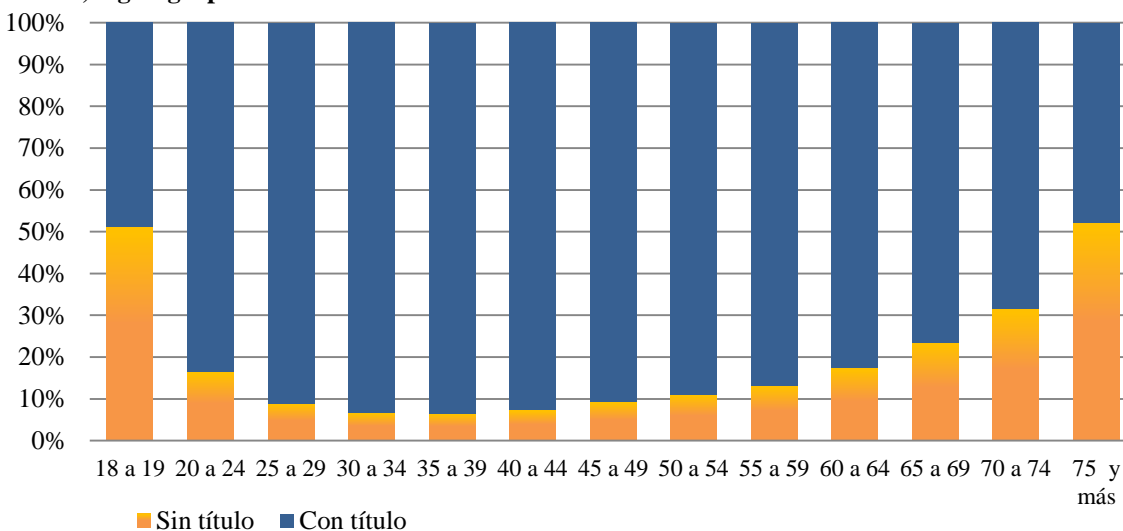
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). *Sistema de Consultas. Censo Nacional de Población y Vivienda 2011*. (En línea). Extraído de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx> Instituto Nacional de Estadística y Censos (2011). Censo Nacional de Población y Vivienda.

Esta situación evidencia el papel que tiene la UNED en Costa Rica, al brindar una opción viable de continuar con la formación y la capacitación de un importante porcentaje de la población excluida de la educación superior.



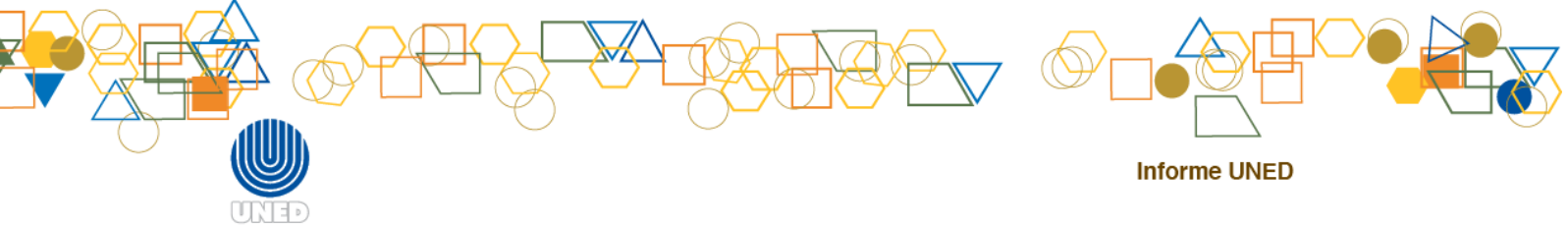
Por su parte, aun en la población que ha accedido a los estudios superiores, un 9% de quienes tienen entre 25 y 65 años, no cuenta con título, el cual es un grupo potencial para las modalidades educativas más flexibles, tal como lo es la educación a distancia (gráfico 21).

Gráfico 21.
Costa Rica: Población de 18 años y más con estudios superiores por tenencia de título, según grupos de edad. Año 2011



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Censo Nacional de Población y Vivienda 2011. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC).

A partir de los datos censales anteriores, se puede observar que el grupo de población que no accede a los estudios superiores en su juventud, se incorpora a ella en porcentajes muy bajos en las etapas de su madurez. Ante ello, la modalidad educativa a distancia se convierte en una posibilidad de continuar con una formación superior en la edad adulta, ya sea en la oferta de carreras o de cursos y programas de extensión. La educación a distancia facilita el acceso a la educación superior para aquellas personas con diferentes ocupaciones en la familia y en el



trabajo, por tanto con menor tiempo disponible (y mayor costo de oportunidad) para la asistencia sistemática a clases.

Además del cambio de condiciones individuales que suceden con la edad (dependientes familiares, jornadas laborales, etc.), el mercado de trabajo también ha cambiado sus requerimientos. Conforme avanza la edad es más difícil conseguir un nuevo empleo o permanecer en el trabajo. En términos macroeconómicos, los altos porcentajes de la población desempleados o subempleados constituyen un costo para la economía, el cual se incrementa cuando estas personas desempleadas ya cuentan con una experiencia laboral que se desaprovecha.

Dadas las condiciones del mercado laboral, conseguir empleo o mantenerse ocupado requiere, entre otras cosas, actualización constante e incluso la formación y especialización en nuevos campos profesionales de acuerdo con los requerimientos de la demanda de trabajo.

De esta manera, la UNED como la única en el país de educación superior a distancia universitaria, se ha constituido a lo largo de su existencia en una oportunidad para esa población adulta que busca ingresar en el mercado laboral o que pretende mantenerse en él, pero con mejores posibilidades de superación en el trabajo. En este sentido, como se ha señalado en este capítulo, históricamente la edad promedio se ubica alrededor de los 30 años y de acuerdo con los datos de matrícula de los primeros cuatrimestres de cada año, más del 60% de la población estudiantil tiene más de 25 años (ver Tabla 18).

Sin embargo, en los últimos años, los porcentajes de población mayor a los 30 años se han reducido, al pasar de 47,9% del total de matriculados en el I cuatrimestre de año 2000 a

37,2% en el 2014, es decir una disminución de más de 10 puntos porcentuales. En contraposición, la población estudiantil de menor edad ha incrementado su participación respecto al total. Esta tendencia pone de manifiesto que se deben establecer acciones concretas para que la UNED se fortalezca como una alternativa importante de educación a lo largo de la vida para la población costarricense.

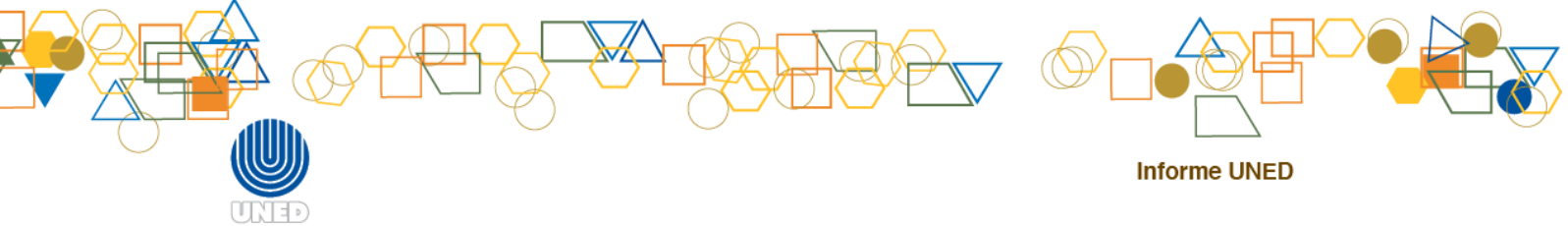
Tabla 18.

**UNED: Estudiantes Matriculados en el I Cuatrimestre de cada año, por grupo etario.
En porcentajes respecto al total.**

Edad	Año			
	2000	2005	2010	2014
Menos 20 años	6,3	11,9	9,2	8,5
De 20 a 24	25,0	30,7	28,9	28,6
De 25 a 29	20,3	21,3	25,1	25,6
De 30 a 34	17,0	12,9	14,9	16,6
De 35 a 39	15,0	9,6	8,6	9,9
De 40 a 49	14,0	11,1	10,1	8,0
50 años y más	1,9	2,2	3,0	2,8
No ubicados	0,5	0,2	0,2	0,1
Total general	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de con datos del Sistema de Administración de Estudiantes de la UNED

La necesidad de una adecuada atención a las poblaciones de adultos sin estudios superiores, o con ellos pero sin título, ha estado presente en la discusión académica de la UNED



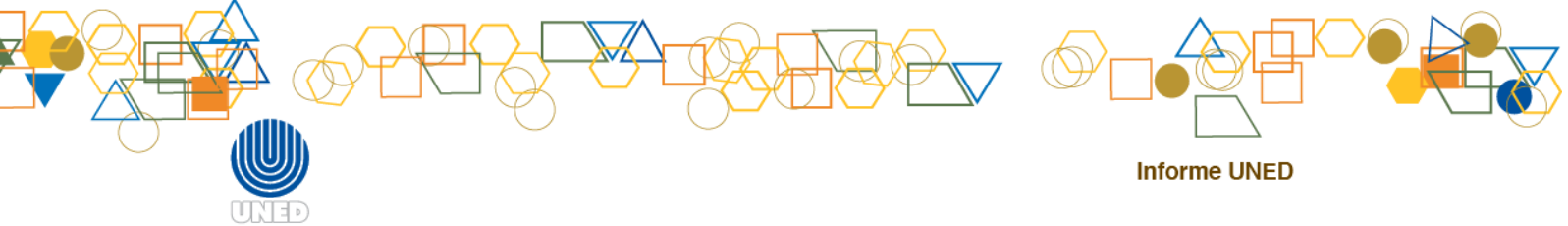
de Costa Rica desde hace varios años. En este sentido, Villegas (1999, p.657) propone que la UNED y las demás instituciones de educación superior deben ofrecer programas formales y no formales para la población mayor, en concreto a partir de la acreditación ya que

el problema de discriminación, se presenta desde la mediana edad: las personas mayores de 40 años sufren exclusión social y laboral, sumado al desarrollo tecnológico y la necesidad de nuevas destrezas y habilidades, donde conforme se es mayor, es más difícil la aceptación propia y de los demás de que se tenga la capacidad de aprender. (Villegas, 1999, p.657)

En el caso de las personas adultas mayores, el Programa de Gerontología de la UNED, creado en el año 2000, surge como respuesta a las nuevas necesidades de dichas poblaciones, ante el proceso de cambios demográficos en el país. Este programa realiza acciones de capacitación y formación dirigido a personas que laboran en la atención de adultos/as mayores, así como cursos libres para mayores de cincuenta años. Entre los cursos se encuentra el Inglés Conversacional, Computación para Personas Mayores, Tai Chi, Agricultura orgánica, Bailes Populares, Bailes Típicos, Artes manuales, Pintura, Historia del Arte, entre otros. Durante el año 2013, se atendieron 2.700 estudiantes (UNED, 2014a).

Políticas y estrategias dirigidas a la población estudiantil privada de libertad

Las personas privadas de libertad en Costa Rica se encuentran en diferentes Centros de Atención Institucional (CAI) en todo el país, a saber: Cocorí, El Buen Pastor, Guápiles, La



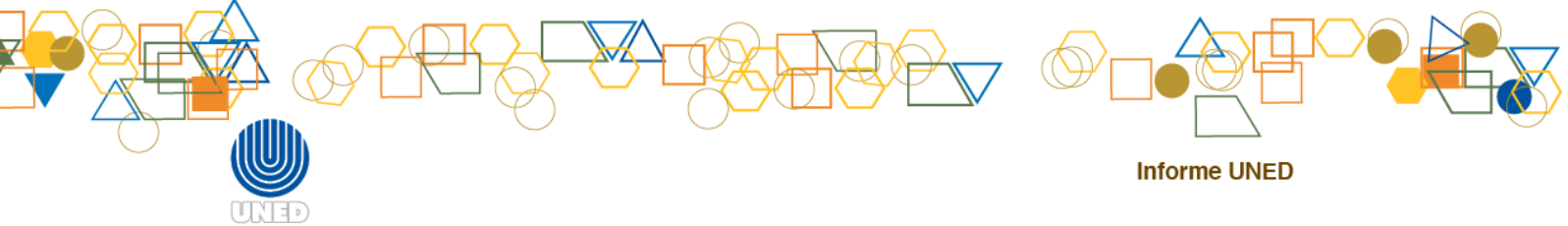
Reforma, Limón, Puntarenas, San Carlos, San Rafael, San Ramón, San Sebastián, Virilla, Liberia, San Agustín, Perez Zeledón y APAC.

Según estadísticas del Ministerio de Justicia y Paz, órgano del Estado Costarricense responsable de la rectoría en materia penitenciaria, para el primer trimestre de 2014 se encuentran sentenciados/as 13 803 personas, mientras que la cifra de indiciados/as (personas que todavía gozan del principio de inocencia) es de 2 915 personas (Ministerio de Justicia y Paz, 2014). Entre algunas de las características de esta población, Montero (2012) menciona las siguientes:

- La mayoría se encuentra sentenciada de 6 a 10 años de prisión.
- Hay pocas mujeres, solo el 7,1 por ciento.
- En su mayoría, un 43%, tiene 25 a 34 años.
- El 16% son extranjeros/as.
- El nivel educativo es bajo.

Sobre este último punto, Montero señala que aunque existen bajos niveles de instrucción en general para la población penitenciaria para el año 2011, estos niveles son superiores para aquellos/as extranjeros que tienen secundaria completa o estudios a nivel técnico o universitario en relación a la población penitenciaria costarricense (2012).

El ingreso de estudiantes con privación de libertad se presenta desde el año 1979, cuando por propia iniciativa del grupo de estudiantes se matriculan en la UNED. Se inicia con



estudiantes de mínima seguridad del Centro Penitenciario La Reforma, con el apoyo del departamento de docencia de ese Centro (Herrera, 2003).

La población estudiantil privada de libertad fue la primera en recibir beca en la UNED, eximiéndoles del 50% de los aranceles y condonando posteriormente las deudas adquiridas (Herrera, 2003, p 129). También se realizó un convenio con el Ministerio de Educación, que eximia del pago a quienes estudiaban Educación en I y II ciclos (N. Herrera, comunicación personal 22 de agosto de 2014).

En 1982 se inicia el programa en la cárcel de mujeres El Buen Pastor. De igual forma, surge también como iniciativa de las mismas privadas de libertad y de sus familias. En ese mismo año, se aceptan estudiantes de mediana y máxima seguridad de La Reforma de (Herrera, 2003, p. 130).

En años posteriores, la matrícula se fue extendiendo a otras prisiones del país, las cuales son atendidas por los diferentes CeU situados en sus cercanías (N. Herrera, comunicación personal 22 de agosto de 2014).

El aumento en el número de matriculados/as genera dificultades espaciales para estudiar en la biblioteca del centro penal, usar los libros, hacer uso del teléfono para las tutorías telefónicas y recibir apoyo de parte del personal de la UNED. Ante ello, se suscribe un convenio entre La Reforma y la UNED en 1985, y se inaugura un espacio destinado a salas de estudio, una oficina y la biblioteca donada por la UNED (Herrera, 2003).

En 1987, la UNED crea el Centro Universitario La Reforma, pero la atención de estudiantes se ha extendido a otros centros penales. Al respecto, es importante considerar que



para hablar de educación en los centros penitenciarios se debe tener en cuenta el hacinamiento en el cual se encuentra esta población en Costa Rica y, en general, en América Latina. En el caso de Costa Rica, la densidad por cada cien plazas es de 127 personas, lo que supera el nivel de sobrepoblación crítica (120 o más personas por cada cien plazas) de acuerdo con Carranza (2012).

La matrícula para personas privadas de libertad refiere a una oferta académica específica (UNED, 2011, diciembre, p.5), donde la Dirección de Adaptación Social, ente responsable de los Centros Penitenciarios, levanta la lista de personas interesadas y brinda la orientación vocacional, tomando en cuenta intereses, situación legal, psicológica, y otros. En la UNED, el seguimiento se da desde el Programa de Atención del Privado de Libertad.

Sobre los servicios brindados al estudiante por parte de la Universidad, Herrera (2013, p.135) menciona los siguientes:

- Información y orientación sobre la universidad y de los trámites administrativos que tienen que cumplir.
- Becas del 100% de exención de los costos de los estudios durante toda la carrera.
- Tutorías en asignaturas como: matemáticas, estadística, contabilidad.
- Coordinación con las personas encargadas de las cátedras para adecuar algunas asignaturas a la realidad que ellos viven al estar privados de libertad.
- Aplicación de exámenes ordinarios, de reposición y suficiencia.
- Dirección de tesis o trabajos finales de graduación cuando han concluido la carrera y están por graduarse.



- Graduaciones en los Centros Penales en que se encuentren reclusos.
- Una biblioteca básica y un lugar adecuado para que puedan estudiar.

La oferta académica para las personas privadas de libertad está delimitada, no pueden cursar carreras que tienen cursos virtuales (dado que en los centros penales no se permite el uso de Internet) ni giras de campo obligatorias (UNED, 2011, diciembre).

En la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades se ofertan los programas siguientes:

- Estudios Generales (con restricción en Fundamentos de Matemática)
- Bach. En Ciencias Criminológicas (Componente práctico cuando este en libertad)
- Diplomado Secretariado Administrativo
- Diplomado Gestión Turística(Componente práctico cuando este en libertad)

En la Escuela de Ciencias de la Educación se ofrecen las carreras de:

- Diplomado en Educ. General Básica (Componente práctico cuando este en libertad)
- Bachillerato y Licenciatura en Educ. Preescolar (Componente práctico cuando este en libertad)
- Lic. en Educación preescolar en estimulación del lenguaje
- Lic. en Administración Educativa
- Lic. en Docencia
- Lic. Cívica

La Escuela de Ciencias Exactas y Naturales ofrece las siguientes carreras:

- Administración de Servicios de Salud (Componente práctico cuando este en libertad)
- Diplomado en registros y estadísticas de salud



- Administración de empresas agropecuarias (Componente práctico cuando este en libertad)

En la Escuela de Ciencias de la Administración se cuenta con los programas de:

- Diplomado en Administración de empresas
- Banca y Finanzas
- Contaduría
- Cooperativas y asociativas
- Dirección de empresas
- Producción
- Negocios Internacionales

La UNED y el Ministerio de Justicia y Paz han firmado convenios de cooperación en el año 2000, el 2010 y el 2014, para establecer las responsabilidades y funciones de ambas instituciones en la atención a la persona privada de libertad que desea ingresar a la Universidad.

Sin embargo, a pesar de los beneficios que conlleva el programa para privados de libertad, se presentan también una serie de desafíos para la Universidad respecto a su atención en centros penitenciarios diferentes a La Reforma y El Buen Pastor. Se requieren más tutorías, disponer de aulas y equipo de cómputo para el uso estudiantil (N. Herrera, comunicación personal 22 de agosto de 2014).

En relación con las denuncias presentadas a la Defensoría de los Estudiantes de la UNED, los casos más comunes refieren a aspectos como la adaptación de cursos a las condiciones de la persona privada de libertad y la falta de materiales didácticos de apoyo a los cursos.



Políticas y estrategias dirigidas a los pueblos originarios en la UNED.

En Costa Rica existen ocho pueblos indígenas, Bribri, Cabécar, Brunca, Térraba, Maléku o Guatuso, Guaymí o Ngäbe-buglé, Huetar y Chorotega. El término “territorio indígena” se encuentra normado (Sala Constitucional, Resolución núm. 1786-93) y; además, rige la normativa internacional del Convenio No. 169 de la OIT “Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”, adoptado en la Ley 7316 y el Decreto N° 37801-MEP. Recientemente se aprobó una reforma al artículo 1 de la Constitución Política por parte de la Asamblea Legislativa donde se declara Costa Rica como Estado Pluriétnico y Multicultural.

En el caso del Decreto N° 37801-MEP, se establece la promoción de las lenguas indígenas, el desarrollo de un currículum contextualizado y la evaluación pertinente; un enfoque desde la perspectiva intercultural que promocióne el diálogo y la sensibilización; la formación de educadores originarios de pueblos indígenas y su participación en la formulación de los programas de estudio; y la promoción de instituciones educativas propias de los pueblos indígenas.

Según datos del Censo 2011, hay una población total de 69 620 personas. Los grupos étnicos con mayor población son Bribri, 18 198 personas, Cabécar, 16 985 personas y Ngäbe, 9 534 personas. La distribución de la población según grupo étnico y territorio, se presenta en la tabla 19.

Tabla 19.

Costa Rica: Población indígena por pueblo y territorio

Pueblo indígena	Territorio Indígena	Población ^{a/}
Boruca	Boruca	1 703
	Curré	585
	En otros territorios	238
	Fuera del territorio	3 029
	Subtotal	5 555
Bribri	Cabraga	2 176
	Keköldi	546
	Salitre	1 467
	Talamanca	7 565
	En otros territorios	324
	Fuera del territorio	6 120
Subtotal	18 198	
Cabécar	Bajo Chirripó	739
	China Kichá	32
	Chirripó	5 948
	Nairi Awari	221
	Talamanca	1021
	Tayni	2 594
	Telire	532
	Ujarrás	977
	En otros territorios	958
	Fuera del territorio	3 963
Subtotal	16 985	
Chorotega	Matambú	1 078
	En otros territorios	69
	Fuera del territorio	10 295
	Subtotal	11 442
Huetar	Quitirrisi	982
	Zapatón	354
	En otros territorios	26

	Fuera del territorio	2 099
	Subtotal	3 461
Maleku	Guatuso	478
	En otros territorios	24
	Fuera del territorio	1 278
	Subtotal	1 780
Ngäbe	Abrojo	587
	Altos de San José	175
	Conte Burica	1 131
	Coto Brus	1 599
	Osa	108
	En otros territorios	163
	Fuera del territorio	5 771
	Subtotal	9 534
Terraba	Térraba	848
	En otros territorios	185
	Fuera del territorio	1 632
	Subtotal	2 665
Total		69 620

Nota: ^{a/} Corresponde a las personas que se auto identificaron como parte de esta etnia.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)

. Sistema de Consultas. Censo Nacional de Población y Vivienda 2011. (En línea). Extraído de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>

En los territorios indígenas, las condiciones en el acceso y servicios presentan barreras importantes a la educación. Como parte de las barreras identificadas por pobladores indígenas respecto a la culminación de la educación secundaria y a la continuación de estudios superiores, se señalan las siguientes:

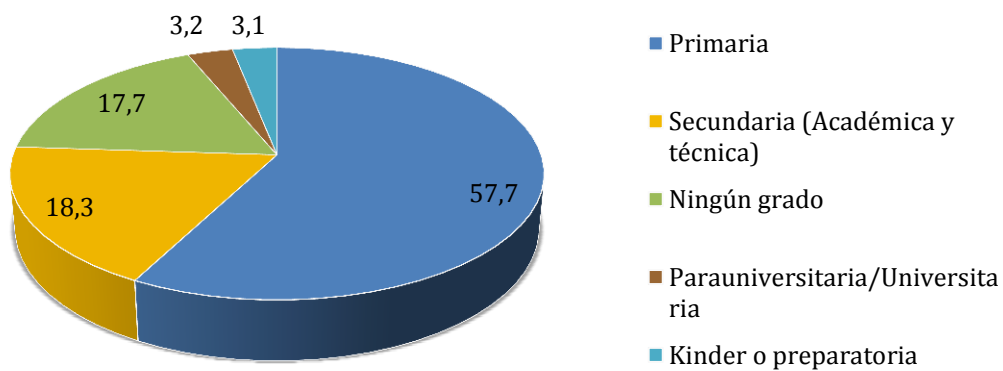
- Rezago de estudiantes ante pruebas de bachillerato. Entre las razones, se plantea la mala calidad de la educación recibida y la carente vinculación del programa educativo con la cosmovisión y exigencias de la comunidad.

- Falta de calidad de la educación en lo relacionado con personal capacitado, carencia de materiales didácticos, acceso a la tecnología y mala infraestructura.
- Falta de apoyo de las familia para continuar con los estudios.
- Problemas económicos que enfrentan las familias y la necesidad de los jóvenes de insertarse al mercado laboral. Ello incluye, la falta de oportunidades de beca. (Mejía et al., 2012).

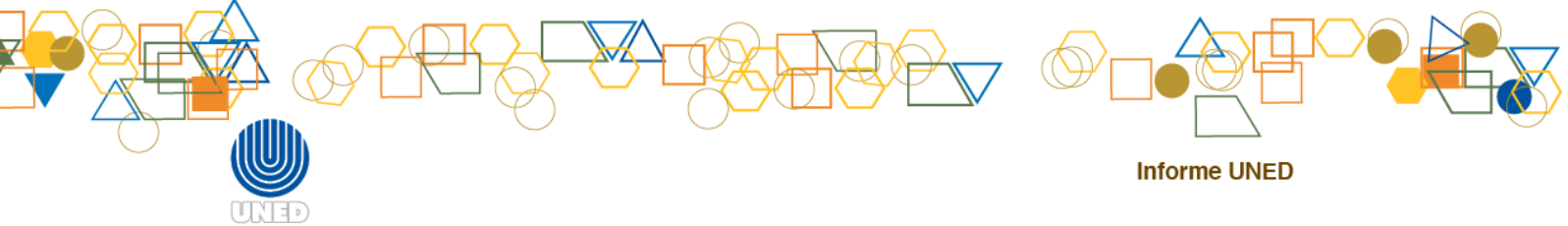
Estas problemáticas se reflejan en los datos del Censo 2011 sobre el nivel educativo de personas indígenas que habitan en los territorios. La mayoría de esta población tiene el nivel académico de primaria, un 58 por ciento. Solamente un 3% poseen estudios para-universitarios o universitarios (gráfico 22).

Gráfico 22

Población indígena según nivel de instrucción. Año 2011.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). *Sistema de Consultas. Censo Nacional de Población y Vivienda 2011.* (En línea). Extraído de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>



Respecto a la atención de la población indígena por parte de la UNED, se debe indicar que en sus primeras décadas de desarrollo, la Universidad no visualizó a los pueblos originarios como población meta, por sus dificultades de acceso a los territorios.

En el II Congreso Universitario (2000) y posteriormente en el III Congreso Universitario (2006) se presentan mociones relacionadas a la consideración de las particularidades socioculturales en el quehacer de la Universidad. En el año 1999, el CU (en sesión 1382-99, art.3) planteó acciones para posibilitar el estudio a la población indígena por medio de la conformación de comisiones, realización de estudios, establecimiento de contactos con líderes indígenas y representantes de instancias públicas en el ámbito local (Parreaguirre et al., 2008, setiembre).

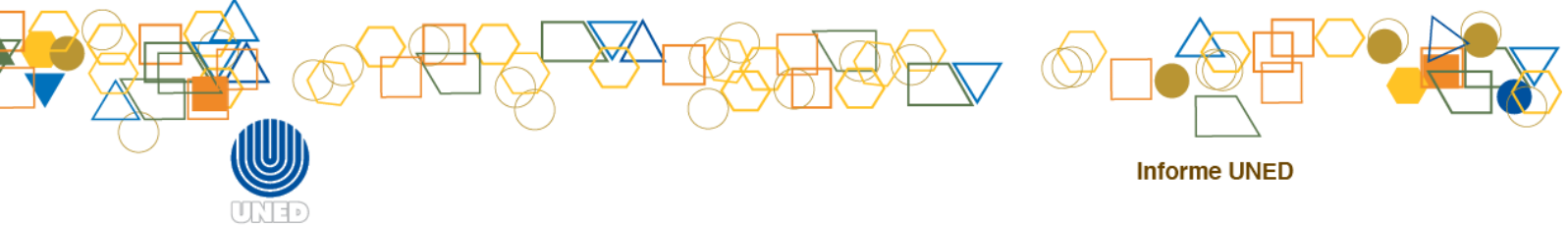
Es precisamente durante la segunda mitad de la década del 2000 que se muestran, de forma más tangible, acciones dirigidas a la inclusión de estudiantes indígenas. Este es el caso de la creación intencionada de un CeU en territorio indígena Bribri (Shiroles, Talamanca) en el 2006, a partir de un convenio de cooperación con la Asociación Finca Educativa Shiroles de Talamanca (Parreaguirre et al., 2008, setiembre). Además, se instituyen dentro de la propuesta de política institucional y normativa, aspectos referidos específicamente a la atención de estas poblaciones de una forma diferenciada, promoviendo su inclusión a la educación superior.

Dentro del marco normativo, el principal acuerdo de la UNED está dado en la sesión 1868-2007, del 15 de Junio, 2007, Artículo IV, inciso 5, del Consejo Universitario. Entre los aspectos más relevantes de dicho acuerdo se pueden citar:



- En los considerandos se reconoce el derecho de pueblos indígenas y diferentes grupos étnicos a la igualdad en el acceso a la educación pertinente con sus valores, principios, saberes tradicionales y cosmovisión de mundo. Se enfatiza además, en la erradicación de la brecha social y económica entre grupos étnicos y mestizos.
- Establece la necesidad de una política institucional que especifique la incorporación de la multiculturalidad y la interculturalidad como eje en todos los programas (docencia, investigación, extensión); así como propiciar estímulos de estudio a jóvenes y adultos de las poblaciones indígenas.
- Propone investigaciones socio-educativas y programas de formación o actualización en las Escuelas y CeU de la UNED que apoyen las acciones del MEP dirigidas a atender las necesidades educativas de las poblaciones indígenas.
- Enfatiza en programas dirigidos a la formación y capacitación de educadores para la enseñanza primaria y secundaria, con propuestas curriculares que consideren la diversidad cultural, el desarrollo de conciencia crítica, el empoderamiento como sujetos de derechos y la formación de educadores sensibles; de tal forma que se promueva el desarrollo del pensamiento crítico y la no discriminación.

En el plano político, a través de los Lineamientos de Política Institucional 2007-2011 (UNED, 2007) se refuerza lo apuntado en el Acuerdo 1868-2007 del CU, indicando que las políticas y programas (docencia, investigación y extensión) deben promover el respeto a los derechos humanos, el enriquecimiento cultural, el desarrollo de capacidades para la reflexión crítica, que fortalezcan el diálogo intercultural. Además, se establece que la normativa institucional debe ser flexible a las exigencias que plantea la pluralidad; entre ellas, la generación

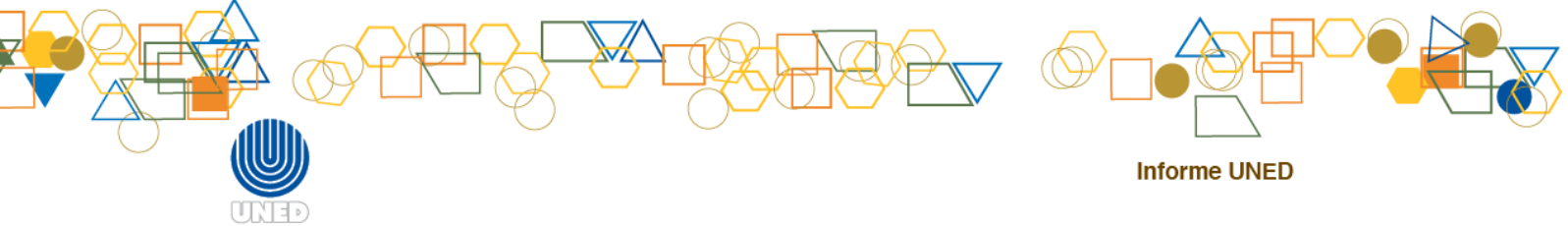


de conocimiento abierta e inclusiva que incorpore las manifestaciones propias de conocimiento de las comunidades. Lo anterior implica la acreditación de aprendizajes, posibilitando el reconocimiento de capacidades y competencias desarrolladas mediante actividades de educación no formal, extensión universitaria o experiencia laboral y comunal, así como la de los saberes autóctonos y tradicionales.

Para el último congreso, el IV Congreso Universitario (2011, noviembre), se reiteran el acuerdo y los lineamientos, pero además se puntualiza en aspectos de la atención de pueblos indígenas del país, tales como:

- Generar espacios multiculturales, promoviendo el estudio y la revitalización de las lenguas y epistemologías indígenas.
- Priorizar la incorporación de la Educación Indígena en la estructura organizativa de la UNED, de forma sostenible y en coordinación y diálogo permanente con dirigentes, mayores y autoridades tradicionales de estos pueblos.
- Propone cambiar el eje transversal de diversidad cultural por uno denominado interculturalidad, conceptualizándolo como el reconocimiento y la valorización de la diversidad de realidades, expresiones e identidades culturales que existen entre los distintos grupos e individuos que conviven en la sociedad.

De forma reciente, y como parte del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior financiado por el Banco Mundial, surge la Salvaguarda Indígena cuyo propósito es “fomentar la inclusión de los Pueblos Indígenas en los beneficios generados por proyectos financiados por el Banco” (UNED, 2013 noviembre). Al respecto, se ha realizado un plan quinquenal acordado



entre las cuatro universidades y elaborado de manera participativa con las poblaciones indígenas, el cual será financiado con recursos internos de las universidades.

El Plan comprende 3 ejes en relación con el acceso, la permanencia y la pertinencia cultural. Para ello, se contempla una serie de acciones encaminadas al mejoramiento de las oportunidades educativas de secundaria en los territorios indígenas, la formación de profesores y la mejora en el rendimiento de las pruebas de bachillerato de estudiantes. Además, se proponen acciones para mejorar la información sobre procesos de admisión a las universidades, la oferta de carreras, los servicios de atención socioeconómica, los procesos de orientación profesional y otra serie de acciones relativas a la permanencia y pertinencia cultural.

Políticas y estrategias para la atención de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales

En Costa Rica un 10,5% de la población presenta alguna discapacidad, según Censo Nacional de Población y Vivienda del 2011. La discapacidad más frecuente es la visual que afecta al 5,8% de la población nacional (ver Tabla 20).

En el ámbito educativo, el Estado costarricense ha emitido leyes, decretos y ha establecido políticas relacionadas con la condición de discapacidad y de NEE de las personas. La Ley 7600, Ley de Igualdad de Oportunidades, formulada en el año 1996, en lo específico a la Educación (título II, capítulo 1), plantea la garantía estatal de acceso a todos los niveles educativos para las personas con discapacidad. Para ello, el Ministerio de Educación Pública



debe proveer de programas adecuados, infraestructura y servicios de apoyo (recursos humanos especificados, adecuaciones curriculares, evaluaciones, metodología, didácticos y planta física) que evite la exclusión educativa. La Ley plantea el requerimiento de que la calidad educativa no sea inferior y se ofrezca igualdad de oportunidades y dignidad como seres humanos, lo cual aunado a lo ya planteado para el acceso, completa la visión de la Ley 7600 como una que promueve la inclusión educativa.

Tabla 20.

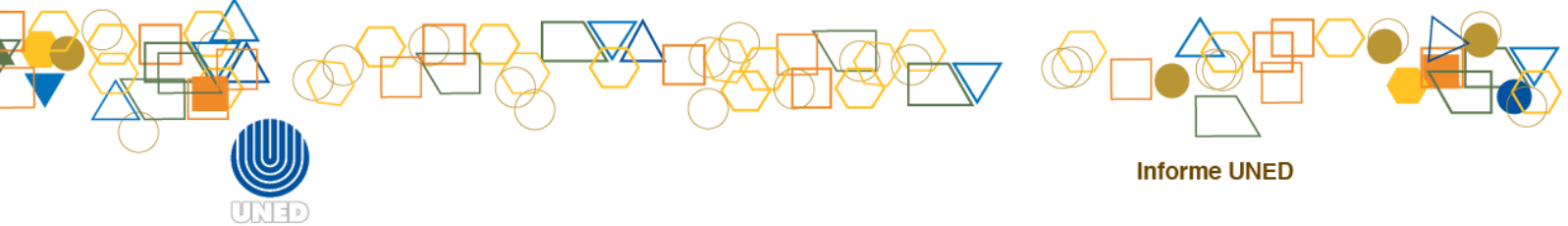
Costa Rica: Porcentaje de la población con discapacidad, según tipo, 2011.

Tipo de discapacidad	Porcentaje
Para ver aún con los anteojos o lentes puestos	5,8
Para caminar o subir gradas	3,3
Para oír	1,6
Para utilizar brazos o manos	1,1
Del tipo intelectual	0,8
Para hablar	0,7
Del tipo mental	0,6
Total de personas con discapacidad	13.19

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). *Sistema de Consultas. Censo Nacional de Población y Vivienda 2011.* (En línea). Extraído de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>

Adicionalmente, Costa Rica se ha adherido a la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, con lo cual se compromete a la adopción progresiva de medidas para el mejor acceso al transporte, la educación, el empleo y la recreación.

Por su parte, la Política Nacional en Discapacidad 2011-2021 constituye el marco político de largo plazo de las instituciones públicas para promover, respetar y garantizar los derechos de



las personas con discapacidad. Uno de los 5 ejes es el de Educación, donde se aborda el acceso universal, los derechos humanos, la educación inclusiva y las condiciones básicas para su desarrollo.

Sin embargo, a pesar de estas políticas, un 84,8% de la población costarricense con algún tipo de discapacidad no asiste a centros de enseñanza y cuidado. Solamente un 3,5% de ésta población asiste a la educación superior parauniversitaria o universitaria, con base en los datos del (Instituto Nacional de Estadística (INEC), 2011).

En concordancia con las políticas nacionales, y frente a la realidad nacional de mínimo acceso de la población con discapacidad a la enseñanza superior, la UNED emite la estrategia institucional de equiparación de oportunidades en el año 2004 (Consejo Universitario, sesión 1725-2004 del 10 de setiembre del 2004). La estrategia se compone de cinco áreas para las cuales se plantean acciones acordes al cumplimiento de la ley 7600, las cuales se sintetizan a continuación:

- Acciones relacionadas al acceso, entre ellas la eliminación de barreras arquitectónicas, necesidad de construcciones adecuadas, y la eliminación de barreras de ingreso a carreras por discapacidad.
- Servicios de apoyo y ayudas técnicas a estudiantes con discapacidad, especialmente relacionada con información de los servicios y cursos, capacitación del personal y flexibilización en la realización de exámenes y tutorías.

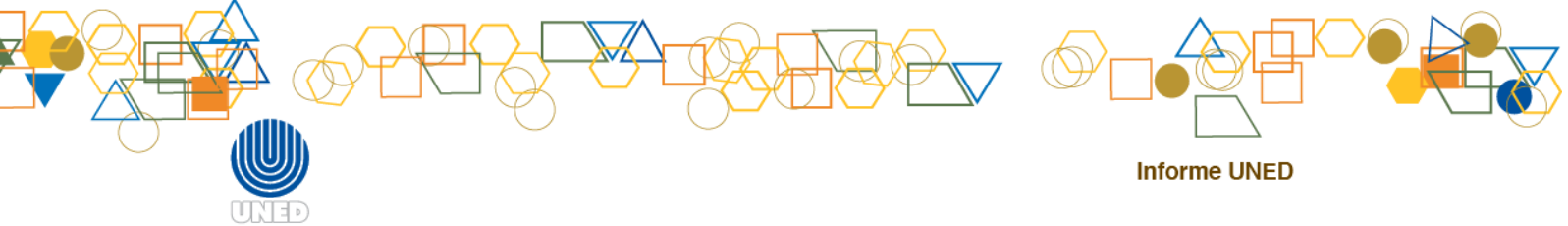


- Normativa, procesos y prácticas, que refiere a la revisión de la normativa vigente de la UNED y su adecuación a la Ley 7600, así como la capacitación del personal a este respecto.
- Acciones académicas relacionadas con la inclusión de temáticas de discapacidad en los planes de estudio, la generación de espacios de análisis de la Ley y la mejora en los recursos educativos.
- Fortalecimiento de la participación de las personas con NEE y con discapacidad en comisiones y actividades.

En el 2006, el Consejo Universitario reafirma su voluntad para que la Universidad continúe avanzando en mejorar las condiciones de atención integral a las personas con discapacidad. El acuerdo tomado en sesión 1844-2006 del 24 de noviembre, reitera la necesidad de realizar las nuevas construcciones de acuerdo con la Ley 7600.

La Comisión de Equiparación de Oportunidades (CIEO) de la UNED fue creada en el año 2001, como respuesta a la directriz del Poder Ejecutivo que establece la responsabilidad de todas las instituciones públicas de conformar y consolidar dichas instancias. Está conformado por un equipo interdisciplinario encargado de velar por la aplicación de políticas institucionales en materia de discapacidad. El CIEO pretende concientizar a la comunidad universitaria en relación con la temática de la inclusión y la igualdad de oportunidades mediante educación y capacitación, entre otras acciones.

Por otra parte, la aplicación de las políticas a la población estudiantil con discapacidad y NEE es realizada por el Programa de Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas

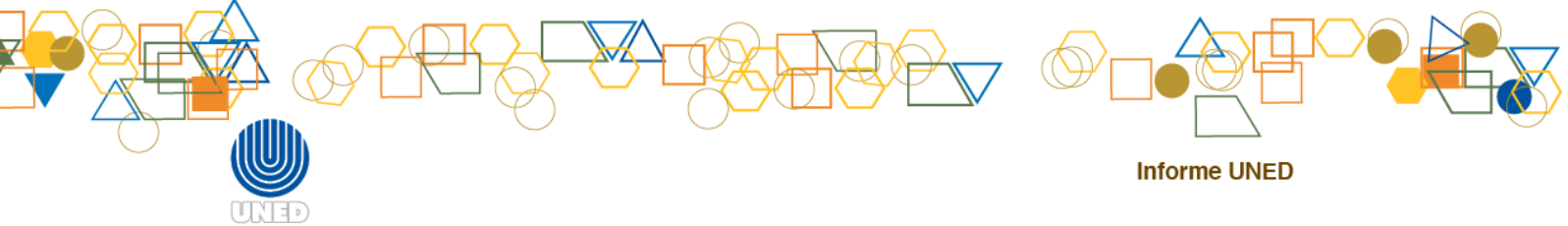


Especiales (PAENE) que forma parte de la Dirección de Asuntos Estudiantiles. El PAENE brinda atención a esta población estudiantil en los ámbitos personales, académicos, vocacionales y ocupacionales. Para ello, se realiza la coordinación debida con las distintas unidades (escuelas, centros universitarios, etc.) encargadas de los servicios académicos y administrativos de la universidad.

Si bien en la UNED se han realizado importantes avances en la atención de estudiantes con discapacidad y NEE, se presentan aspectos que deben fortalecerse en aras de una mayor inclusión educativa.

Uno de los aspectos que el personal académico de la UNED plantea como objeto de fortalecimiento es la adaptación de condiciones para el uso de las TIC. Monge (2004, noviembre) plantea la necesidad de que el sitio WEB de la UNED sea Sitio Web Accesible (SWA) que cumpla con los estándares internacionales establecidos para ello. Benavides y Marín (2013, noviembre) recomiendan la promoción de condiciones de accesibilidad para el uso de la plataforma virtual en las asignaturas, que los/as estudiantes con discapacidad valoran como muy positiva ya que les evita el traslado físico a las instalaciones de la UNED. Esto sin desmeritar que en cuanto al currículum, la accesibilidad debe estar presente desde la planificación y el diseño de los cursos (Benavides y Marín, 2013, noviembre).

En cuanto a la calidad de los materiales educativos impresos, se plantea el reto de que la UNED cuente con una normativa para la producción de materiales impresos atendiendo las necesidades culturales de personas con alguna discapacidad, que medie “el fondo, la forma y los



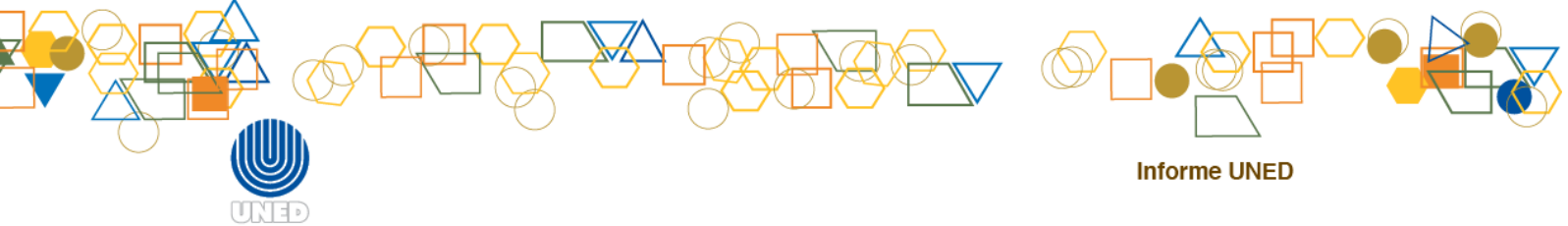
estilos de enseñanza en un sistema educativo que tiene en los textos la fuente educativa primordial” (Núñez, 2004, noviembre, p5)

Asimismo, las investigadoras Benavides y Marín (2013, noviembre) recomiendan constituir un banco de materiales de préstamo para estudiantes mientras cursan la carrera; así como, dotar a los centros universitarios de mejores condiciones físicas.

La población estudiantil con discapacidad y NEE, al igual que en las anteriormente referidas en este capítulo, que por las condiciones contextuales del país se encuentran en situaciones de vulnerabilidad e incluso de exclusión, han sido atendidas por la UNED desde sus inicios. A partir de diferentes lineamientos, políticas, normativas, instancias y acciones, la Institución ha buscado mejorar las condiciones de inserción, especialmente para poblaciones como privados de libertad, personas con discapacidad y NEE y población indígena.

No cabe duda sin embargo, que el camino es aún incipiente en muchos casos. Se podría considerar que la Universidad durante el siglo pasado ha vivido un proceso de establecimiento y acomodo, tanto de la modalidad, de la gestión, como de su presencia en país. De ahí que la cobertura, desarrollada especialmente durante los años ochenta, se constituya en este momento en uno de sus puntos fuertes, permitiéndole estar presente en los territorios en desventaja social y con poco acceso a la educación superior, generando condiciones reales para la inclusión.

Otro aspecto fundamental, y que refiere a su lógica fundacional de democratización del conocimiento, ha permitido que la Universidad ofrezca apoyo real a la población vulnerable por condiciones socioeconómicas. El sistema de becas, y los bajos costos de los aranceles, incluyendo materiales didácticos, la convierten en una Universidad accesible.



Los procesos más incipientes, generados a partir del presente siglo, muestran el interés de la Universidad de posicionarse en la atención de poblaciones históricamente excluidas, creando medidas más acordes a sus necesidades. Busca de igual forma, incidir en el desarrollo en el nivel local, regional y nacional. Dichas intenciones quedan claramente plasmadas en el nivel político institucional, sin embargo, falta afinar los mecanismos y las acciones que darán vida a esas intenciones de manera más óptima.

El acceso, es uno de los aspectos que la Universidad ha venido desarrollando de forma más intensa. Aunado, la preocupación por la calidad y la equidad, vienen delineando el enfoque del quehacer de la Universidad en el presente y años venideros. Es por ello que en el siguiente capítulo se abordará de forma profunda las perspectivas de la Universidad respecto al acceso, calidad y equidad, visto a través de personas claves en el devenir de la institución y de las acciones que se vienen desarrollando.

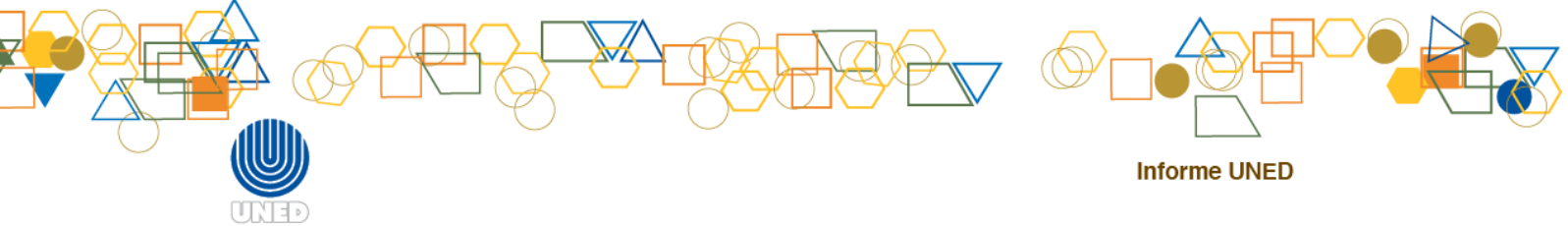


**Educación a distancia como factor de inclusión social en la
Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y la
Universidad Abierta para Adultos (UAPA) de República Dominicana**

Capítulo 3.

Los ejes de la inclusión educativa en la UNED.





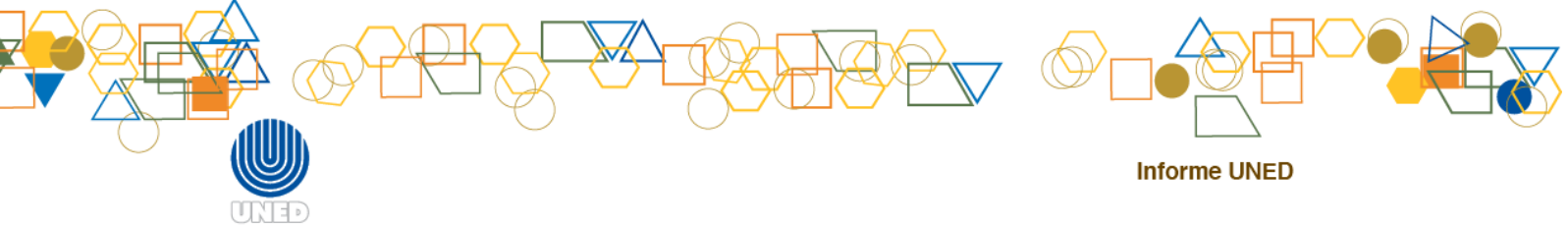
La Declaración Universal de los Derechos Humanos establece la educación como derecho humano, pero éste, según la posición asumida en este estudio, solo es completo cuando se brinda acceso a formación de calidad en condiciones de igualdad de oportunidades.

En el capítulo anterior, se presentó el enfoque de la UNED respecto a la atención de las diferentes poblaciones estudiantiles, que debido a sus condiciones contextuales y sus características personales, encuentran en la educación a distancia su opción de estudios superiores. Corresponde al presente capítulo, el análisis de los tres ejes que componen la inclusión educativa, a saber: acceso, calidad e igualdad de oportunidades, desde la práctica de la UNED. Para ello, se tomó como base las entrevistas a informantes clave de la institución, quienes brindaron sus criterios a partir de su experiencia como autoridades universitarias.

El acceso a la UNED

Desde su establecimiento en 1977, la UNED se creó con una misión de democratización de la educación superior, la cual, según las personas entrevistadas, se ha cumplido a lo largo de su historia institucional. Adicionalmente, se considera que la imagen pública en Costa Rica de la UNED es la de una universidad inclusiva, debido a las posibilidades de acceso a la educación superior que brinda a diversas poblaciones estudiantiles de todo el territorio nacional.

La manera en cómo se conceptualiza el acceso en la modalidad educativa a distancia fue uno de los aspectos consultados en las entrevistas. De manera sintética, se puede plantear el acceso en la UNED como la posibilidad que ofrece una institución a sus estudiantes de ingresar a



la educación superior, para lo cual les provee una modalidad educativa que favorece su aprendizaje, dadas sus características personales y condiciones del contexto socioeconómico, culturales y del lugar geográfico donde se habita. Basados en esta concepción, a continuación se presentan los factores que influyen en el acceso a la UNED, mencionados en las entrevistas.

La modalidad de la educación a distancia

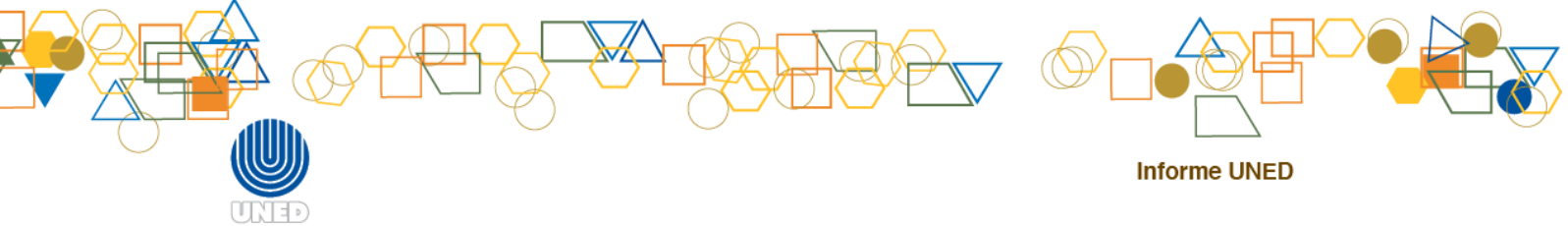
La modalidad educativa de la Universidad se constituye como el principal factor para brindar acceso a la educación superior, de acuerdo con las personas consultadas. Por medio de recursos educativos y herramientas tecnológicas, la educación a distancia facilita el estudio independiente y, por tanto, reduce la necesidad de presentarse a lecciones impartidas por un profesor.

La flexibilidad, variedad de recursos y herramientas de la EAD abre la oportunidad de estudio a personas de muy diversas características. La modalidad permite que el lugar donde se vive no impida cursar una carrera, lo cual es particularmente importante para aquellas personas que viven en la zona rural, donde hay menos oferta de educación superior. La EAD no les obliga a trasladarse a vivir lejos de su familia o comunidad; sino que, la universidad es la que se acerca a la persona estudiante. Asimismo, esta modalidad facilita la formación de personas que trabajan, de forma remunerada o no, para organizarse con su tiempo y cumplir con sus obligaciones como estudiante



La EAD faculta a la persona estudiante para definir su propio ritmo en la carrera, dependiendo de sus condiciones personales y de aprendizaje (Entrevistado 2, Comunicación personal 29 de enero 2014), lo cual también es considerado como una facilidad de acceso. Ello requiere, según la mayoría de entrevistados/as, contar con sistemas de información robustos para el seguimiento estudiantil, que faciliten el acompañamiento institucional y potencien el desarrollo académico de la persona estudiante, lo cual se constituye como un reto no superado actualmente en la UNED.

Uno de los temas que más hemos defendido en un modelo a distancia es la centralidad del estudiante y sobre todo adaptar el sistema formativo a las características propias de aprendizaje y de diferentes condiciones de los estudiantes. Nuestros estudiantes tienen ciertas condiciones que sí están claramente identificadas: no solo la edad, que ahora tiene que ver poco, sino me parece a mí importante que son estudiantes que no se dedican tiempo completo a estudiar, son estudiantes que trabajan, o buscan trabajo o tienen trabajos precarios, o son estudiantes que son amas de casa, por ejemplo que tienen otro tipo de experiencias, no solamente estudiar. Entonces catalogar al estudiante que tiene que durar 4 o 5 años es ir contra el modelo a distancia porque nosotros deberíamos respetar el ritmo que tiene el estudiante, que en promedio en la UNED matricula 2 cursos por cuatrimestre (Entrevistado 2, comunicación personal 29 de enero 2014).

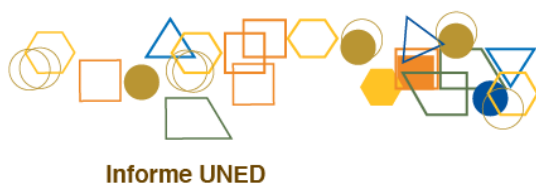


La modalidad educativa es el medio por el cual se logran los objetivos para los cuales fue creada la UNED. Por ello, a lo largo de los años, se ha recurrido a diferentes variantes de la modalidad para ofrecer los cursos, en atención a las particularidades de la disciplina y a las necesidades del estudiantado. En los diferentes procesos formativos y de capacitación se realizan sesiones presenciales, se ofrecen cursos híbridos y virtuales.

La asistencia a sesiones presenciales de tutoría, en combinación con diferentes recursos educativos, son la práctica usual en las carreras de grado. El material didáctico escrito se constituye como el recurso básico para el estudiantado, debido a que es entregado al momento de la matrícula a cada estudiante y sin costo adicional. Para ello, la UNED cuenta con un eficiente proceso de producción editorial que en conjunto con la producción académica de materiales de alta calidad, permiten proveer a la población estudiantil de este recurso educativo, lo cual representa un mecanismo de acceso pero también de equidad.

El acervo de recursos audiovisuales está compuesto por 3 695 producciones de video, audio, radio y televisión. Este constituye un apoyo importante para el aprendizaje de estudiantes universitarios, pero también de la población en general que pueden acceder a ellos en la mediateca de la página Web de la UNED.

En la última década, se ha incursionado con mayor fuerza en el uso de las plataformas virtuales para aprovechar las TIC en el proceso de aprendizaje. En los cursos de grado, las plataformas mayormente son un apoyo al curso. En la formación de postgrado, debido a las condiciones del estudiantado en este nivel, se aprovechan para ofrecer los cursos de manera virtual.



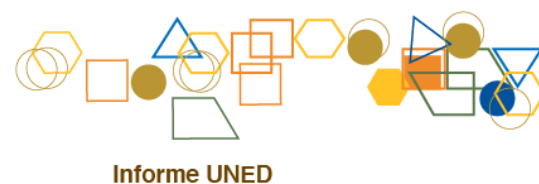
Asimismo, aunque tradicionalmente los cursos de extensión, abiertos a la comunidad nacional, se ofrecen de manera presencial, en los últimos años se ha incrementado la oferta de cursos virtuales especialmente para aquellos dirigidos a la capacitación y actualización profesional.

Las conocidas ventajas que ofrece el uso de TIC en la educación se opacan por las limitaciones de la infraestructura tecnológica del país especialmente en cuanto al acceso a Internet, por su conexión y su costo. Es por ello, que a pesar de las ventajas de las TIC, su implementación no se ha llevado a cabo con la celeridad de otros países con el fin de evitar que erosione el acceso para poblaciones afectadas por la brecha digital.

En relación con el papel de las TIC en el proceso educativo, se vislumbran divergencias entre las personas entrevistadas: un grupo que las considera como un apoyo, mientras otro que concibe la virtualización como el camino por el cual debe transitar la UNED hacia el futuro.

La perspectiva que enfoca el uso de las tecnologías como un apoyo, en correspondencia con las nuevas competencias tecnológicas y los avances, reconoce en las TIC una forma efectiva de brindar los cursos, bajo las mismas condiciones de calidad a los estudiantes de todo el país. Además, las tecnologías digitales son vistas como un medio alternativo ante las limitaciones financieras que significa brindar tutorías en todos los centros universitarios de la UNED.

Sin embargo, esta postura rescata y enfatiza la existencia de diferencias estructurales en los territorios del país, reconociéndolas como limitaciones, donde las tecnologías pueden generar oportunidades pero al mismo tiempo pueden ser excluyentes.

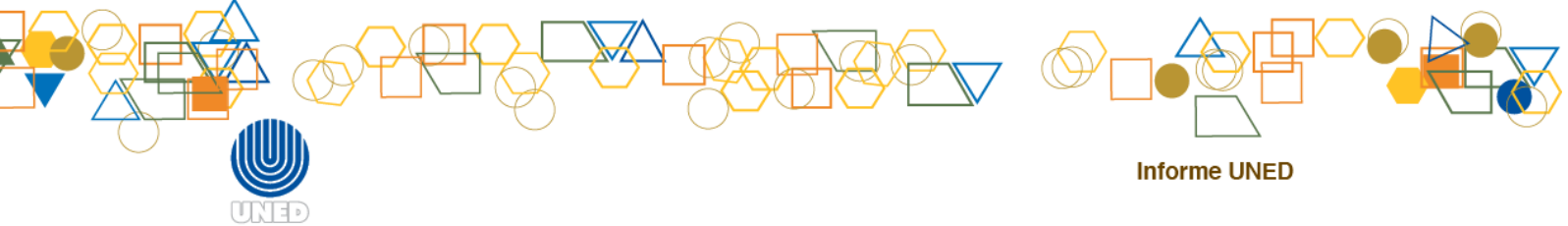


Entonces, al estudiante rural no se le mandan tutorías, pero tampoco tiene acceso a la tecnología, porque ese es nuestro brazo fuerte, la tecnología, nosotros tenemos que apostar más a eso, sin que se nos vaya a decir que somos una universidad virtualizada, eso son cosas muy diferentes. Pero cómo hacemos para llegarle a ese estudiante que está en la zona rural que no está recibiendo las tutorías. Entonces lo único es darle el mismo producto que se da en San José, pero a través de la tecnología (Entrevistado 1, comunicación personal 29 de enero 2014)

La posición de las personas para las cuales las TIC son apoyo al proceso educativo, consideran el uso de la tecnología como medio, siempre que se genere igualdad de condiciones para su uso. Ello debido a que existe una importante proporción de estudiantes que no tiene acceso a servicios de internet, no cuenta con los equipos o no los saben usar.

Otro grupo de las personas consultadas menciona que la UNED se dirige hacia la virtualización y por ello ya algunos cursos sólo se ofrecen a través de plataformas virtuales. Se relaciona el uso de las TIC con el avance, la innovación y la calidad, por lo que se fortalece el uso de las plataformas de aprendizaje, buscando desarrollar la potencialidad de estudiantes a través de un aula virtual (Entrevistado 6, comunicación personal, 6 de febrero 2014; Entrevistado 7, comunicación personal, 7 de febrero 2014)

Según datos del Programa de Aprendizaje en Línea (2013, p.2), en el III Cuatrimestre del 2014, de un total de 426 cursos, 38 de ellos eran ofrecidos exclusivamente en la plataforma virtual, 57 híbridos (en línea y a distancia) y 2 bimodales. Prevalece en la oferta los cursos a

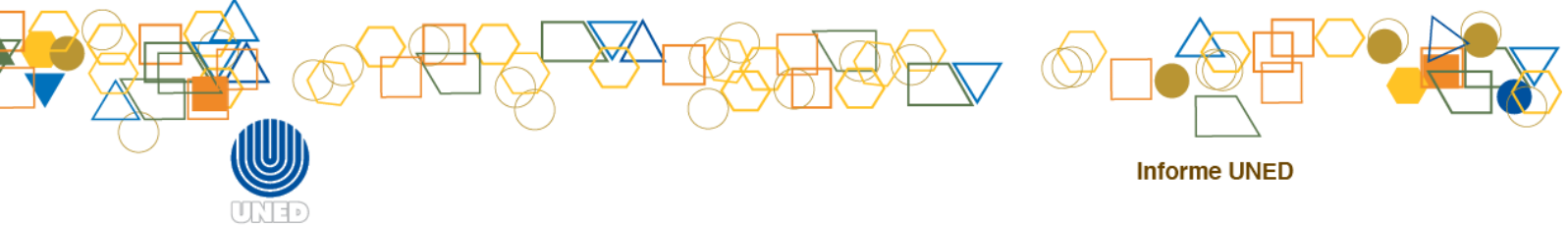


distancia, ya que 329 cursos eran bajo modalidad de educación a distancia, de los cuales 90 ofrecían material de apoyo en la plataforma virtual (UNED, 2014 c).

En relación a los cursos virtuales como única opción y los híbridos preocupa, para algunas de las personas entrevistadas, el que no se están dando alternativas para los estudiantes con difícil acceso a Internet, en especial por las razones señaladas en el capítulo I. Además, en regiones como la Brunca, Huetar Norte, y Huetar Atlántico, el acceso a Internet es en gran medida a través de los dispositivos móviles, por lo que para el estudiantado representa un costo monetario alto el bajar materiales a través de su Smartphone. Al respecto, los datos de la Superintendencia de Telecomunicaciones (SUTEL) muestran que el 81 por ciento de los suscriptores al servicio de internet móvil lo hacen bajo la modalidad prepago (SUTEL, 2014, p.101).

Aunado a lo anterior, varias de las personas entrevistadas se refirieron a las deficiencias que presenta la infraestructura tecnológica de la Universidad, poniéndola en duda respecto a las expectativas de un mayor uso de las tecnologías en los procesos educativos de la UNED. Al respecto, se mencionaron aspectos como la rigidez que muestra el sistema de la UNED, donde haría falta desarrollar un entorno más interactivo para el estudiante, de tal forma que sea un campo virtual.

Una propuesta para contrarrestar el problema de las desigualdades de acceso a las TIC es la oferta bimodal (Entrevistado 3, comunicación personal, 31 de enero 2014). Este tipo de oferta representa la posibilidad de seleccionar entre dos modalidades académicas: la tradicional, basada en el material impreso, y la virtual. Entre ambas modalidades varía la propuesta metodológica,



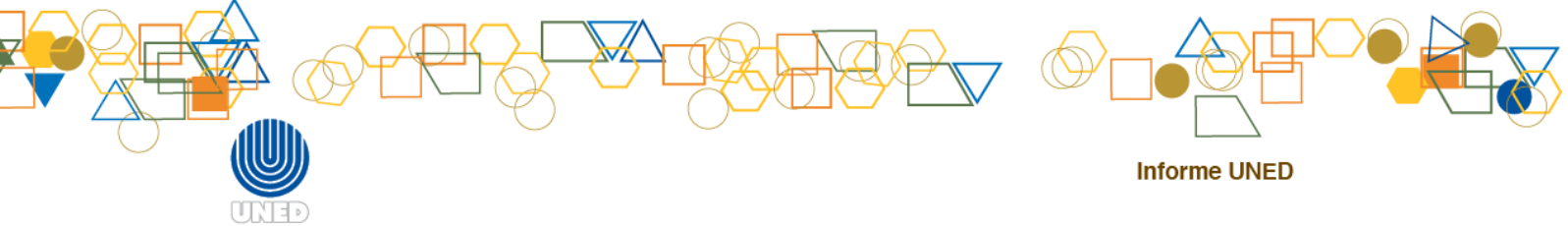
las actividades y el modelo de evaluación; sin embargo, se conservan los contenidos y los objetivos de aprendizaje (UNED, 2010, p.27). En este tipo de oferta es necesario que el estudiante defina cómo desea llevar el curso durante el mismo proceso de matrícula.

Otra idea planteada, se refiere a que en los primeros años de las carreras no deberían implementarse cursos totalmente virtuales, sino ofrecer también tutorías presenciales. Los cursos virtuales se podrían realizar en los años superiores (Entrevistado 5, comunicación personal, 19 de marzo 2014).

Por tanto, se evidencia una discusión en marcha y pendiente de resolverse en el nivel interno de la UNED, centrada en el uso de las plataformas en los diferentes cursos y las medidas que se pueden tomar respecto un estudiantado con un perfil muy heterogéneo, con diferencias de peso en cuanto a su conocimiento en el uso de tecnologías y al acceso diferenciado a los servicios. En las palabras de una persona entrevistada, el proceso está en camino: “Siento como que la UNED les vende un producto y no es real, porque dice Universidad Estatal a Distancia, y paulatinamente va hacia la virtualización” (Entrevistado 9, comunicación personal, 12 de febrero, 2014).

Presencia nacional

La creación de centros universitarios en todo el territorio nacional fue planteada como uno de los principales factores en la promoción del acceso. Ello permite al estudiantado disponer



de servicios académicos y administrativos necesarios para su desempeño estudiantil, sin necesidad de trasladarse a la capital del país.

Gestión institucional

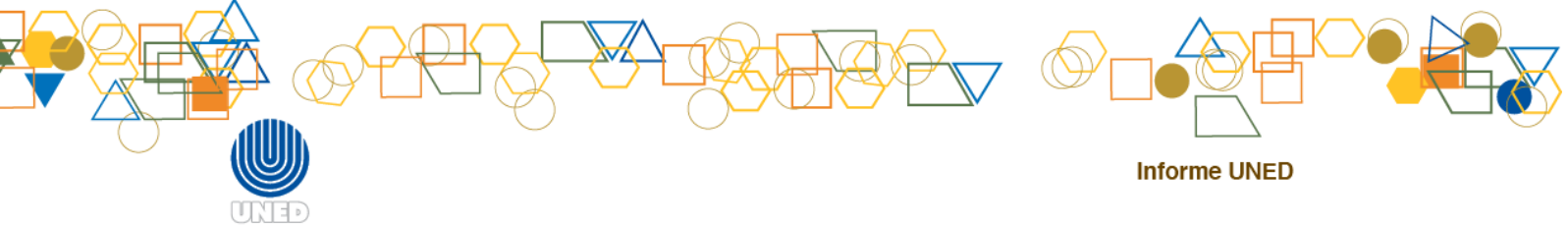
En relación con la gestión institucional, un aspecto señalado por la mayoría de las personas entrevistadas se refiere a la ventaja de no aplicar examen de admisión, lo cual abre las posibilidades de acceso para grupos que no poseen condiciones competitivas de base para obtener cupo en una universidad pública tradicional.

Otro de los aspectos destacados en la promoción del acceso a la UNED, es el crecimiento en las becas brindadas al estudiantado (Entrevistado 1, comunicación personal 29 de enero 2014). La cantidad de becas se incrementó en más de un 200% en la última década, con un significativo aumento en aquellas que proporcionan ayuda económica y las que exoneran el 100% de los aranceles (becas tipo A y B).

Asimismo, los programas dirigidos a poblaciones particulares, tales como las personas con necesidades educativas especiales y privados/as de libertad, fomentan su acceso y permanencia en la universidad (Entrevistado 3, comunicación personal, 31 de enero 2014).

Obstáculos al acceso a la UNED

De acuerdo con las personas consultadas, las condicionantes contextuales representan un reto considerable para la EAD. En el caso costarricense, un importante obstáculo se origina en la educación media ya que no se ha logrado universalizar la secundaria (Entrevistado 2,

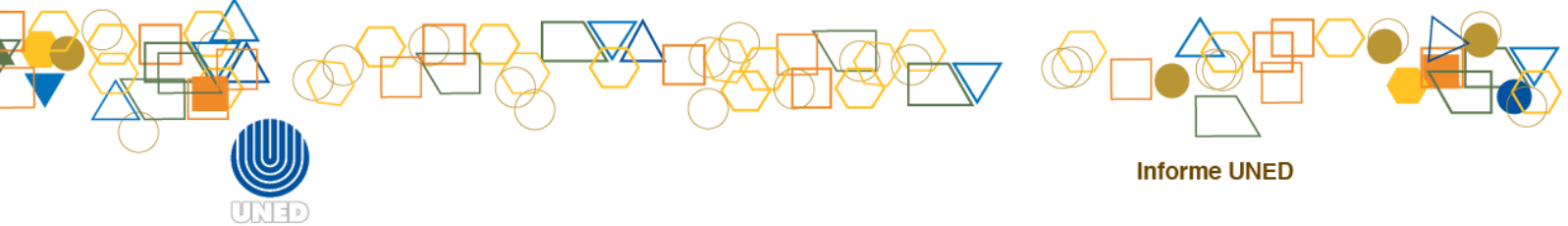


comunicación personal 29 de enero 2014). De esta manera, el número de personas que poseen el requisito básico para entrar a la universidad, se ve reducido por el abandono en los diferentes niveles o por no haber logrado aprobar el examen de bachillerato de secundaria.

En otros casos, si bien se tiene el título de secundaria, no se cuenta con las destrezas básicas necesarias en áreas como las matemáticas o lectoescritura para atender estudios universitarios (Entrevistado 2, comunicación personal, 29 de enero 2014). Adicionalmente, la EAD requiere competencias relacionadas con el estudio independiente como la autorregulación, las cuales no se desarrollan durante la secundaria (Entrevistado 6, comunicación personal, 6 de febrero 2014). Ante ello, como una medida remedial, con la apertura de una nueva carrera en Ingeniería Industrial, en el 2014, la Universidad inició la aplicación de cursos nivelatorios. En el caso de la carrera mencionada, se ofrecen cuatro cursos: física, química, matemática y ofimática (Entrevistado 7, comunicación personal, 7 de febrero 2014).

Otro obstáculo contextual señalado en la consulta a informantes clave fue la desigualdad entre las diferentes regiones del país y entre el mundo rural y el urbano (Entrevistado 1, comunicación personal 29 de enero 2014). Esta situación se magnifica por la falta de una política nacional de educación superior donde, en conjunto las universidades estatales y el Estado establezcan la oferta académica correspondiente con una estrategia de desarrollo nacional.

Si bien la UNED ha avanzado en la promoción del acceso de poblaciones rurales, privadas de libertad, indígena y con necesidades educativas especiales, de acuerdo con algunas de las personas consultadas, no se ha avanzado suficiente respecto al acceso de la mujer rural y la

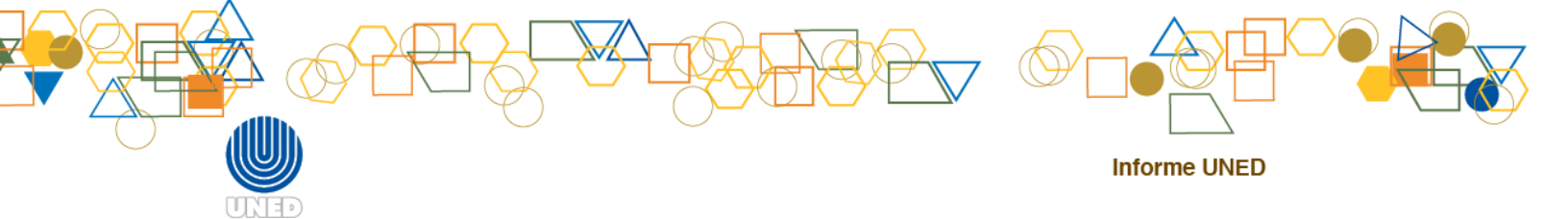


población afrodescendiente, pertenecientes a regiones del país con altos niveles de pobreza, desempleo y falta de oportunidades

Otro obstáculo señalado en las entrevistas, se refiere a la limitación de financiamiento para crecer que enfrenta la UNED. Las condiciones fiscales del país no permiten disponer de nuevas fuentes de recursos, en concordancia con la creciente demanda de matrícula y con la necesidad de ampliar la oferta de nuevas carreras adecuadas a las realidades de las diferentes regiones del país. En la actualidad, la UNED es la segunda universidad pública en número de estudiantes pero la que cuenta con el menor porcentaje del FEES asignado, lo cual genera una disyuntiva obvia entre acceso y calidad. No es posible seguir aumentando la matrícula, a pesar de que cada día hay más estudiantes que se decantan por la modalidad educativa de la UNED, sino se cuenta con mayores flujos de fondos para cumplir con las condiciones de calidad que la modalidad requiere. En este sentido, el apartado siguiente analiza el componente de calidad en UNED en el contexto de la inclusión educativa, el cual exige una confluencia entre acceso, calidad e igualdad de oportunidades.

Elementos de la Calidad en la UNED

La calidad en la EAD es enfocada por las autoridades universitarias y las personas del nivel directivo entrevistadas, desde dos aspectos principales: el contexto y el proceso educativo.



Pertinencia de la oferta de carreras con el contexto

En relación con la pertinencia social, a lo largo de los 37 años de existencia, la UNED han generado una mayor diversificación de la oferta académica para brindar mayores opciones de formación a sus estudiantes. Además, la población estudiantil ha cambiado a lo largo del tiempo, al pasar de ser predominantemente adulta e inserta en el mercado laboral a mayoritariamente joven sin trabajo (Barrenechea et al, 2012, p.68), lo cual hace más necesario contar con opciones formativas de mayor demanda laboral.

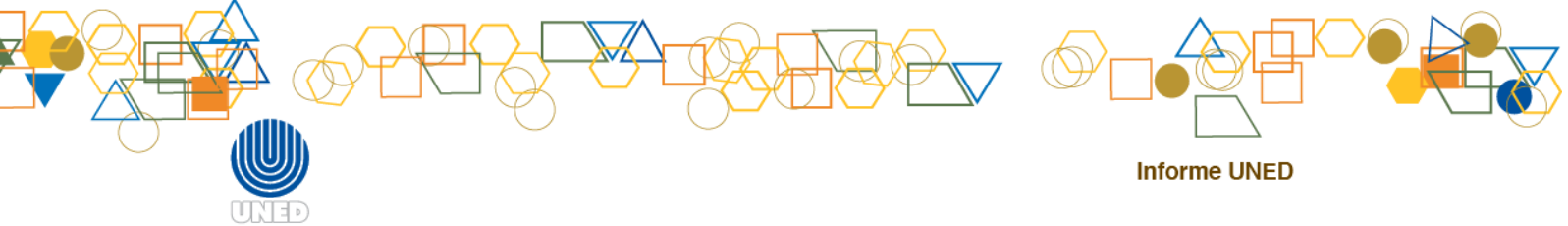
Sin embargo, las personas entrevistadas consideran que, en algunas zonas del país, especialmente las más alejadas de la gran área metropolitana, las carreras ofrecidas no satisfacen las necesidades del contexto, por lo cual se requiere una mayor innovación en la oferta formativa de la UNED.

Como una acción de mejora en esta línea, se destaca la apertura de tres carreras de Ingeniería bajo la modalidad a distancia: Ingeniería Industrial, Ingeniería en Telecomunicaciones e Ingeniería Sanitaria, como parte del proyecto del Programa de Mejoramiento Institucional (UNED, 2012).

Calidad en el Proceso Educativo

La mayoría de las preocupaciones expresadas por las personas entrevistadas respecto a la calidad, refieren al proceso educativo. En particular, destacan los siguientes elementos:

- Información estudiantil



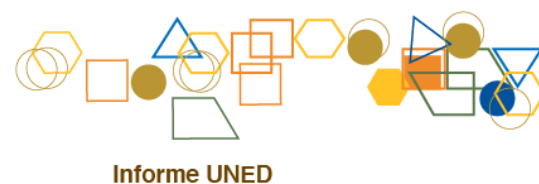
- Servicios e infraestructura en centros universitarios
- Mediación pedagógica.

Información estudiantil

Actualmente la Universidad no cuenta con una base de datos con los perfiles estudiantiles. La información requerida, según lo indicado por las personas entrevistadas, refiere principalmente a las características demográficas, sociales, económicas, culturales, laborales, físicas o de salud del estudiante; a su trayectoria educativa dentro de la UNED; y su desenvolvimiento académico.

Lo anterior permitiría a la Universidad la adaptación del sistema formativo a las condiciones y características propias de aprendizaje del estudiantado. Además, posibilitaría contar con indicadores de deserción, graduación, entre otros, que fortalezcan las acciones de mejora de la calidad académica de las carreras de la UNED (Entrevistado 1, comunicación personal, 29 de enero 2014; Entrevistado 2, comunicación personal, 29 de enero 2014; Entrevistado 4, comunicación personal, 7 de febrero, 2014.)

Ante esta situación, ya la Universidad ha iniciado las gestiones para la creación de un Sistema de Información para el Apoyo a la Toma de Decisiones y la Gestión Institucional, proyecto que es parte del Programa de Mejoramiento Institucional (UNED, 2012). Con esta iniciativa se busca el fortalecimiento, mejoramiento y modernización de los sistemas de información institucionales, a partir de su actualización y mejora en la calidad de los datos, y la inclusión de nueva información relevante. Entre sus componentes se encuentra el Sistema de



Administración de Estudiantes (SAE), el cual busca atender los requerimientos del Reglamento General Estudiantil y de los procesos de autoevaluación y acreditación de carreras (UNED, 2012).

Servicios e infraestructura en centros universitarios

Las personas entrevistadas destacan dos preocupaciones esenciales: la primera relacionada con la oferta académica y servicios ofrecidos en los Centros y la segunda, concerniente a las marcadas diferencias entre el mundo urbano y el rural, su desigualdad en cuanto al acceso a los servicios y calidad de vida, y la forma como la UNED está reaccionando ante ello.

En las entrevistas se hace alusión a la existencia de diferencias importantes entre los centros universitarios que afectan la calidad del servicio y que no necesariamente responden al tamaño de la matrícula.

En otros centros, por ejemplo como Jicaral,... tampoco se le brinda al estudiante lo que él necesita para acceder al recurso o por lo menos no en comparación con Ciudad Nelly, San José, Heredia. No existe esa equidad o esa igualdad en infraestructura. (Entrevistado 3, comunicación personal, 31 de enero 2014)

Ante esta situación, la UNED ha obtenido fondos públicos para la generación de infraestructura tecnológica en el contexto del Programa de Mejoramiento Institucional (UNED, 2012). En particular, el proyecto Red de Centros Universitarios para la Innovación y el



Desarrollo Local y Nacional propone estandarizar una base de calidad y servicios, por medio de infraestructura física, tecnológica y de equipamiento, y una conectividad más robusta para el acceso a Internet. Las inversiones incluyen:

- 17 salas tecnológicas (videoconferencia),
- 18 laboratorios de cómputo, cuatro fijos y 14 móviles (para aquellos CeU que no pueden destinar un área de uso permanente).
- 25 laboratorios de ciencias (Física, Química y Biología).
- 12 laboratorios de ingenierías, para Industrial, Sanitaria y Telecomunicaciones.
- 6 plataformas de servicios administrativos-docentes; apoyados por áreas de computadoras de libre acceso para el uso de los estudiantes y miembros de la comunidad.
- 7 nuevos centros de recursos académicos(bibliografía física y digital, medios audiovisuales y otros)
- Fortalecimiento de la conectividad en nueve centros.
- Desarrollo de obras menores de construcción en 12 CeU para albergar el desarrollo tecnológico y la mejora en los servicios

Asimismo, el Programa de Mejoramiento Institucional considera la construcción de los Centros Universitarios de Puntarenas y Cartago, que permitirán mejorar los servicios en estas zonas del país.

En relación a la oferta de tutorías presenciales, varias de las personas entrevistadas hacen un llamado de atención sobre la necesidad de mayor equilibrio, al considerar que prevalecen grandes diferencias entre lo ofrecido en los centros universitarios del GAM y el resto del país.



Aunque existe el conocimiento de las diferencias de la ruralidad versus lo urbano y de la concentración del desarrollo en la región central, la Universidad pareciera no está actuando proactivamente para atenuar a esa realidad, en especial porque el criterio para abrir tutorías presenciales sigue ligado a la cantidad de matrícula.

No hay un equilibrio en la distribución de la docencia, no hay un equilibrio en una serie de servicios. (...) Nosotros tenemos 1 600 y resto de cursos, no se puede pretender tener en todos los centros 1 600 tutorías, eso es falso. Eso no es real y nunca lo vamos a poder hacer. Lo que no está bien, y ha sido el problema de cómo solventarlo, que nosotros en San José estemos dando 400 tutorías, en el CeU de San José, y tenemos centros donde no se da ninguna. (...) Y, al final de cuentas el sistema de evaluación es el mismo, no hay ninguna variación (Entrevistado 1, comunicación personal 29 de enero 2014).

Como una medida paliativa se ha creado el “fondo solidario”, del cual se hace referencia en el apartado de becas. En general, la opinión de las personas entrevistadas es que existe la necesidad de ofrecer más tutorías en espacios rurales y fortalecer la figura del tutor regional, es decir el que vive en la zona donde se ubica el CEU.

Algunas de las personas consultadas resaltan aspectos relacionados a la gestión de los recursos dado que, actualmente, no hay contenido presupuestario suficiente para ofrecer los diferentes servicios académicos a los estudiantes de forma equitativa y con calidad en todos los centros universitarios. Sin embargo, las soluciones se enfocan desde diferentes ámbitos.



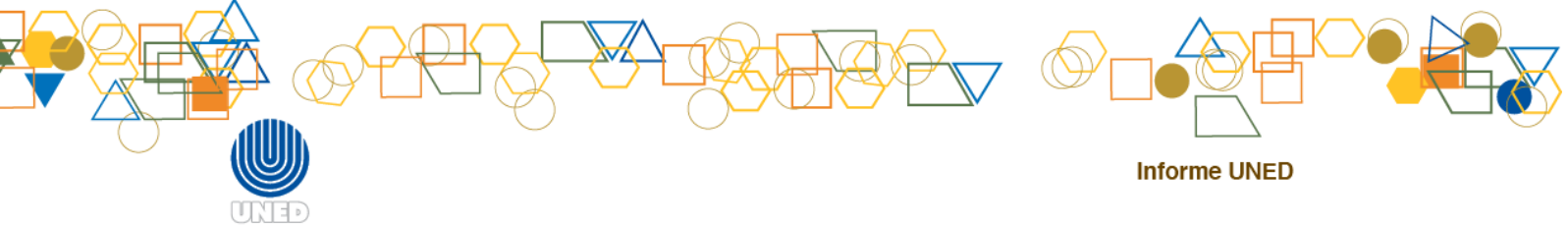
Por un lado, se considera que la educación inclusiva, y por tanto la de calidad, dependen de atender la cantidad de estudiantes que presupuestariamente es posible, lo que puede significar poner un tope a la matrícula.

Definitivamente nosotros tenemos que pensar, desgraciadamente, en tener un tope para la cantidad de estudiantes. O sea, ahora llegó la matrícula a casi 25 000 [por cuatrimestre]... Si ustedes ven, si sacan eso en relación a una proyección, nosotros en 4 ó 5 años estamos sobrepasando los 30 000 estudiantes [por cuatrimestre]. Y no tenemos capacidad para eso, financiera, si la podríamos tener de muchas otras formas, pero financieramente es imposible porque el estudiante está subvencionado (Entrevistado 1, comunicación personal 29 de enero 2014).

Desde otra perspectiva, se plantea que la situación responde a un problema más interno, concerniente a la distribución de los recursos y su priorización. Se ha descuidado la academia al dejarla sin contenido económico suficiente para sus actividades, ante una universidad que ha crecido sin mayor control, tanto administrativamente como a partir de nuevos programas (Entrevistado 9, comunicación personal, 12 de febrero 2014).

Los Procesos de Mediación Pedagógica.

Una preocupación manifestada por parte de las personas entrevistadas es la falta de formación en el modelo de educación a distancia por parte de algunos tutores y encargados de cátedra. Lo anterior, ha conducido a que, en algunos casos, se exija mayor presencialidad en los



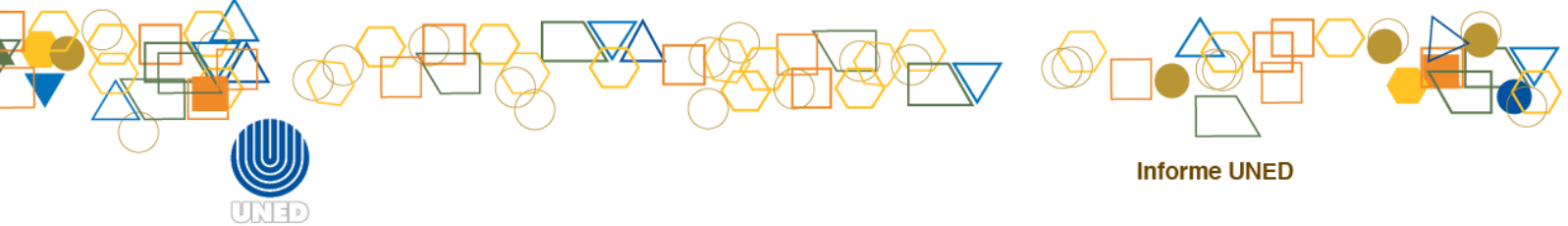
programas, cursos y otras actividades académicas, e inclusive la evaluación de los aprendizajes que corresponden a esa visión.

Lejos de estar avanzando en la dinámica, más bien hemos estado retrocediendo. Antes, podían hacer sus trabajos en San Marcos de Tarrazú, ahora los obligan a venir a San José. Eso atenta contra la calidad de la educación a distancia. O sea, pero que es lo que estamos haciendo: presencializando más. (Entrevistado 1, comunicación personal 29 de enero 2014)

Además, la forma en que el personal académico brinda las tutorías se ve afectado por su nivel de capacitación para llevar a cabo esta función en la modalidad a distancia, afectando la calidad y repercutiendo en la asistencia del estudiantado. Las personas entrevistadas resaltan el papel del Centro de Capacitación en Educación a Distancia en este campo, pero se considera necesarios mayores esfuerzos institucionales.

Como una acción de mejora, el Plan de Mejoramiento Institucional tiene como una de sus iniciativas la “formación y capacitación para el fortalecimiento del modelo de educación a distancia” (UNED, 2012 b, p.14) y prevé becas de posgrado, cursos de actualización, pasantías, y la participación en congresos para funcionarios académicos y administrativos.

En el tema de calidad de los cursos y el desempeño del profesorado, no se evidenciaron procesos de evaluación sistemáticos por parte de las escuelas, ni el requerimiento de obligatoriedad de la evaluación. En general, los procesos de revisión de los cursos lo realizan algunas cátedras y programas. También, durante los procesos de acreditación y re-acreditación se llevan a cabo autoevaluaciones pero incumben a la totalidad de la carrera.



Respecto de la evaluación de los aprendizajes, las personas entrevistadas se refirieron principalmente a dos aspectos: el aprovechamiento de otras formas evaluativas diferentes a las tradicionales (exámenes y tareas), con mayor uso de tecnologías y la aplicación de opciones como portafolio, proyectos, visitas, giras, y otras.

Sobre ello, una de las personas entrevistadas señala que ha existido un descuido en el control de calidad de las evaluaciones, tanto las presenciales como las utilizadas en cursos virtuales. En el caso de estos últimos, se indica que las formas de evaluar a los estudiantes no están considerando las realidades respecto al acceso a equipos, la cobertura de servicios y los tiempos laborales.

Otro de los aspectos resaltados en las entrevistas se relaciona con la calidad de los materiales educativos, en relación con la mediación adaptada al modelo a distancia, pero además, con la necesidad que sean apropiados al contexto costarricense y estén actualizados. Para varias de las personas entrevistadas, es importante continuar incrementando la producción académica desde los mismos profesores de la UNED, por cuanto, algunos libros no responden al modelo de educación a distancia al haberse adquirido de editoriales externas.

A veces hay libros donde la mediación es escasa, pero el modelo nuestro implica la autorregulación del aprendizaje, entonces todos los materiales deberían de tener claro eso, y que haya interacción del estudiante con el contenido y materiales. La parte didáctica hay que trabajarla más. También hay que mejorar el diseño en las asignaturas virtuales. (Entrevistado 5, comunicación personal, 19 de marzo 2014)



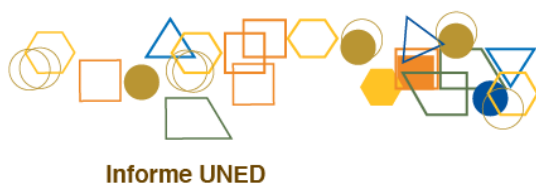
En síntesis, al ser consultados sobre la calidad en la UNED, las autoridades universitarias hicieron mención de aspectos fundamentales en la modalidad a distancia, tales como el sistema de información estudiantil, los servicios al estudiante, la capacitación del personal académico y la calidad de los libros.

Sin embargo, es preciso señalar que otros elementos relacionados con la calidad no fueron mencionados en las entrevistas. La graduación del estudiantado y su inserción al mercado laboral no fue señalado por las personas entrevistadas como un aspecto importante en relación con la calidad, a pesar de que el promedio de graduación de bachillerato es de alrededor de 6 años para el caso de la UNED (Masís, 2004, p.12). De igual forma, no se hizo referencia a procesos como actualización, educación a lo largo de la vida, desempeño profesional. Así visto, el enfoque de calidad que prevalece se centra en el proceso educativo, pero no profundiza en la inserción del estudiante al mundo laboral.

Igualdad de Oportunidades en la UNED

La igualdad de oportunidades en la UNED es considerada, a partir de las entrevistas, como acceso real sin discriminación; es decir, la oferta académica cumple con la misma calidad en todos los centros universitarios del país y con condiciones para que cualquier estudiante se pueda adaptar al sistema con las mismas oportunidades.

La flexibilidad de la EAD permite que se respeten particularidades del estudiantado, tal como el caso de quienes por motivos religiosos guardan el sábado. Ante esta situación, la UNED



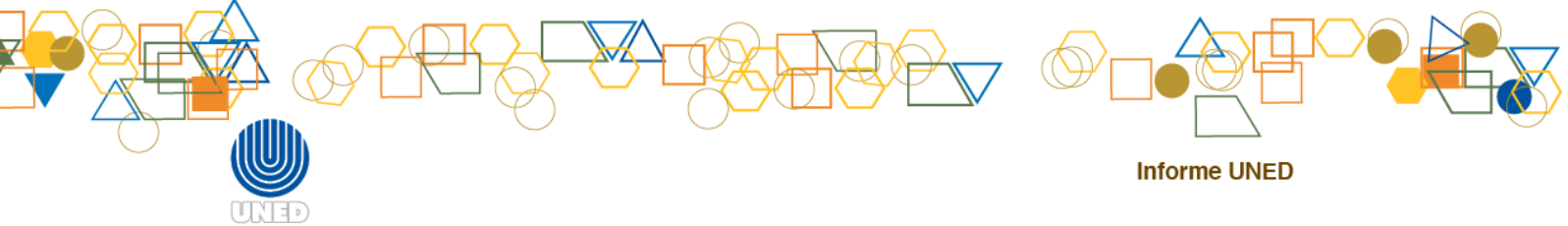
permite realizar los exámenes en otro día para respetar su credo, que en opinión de una persona entrevistada marca una diferencia ya que “eso yo lo veo diferente en esta universidad a otras universidades, en la Universidad de Costa Rica eso no pasa, en la Universidad Nacional eso no pasa. Aquí siempre se está pensando en esas particularidades que tenemos y eso es muy valioso” (Entrevistado 5, comunicación personal, 19 de marzo 2014).

En general, las personas entrevistadas consideran que la igualdad de oportunidades está presente en la UNED desde sus orígenes; ya que fue creada para aquellos sectores sin acceso a la modalidad de estudio convencional debido a su ubicación geográfica, la privación de libertad, necesidades socioeconómicas, la condición de género, las diferencias étnicas, las necesidades educativas especiales. Sin embargo, en las entrevistas también se plantearon retos que la UNED todavía enfrenta respecto a la atención de las poblaciones estudiantiles en el camino hacia una universidad más inclusiva. A continuación se presentan los avances y retos destacados por las personas entrevistadas en esta temática.

Estudiantes de zonas alejadas del país

Como se ha mencionado, la UNED oferta la totalidad de sus carreras a todo el país por medio de sus centros universitarios. La modalidad, asimismo, evita a las personas de zonas alejadas salir de sus comunidades y dejar sus familias.

Igualmente, la Universidad brinda los materiales educativos de cada asignatura al estudiantado al momento de la matrícula. Esta acción favorece la igualdad de oportunidades ya que todos/as disponen de los materiales necesarios para el estudio con solo el pago del arancel



(Entrevistado 4, comunicación personal, 7 de febrero 2014). De forma complementaria, se realizan videoconferencias transmitidas a los CeU y radio-tutorías, que fortalecen la modalidad a distancia y se constituyen en recursos educativos valiosos para el estudiantado de las zonas más distantes del centro del país.

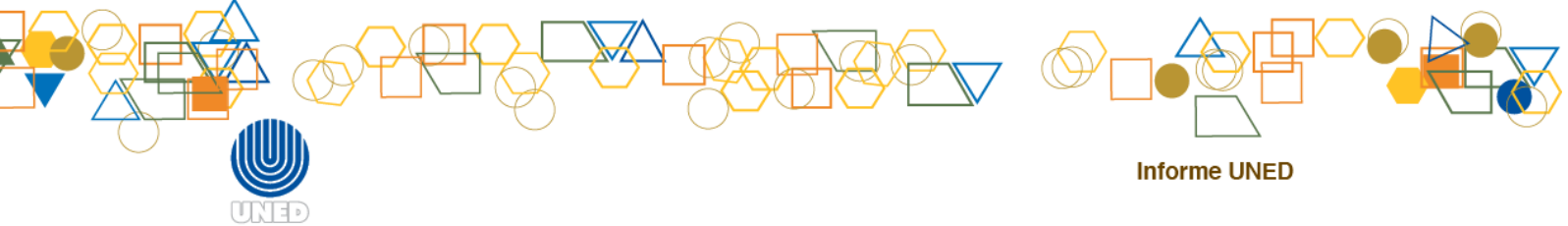
El uso de la plataforma virtual en los cursos representa también una ventaja para el estudiantado que vive lejos del CeU, siempre y cuando cuente con cobertura de servicios de internet adecuada.

Sin embargo, de acuerdo con las personas entrevistadas, persisten condiciones que generan disparidad entre los estudiantes de diferentes zonas del país, a saber:

- Las diferencias en cantidad y calidad de los servicios en los centros universitarios, tales como salas de videoconferencias, laboratorios, entre otros.
- La apertura de tutoría para un curso requiere de un mínimo de 15 estudiantes matriculados en el CeU, por lo que este número es más difícil de alcanzar en los centros más pequeños y rurales. En particular, esto es una limitante importante para aquellos cursos de alta dificultad y mayores niveles de repitencia, que requieren más intensivamente el apoyo tutorial.

Estudiantes que requieren atención socioeconómica

Hay coincidencia entre las personas entrevistadas respecto al otorgamiento de becas a personas de escasos recursos como una práctica inclusiva en UNED. El aumento en la cobertura del programa ha llevado a la UNED a ocupar el segundo puesto entre las universidades públicas



de Costa Rica en cuanto al número de becas concedidas (Entrevistado 1, comunicación personal 29 de enero 2014).

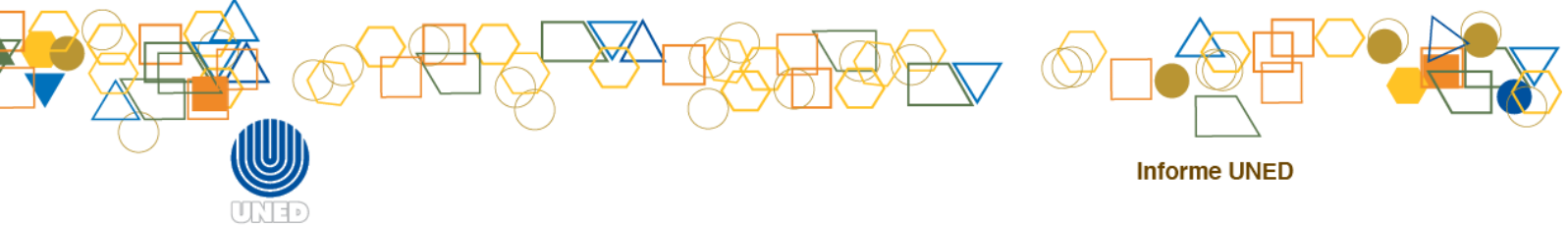
En 10 Centros universitarios se asignan por cuatrimestre becas a más del 30% de su población estudiantil. Además, se otorga beca al 100% del estudiantado de los Centros Penitenciarios y al 50% de la población estudiantil del Centro Universitario de Talamanca en el que predominan estudiantes de pueblos originarios.

Estudiantes de pueblos originarios

La UNED realiza importantes acciones de docencia, investigación y extensión con las poblaciones originarias las cuales demuestran el compromiso con la educación inclusiva y en el respeto a la diversidad étnica.

Sin embargo, dadas las condiciones contextuales de las poblaciones originarias en el país, se requieren mejores servicios para que puedan participar en igualdad de oportunidades como estudiantes de la UNED. Para esta población la beca no es suficiente y se requerirían más apoyos, ya que en su mayoría no vienen preparados de secundaria para las exigencias académicas de una carrera universitaria (Entrevistado 9, comunicación personal, 12 de febrero 2014).

Además, los territorios indígenas presentan problemas de acceso a las TIC, lo cual requiere que la infraestructura del CeU de Talamanca deba ser fortalecida, de manera que un/una estudiante, después de caminar 5 horas, no se encuentre computadora o si la hay se cayó el sistema (Entrevistado 9, comunicación personal, 12 de febrero 2014)



Estudiantes privados de libertad

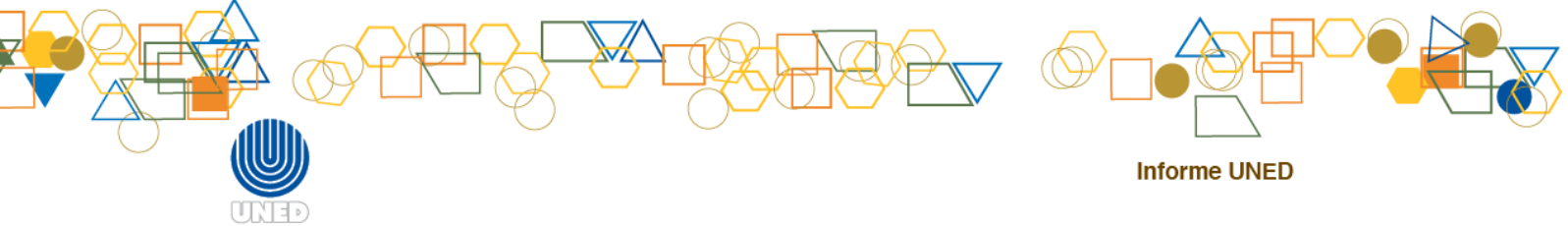
La UNED es la única universidad en el país que brinda oportunidades de formación a nivel universitario a la población privada de libertad. La formación en las diferentes carreras se complementa con proyectos y acciones de extensión universitaria, lo cual representa un claro avance en la igualdad de oportunidades.

Sin embargo, en el caso de carreras que requieran trabajo de campo, tales como giras, prácticas, laboratorios, esta población no es aceptada, lo cual representa una limitación a las oportunidades de superación de esta población. Por lo que debe ampliarse la oferta hacia carreras cortas y cursos más pertinentes a esta población, que les facilite su inserción al mercado de trabajo una vez cumplida su condena.

Las asignaturas brindadas por medio de la plataforma virtual representan una dificultad no resuelta adecuadamente en el caso de la población privada de libertad. Dado que legalmente no se permite el acceso a Internet en los centros penales, no se cuenta con las medidas remediales de calidad por parte de la UNED para brindar un trato equitativo. Ante ello, se debe continuar reforzando las bibliotecas en los centros penitenciarios y los laboratorios de cómputo como herramientas de apoyo al alumnado (Entrevistado 9, comunicación personal, 12 de febrero 2014).

Población estudiantil femenina

A pesar de que la UNED ha contado con una mayoría de población estudiantil femenina, que encuentra en la modalidad educativa una opción para compatibilizar su desarrollo profesional



con las obligaciones laborales y familiares, no se evidencian acciones específicas para esta población.

La atención específica a mujeres jefas de hogar en condición de pobreza, mujeres rurales, mujeres trabajadoras con doble o triple jornada (entre el trabajo remunerado y el no remunerado), requieren de acciones afirmativas concretas de parte de la institución.

Estudiantes con dificultades de acceso a las tecnologías de información

La persona estudiante que no tiene su computadora con Internet puede acceder a este servicio en los centros universitarios, siempre y cuando se cuente con ello. En el 2012, solo 17 centros universitarios contaban con laboratorio de cómputo, 12 tienen sala de videoconferencias, y en 20 se cuenta con conexión wi-fi (UNED, 2012, p.17).

Para la mayoría de las personas consultadas, el que un importante grupo de estudiantes no cuente con acceso a Internet, ya sea en su casa o en el CeU, crea desigualdad en el caso de las asignaturas que solamente se brindan por las plataformas virtuales. En este caso, esta persona requeriría desplazarse a un servicio público de Internet que le implicaría costos adicionales.

no me gustaría saber que por la forma en que actuamos nosotros el sistema este discriminando a cierta gente, cierto que vamos a tener automatizado por decirlo en una forma tecnológica todo ... no vayan a afectar a ciertas o ciertos actores para los cuales la universidad fue creada, porque esta universidad fue creada digámoslo, para darle la oportunidad para aquellos sectores que de una u otra forma no pudieron quizás seguir con el estudio convencional (Entrevistado 4, comunicación personal, 7 de febrero 2014).



Buscando responder a esa realidad, actualmente la UNED trabaja en proyectos para la creación de aplicaciones de celular para el aprendizaje móvil.

Estudiantes con necesidades educativas especiales

Entre las personas entrevistadas hubo coincidencia respecto a que la atención de la población con discapacidad y necesidades educativas especiales representa un avance en la igualdad de oportunidades en la UNED: “En el caso de la Escuela de Administración, para los casos de estudiantes con necesidades educativas especiales se les extiende el tiempo de realización de los exámenes” (Entrevistado 4, comunicación personal, 7 de febrero 2014). La Escuela de Educación también reporta acciones para apoyar esta población: “para comprender mejor a los estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad, desde la carrera de Educación Especial han capacitado a la gente de Bienestar Estudiantil” (Entrevistado 5, comunicación personal, 19 de marzo 2014).

Sin embargo, en algunos casos fue manifestada la necesidad de mejorar la coordinación entre la oficina de bienestar estudiantil y las personas encargadas de las cátedras. En las Escuelas se requiere contar con la información de requerimientos para esta población estudiantil con el tiempo necesario, para realizar la programación de horarios de trabajo de los/as tutores/as (Entrevistado 7, comunicación personal, 7 de febrero 2014).

Principales obstáculos para la igualdad de oportunidades



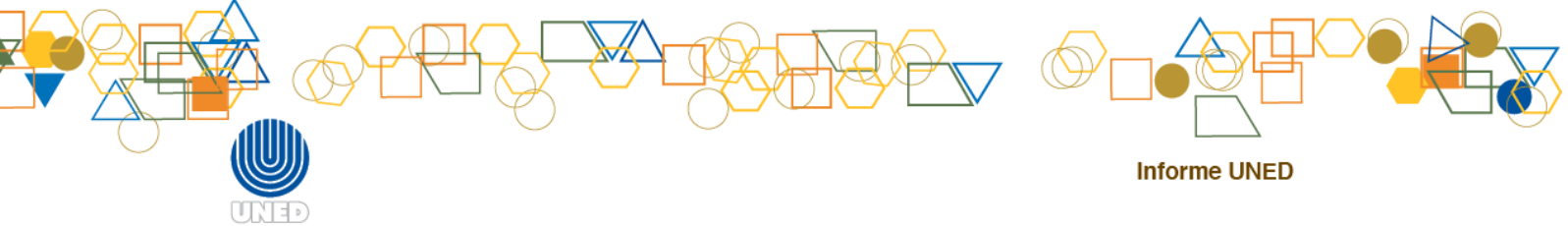
Existen, según las autoridades superiores y directores, barreras importantes que se deben superar para mejorar la igualdad de oportunidades, principalmente relacionadas con los siguientes aspectos:

- Las tecnologías de información en el área rural, que al ser escasas, no permiten la igualdad de condiciones comparativamente a la que tienen estudiantes del área metropolitana.
- Algunos de los y las estudiantes no se encuentren capacitados para la atención de lo tecnológico que demandan ciertos cursos.
- La poca infraestructura de algunos Centros Universitarios.
- El fortalecimiento del apoyo a los estudiantes de las poblaciones vulnerables mediante programas y proyectos específicos.

Retos para la UNED en inclusión educativa

El fortalecimiento del papel de la UNED como factor de inclusión social requiere, de acuerdo con las personas consultadas en esta investigación, de un mayor posicionamiento de la modalidad educativa a distancia en el contexto nacional.

El desconocimiento de la modalidad, a pesar de las más de tres décadas de existencia de la UNED, impide que el beneficio de la EAD llegue a un mayor número de personas pertenecientes a poblaciones vulnerables o en desventaja social. Asimismo, en el país, todavía la



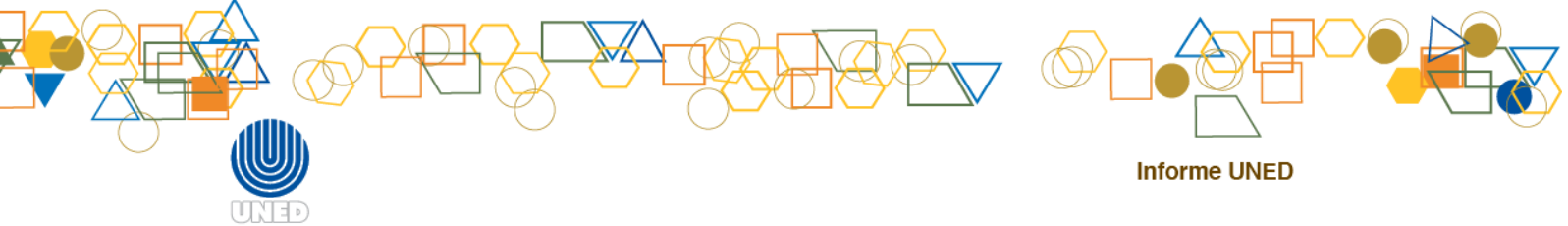
EAD es considerada por algunos como de menor calidad que la modalidad presencial (Entrevistado 8, comunicación personal, 11 de febrero, 2014). También existe una percepción entre alguna parte de la población nacional de que es difícil estudiar en la modalidad a distancia, situación que en algunos casos es difundida por la alta repitencia en cursos como matemática y química, entre otros (Entrevistado 7, comunicación personal 7 de febrero 2014).

Ante esta situación, deben establecerse acciones para mejorar la posición de la Universidad en el contexto nacional. La UNED debe promover un sistema nacional de educación a distancia, que incluya primaria, secundaria, y educación superior, y se amplíen así los beneficios de la modalidad educativa a una mayor población (Entrevistado 2, comunicación personal, 29 de enero 2014).

Además, se hace necesario incrementar la divulgación especialmente en las zonas rurales, donde hay mayores dificultades para estudiar, pero se desconocen las opciones que da la UNED (Entrevistado 3, comunicación personal, 31 de enero 2014).

Otra potencialidad de la EAD es implementar en mayor medida la educación abierta con el fin de acrecentar las opciones educativas para aquellas personas que no necesariamente cuentan con un título de secundaria (Entrevistado 2, comunicación personal 29 de enero 2014).

Existe acuerdo entre las personas consultadas sobre la necesidad de dedicar mayores esfuerzos para conocer mejor a sus estudiantes, con el fin de que los servicios educativos se adecúen a sus necesidades y se puedan implementar planes para mejorar el éxito académico. Se requiere un mejor sistema de información estudiantil que permita a las personas encargadas de la labor académica establecer mejores apoyos para superar las debilidades en competencias



académicas producto de una deficiente formación en secundaria, mejorar el rendimiento académico, especialmente en cursos de alta repitencia, y reducir la deserción.

Nos damos cuenta de estos problemas de los muchachos rurales-rurales hasta que ellos nos los hacen ver y uno de los grandes problemas que tenemos es que no todos los estudiantes nos los hacen ver sus problemas, el estudiante llega y se matricula y simplemente abandona (Entrevistado 7, comunicación personal, 7 de febrero 2014)

Para continuar con el mejoramiento de la calidad académica, se evidenció acuerdo entre las personas entrevistadas sobre la necesidad de continuar con la gestión de nuevas fuentes de financiamiento, aunado a la labor realizada por la administración universitaria en el Plan de Mejoramiento Institucional con fondos del Banco Mundial. La creciente matrícula, el requerimiento de ampliar la oferta de carreras de acuerdo con las necesidades de los contextos nacionales, el mejoramiento de los servicios estudiantiles y de la capacidad instalada en TIC, entre otros proyectos, evidencia el desarrollo académico de la UNED y su cada vez mayor pertinencia en una sociedad costarricense, donde las desigualdades socioeconómicas representan uno de los mayores retos.



**Educación a distancia como factor de inclusión social en la
Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y la
Universidad Abierta para Adultos (UAPA) de República Dominicana**

Capítulo 4.

**Acciones que promueven la inclusión social en la
UNED.**



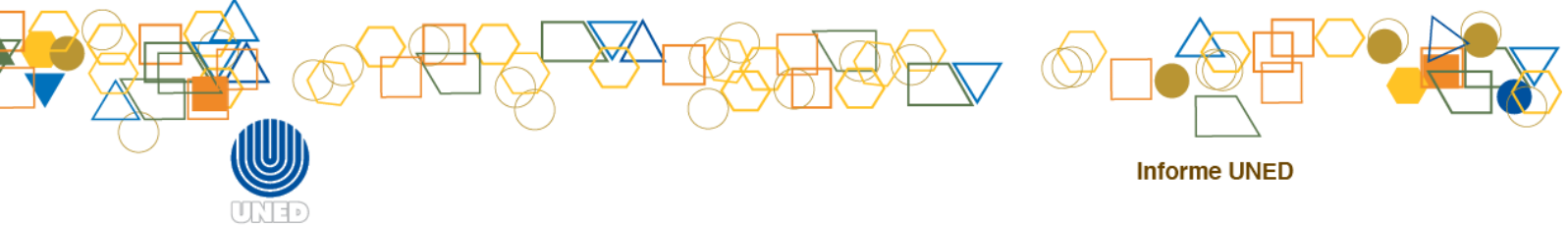


En anteriores capítulos se ha identificado poblaciones en vulnerabilidad y exclusión del país, a partir de las cuales se ha formulado la política institucional, normativa y acciones de la UNED. Asimismo, se ha planteado la visión que tienen las autoridades universitarias en cuanto al acceso, calidad y equidad, determinantes de la inclusión en la educación superior. En el presente capítulo abordaremos aquellas acciones que la UNED ha venido desarrollando para promover la inclusión de poblaciones en desventaja social.

Se identifican aspectos como el tipo de cobertura geográfica de la UNED en el país, el soporte brindado de acuerdo con la condición socioeconómica de la persona estudiante, el desarrollo de condiciones para poblaciones como privados de libertad y personas con discapacidad y NEE, la apropiación de la pertinencia cultural como baluarte en el quehacer académico dirigido a la población indígena, y la incidencia que da la Universidad en el desarrollo local. De igual forma, y como parte de los réditos que brinda la modalidad de educación a distancia, se estudian una serie de ventajas que ésta ofrece en cuanto al acceso.

Prácticas inclusivas para poblaciones nacionales con limitaciones de acceso a la educación a distancia por motivos socioeconómicos y geográficos.

En la actualidad, la UNED cuenta con 37 centros universitarios en el territorio nacional, ubicados en municipios que representan diferentes realidades del país y que cubren espacios desde zonas costeras, territorios limítrofes, territorios donde se encuentran ubicadas comunidades indígenas y zonas centrales del país. Dentro de ello, espacios rurales, periurbanos y urbanos.



En alianza con las comunidades, la UNED ha logrado efectivamente llegar a diversos espacios del país, especialmente rurales, que no contaban en ese momento con oportunidades reales de acceder a estudios superiores. Actualmente, aunque esos territorios se han ido urbanizando y el acceso a los bienes y servicios es menos restrictivo, la UNED continúa siendo la única para mucho de su estudiantado.

Para analizar la importancia y el papel de la UNED, por medio de sus CeU en el territorio nacional, se retoman las características contextuales y socioeconómicas de los cantones donde están ubicados los centros. Para ello, se utilizan dos categorizaciones, la utilizada por el INEC (2014) respecto a zonas y el Índice de Desarrollo Social elaborado por el MIDEPLAN (2013). Al retomar estas categorizaciones, hechas por entes especializados, se busca representar el territorio desde una sensibilidad social y económica que dé cuenta de la vivencia de sus pobladores respecto a sus condiciones de vida, al acceso a los servicios básicos y, principalmente, a la educación.

Inclusión de poblaciones rurales.

La práctica educativa de la UNED en las zonas rurales evidencia la promoción de la inclusión social, ello debido a la menor oferta en educación que se presenta en esos espacios, así como las dificultades que implica para sus habitantes mudarse a zonas urbanas para tener acceso a estudios universitarios. La UNED ha venido a constituirse en una opción real de acceso a la educación superior al tener presencia importante en comunidades fuera del área central, que



cuentan con oportunidades educativas reducidas debido a la lógica de concentración de recursos y servicios en el área central del país.

El 20% de los Centros Universitarios de la UNED están ubicados en cantones categorizados como rurales. La mayor proporción se encuentra ubicada en municipios periurbanos, los cuales refieren a un espacio en transición entre el mundo rural y el urbano. Solamente un 22 por ciento se ubican en cantones de categoría urbana y corresponden principalmente a cabeceras provinciales del Gran Área Metropolitana. La mayoría de los CeU, 19 de los 37 centros, se localizan en cantones que tienen más del 50% de población rural (ver tabla 21).

Generalmente, en los espacios rurales y en algunos periurbanos la infraestructura esta menos desarrollada, el acceso a servicios es limitado y sus habitantes no cuentan con opciones educativas para llevar a cabo sus estudios universitarios. Inclusive, aunque en la última década se ha dado una proliferación importante de universidades privadas en algunos espacios periurbanos, principalmente en cabeceras cantonales fuera del GAM, se presenta la problemática que tienen alto costo, no cumplen con los requerimientos de calidad y muchas de ellas no están reconocidas, incluso, como instancias de educación superior.

Tabla 21

UNED: Agrupación de los centros universitarios según caracterización por zona y matrícula del CeU respectivo de la UNED.

Categoría	CeU ^{al}	Porcentaje de Población Rural del Cantón
Rural (Menos del 25% población urbana)	Pavón Subsede	92
	Acosta, Gestión Universitaria	89
	Sarapiquí Subsede	82
	Upala	78
	San Vito	78
	Talamanca	77
	Puriscal	77
Periurbano (Entre el 25% y el 74% de de población urbana)	Jicaral (Distrito de Lepanto)	74
	Puerto Jiménez Subsede	69
	Osa	67
	Buenos Aires	65
	La Cruz	65
	Nicoya	59
	San Marcos	54
	San Isidro	53
	Santa Cruz	53
	Tilarán	53
	San Carlos	52
	Orotina	52
	Ciudad Neily (Corredores)	48
	Siquirres	48
	Quepos (Aguirre)	48
	Monteverde	48
	Atenas	46
	Turrialba	45
	Guápiles (Pococí)	43
	Puntarenas	33
Limón	27	
Urbano (75% o más de población urbana)	Cañas	23
	Liberia	19
	Palmares	19
	Alajuela	12

Cartago	12
Desamparados	7
Heredia	0
San José	0

Nota: ^aNo se incluye el CeU La Reforma

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). *Sistema de Consultas. Censo Nacional de Población y Vivienda 2011.* (En línea). Extraído de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>

Inclusión de poblaciones con bajo desarrollo social

Por otro lado, en espacios de bajos salarios, altos niveles de pobreza, poco desarrollo social, es muy posible que el factor económico se convierta en un impedimento para continuar con los estudios. Tampoco es viable para muchas personas trasladarse a los centros urbanos para estudiar por los costos económicos, aspectos laborales, lazos familiares u otros. Hay quienes no cuentan con el acceso a una computadora o a Internet, por lo que instalaciones, laboratorios y bibliotecas más cercanas a sus hogares son una ventaja a considerar.

Lo señalado refiere a problemas estructurales, revisados en capítulos anteriores, donde el acceso a la educación superior se dificulta en territorios fuera de la región central. En éstos, son más agudos los problemas como baja escolaridad, pobreza, desempleo y subempleo, especialmente en cantones fronterizos, territorios costeros y territorios indígenas.

De acuerdo con el Índice de Desarrollo Social (IDS), el 51% de los CeU de la UNED se ubican en algunas de las zonas más rezagadas del país, con nivel “muy bajo” de desarrollo social, tanto del área rural como del área metropolitana. Un 19% de los CeU se localizan en cantones con un nivel “bajo” y un 19% en cantones con un nivel “medio” de desarrollo relativo.

Finalmente, el 11% de los CeU, es decir la minoría, se sitúan en cantones con un mayor desarrollo relativo (tabla 22).

Tabla 22.

UNED: Agrupación de CeU según IDS del cantón o distrito donde se ubica.

Nivel del IDS		CeU	IDS
Menor Desarrollo Relativo	Muy Bajo	Talamanca	0
		Buenos Aires	16,1
		Sarapiquí Subsede	21,2
		Upala	22,5
		Ciudad Neily (Corredores)	25,1
		La Cruz	27,2
		Limón	27,3
		Osa	29,2
		Coto Brus	29,3
		Turrialba	30,4
		San Marcos (Cantón Tarrazú)	32,6
		Siquirres	33,1
		Guápiles (Pococí)	36,1
		Cañas	37,2
		Acosta	37,8
		Pavón (Distrito El Amparo)	38,7
		Quepos (Cantón Aguirre)	38,7
		Nicoya	39,1
		San Carlos	40,6
		Bajo	Puerto Jiménez (Distrito)
Pérez Zeledón	50,6		
Jicaral (Distrito Lepanto)	51,8		
Santa Cruz	53,0		
Orotina	53,7		
Puriscal	54,4		
Medio	Liberia	56,2	
	Tilarán	56,6	
	Puntarenas (Distrito)	62,4	
	Monte Verde (Distrito)	62,7	

Mayor Desarrollo Relativo	Alajuela	65,3
	Desamparados	67,1
	Cartago	68,2
	Heredia	72,8
	San José	75,5
	Atenas	77,3
	Palmares	82,5

⁴⁰No se incluye el CeU La Reforma

Fuente: Elaboración propia con datos de Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). (2013). Costa Rica. Índice de Desarrollo Social 2013.

Al retomar los datos anteriores, indicadores de la condiciones de vida, de acceso y de infraestructura en el ámbito municipal, se puede precisar que la UNED brinda educación superior en territorios de alta exclusión social y que esta ubicación estratégica abre condiciones de acceso a la educación superior para poblaciones vulnerables.

Inclusión de poblaciones de territorios fronterizos.

La UNED llega a poblaciones situadas en territorios fronterizos, los cuales presentan, en su mayoría, condiciones de ruralidad, con un IDS de categoría “muy bajo”, así como altos niveles de pobreza. Como se observa en la tabla 23, 7 centros universitarios de la UNED atienden a poblaciones fronterizas, cuyos porcentajes de pobreza superan considerablemente el promedio nacional (21,7%), de acuerdo con el Censo Nacional.

Tabla 23

UNED: Presencia de CeU en cantones fronterizos.

CEU	Cantón donde se ubica	Porcentaje de pobreza ^{a/}	Matrícula (2013) ^{b/}
La Cruz	La Cruz	57,3	156
Talamanca	Talamanca	46,5	127
Upala	Upala	45,4	297
Pavón	Los Chiles	42,7	101
San Vito	Coto Brus	39,5	401
Sarapiquí	Sarapiquí	36,3	268
Ciudad Neilly	Corredores	26,6	416

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del ^(a) del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). *Sistema de Consultas. Censo Nacional de Población y Vivienda 2011*. (En línea). Extraído de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx> y ^(b) del Sistema de Administración de Estudiantes (SAE), UNED.

Inclusión de poblaciones costeras o cercanas a la costa

Como se reveló en capítulos anteriores, los territorios costeros del país muestran carencias importantes que deterioran la calidad de vida de sus poblaciones y vulneran el acceso a la educación superior. Entre ellas, menores porcentajes de acceso a servicios, porcentajes de pobreza arriba del promedio nacional (con pocas excepciones que refieren a cantones con alto desarrollo de infraestructura turística), menores niveles de instrucción, con mayores carencias en el acceso al conocimiento, porcentajes importantes de desempleo abierto y con menor acceso a servicios que la región central.

Estos cantones cuentan con IDS “muy bajo” y “bajo”, a excepción de Puntarenas que se ubica con un IDS “medio”. Se caracterizan además como espacios de zonas rurales y periurbanas y porcentajes de pobreza importantes.

La UNED atiende las zonas costeras y cercanías por medio de 6 de sus CeU, en cantones con tasas de pobreza mayores a las nacionales, como se muestra en la tabla 24.



Tabla 24.

UNED: Presencia de CeU en territorios costeros o cercanos a la costa.

CeU	Cantón donde se ubica	Porcentaje de pobreza ^{a/}	Matrícula (2013) ^{b/}
Puerto Jimenez	Golfito	32,6	40
Nicoya	Nicoya	31,2	385
Jicaral	Puntarenas	27,4	88
Santa Cruz	Santa Cruz	26,8	299
Puntarenas	Puntarenas	27,4	757
Quepos	Aguirre	24,6	241

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del ^(a) del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). *Sistema de Consultas. Censo Nacional de Población y Vivienda 2011*. (En línea). Extraído de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx> y ^(b) del Sistema de Administración de Estudiantes (SAE), UNED.

La investigación y la extensión en relación con la inclusión social de los territorios vulnerables.

Además de la oferta del 100% de las carreras de grado en todos los territorios estudiados en este apartado, así como el acceso a instalaciones como bibliotecas, laboratorios, y servicios administrativos y académicos, la acción de la Universidad contempla también el quehacer de una serie de centros y programas, los cuales cubren actividades de docencia, investigación y extensión:

- El Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo Local, que lidera la capacitación para el desarrollo integral y participativo territorial.
- El programa de Técnico en Gestión Local dirigido al fortalecimiento de las capacidades de gestión en las comunidades.

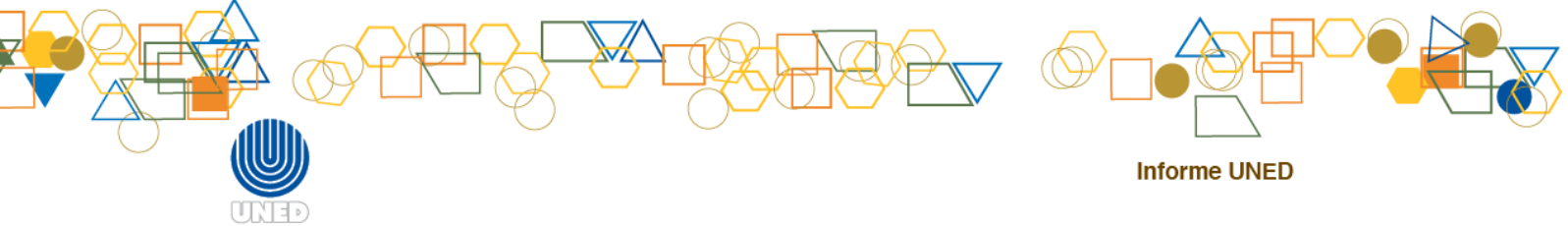


- El Programa Integral de Investigación para el Desarrollo de las Ciudades Portuarias de Costa Rica (PROCIP), dedicado a la investigación, formación y capacitación en las temáticas marítima y portuaria.
- El Centro de Investigación, Transferencia Tecnológica y Educación para el Desarrollo (CITTED), enfocado al servicio de las comunidades rurales, específicamente de la Región Huetar Norte.
- El Proyecto Mejoramiento de las capacidades sociales, políticas y económicas de la Subregión Los Santos a partir de la convivencia intercultural, realizado en conjunto con instituciones gubernamentales y organizaciones de la zona.

La investigación y la extensión universitaria promueven la inclusión social, al crear herramientas y generar conocimientos que propicien el mejoramiento en la calidad de vida de las personas. Entre las investigaciones desarrolladas por la UNED, relacionadas al desarrollo y con ello al territorio, se incluyen estudios sobre el desarrollo local, la organización campesina, la producción sostenible y el emprendedurismo.

Programa de Regionalización Interuniversitaria

Desde hace 5 años se realizan proyectos que promueven la regionalización universitaria, denominadas Iniciativas Interuniversitarias de Desarrollo Regional (IIDR). Las iniciativas se llevan a cabo en diferentes zonas rurales del país con el objetivo de potenciar las capacidades de poblaciones vulnerables para lograr una mejor calidad de vida en armonía con su entorno.



En las IIDR participan las cuatro universidades estatales del CONARE. Se desarrollan en las diferentes regiones del país, con excepción de la Región Central ya que en esta última se concentran los mayores beneficios del crecimiento económico de Costa Rica.

Los proyectos responden a las necesidades de cada Región, por tanto son aprobados por las Comisiones Regionales Interuniversitarias creadas para tal fin, para ello “es importante el análisis contextual, no solo ver recursos locales, la institucionalidad, capacidad instalada, sino las capacidades de las personas para que se puedan llegar a apropiar del proyecto” (C. Morgan, comunicación personal, 18 de junio de 2014).

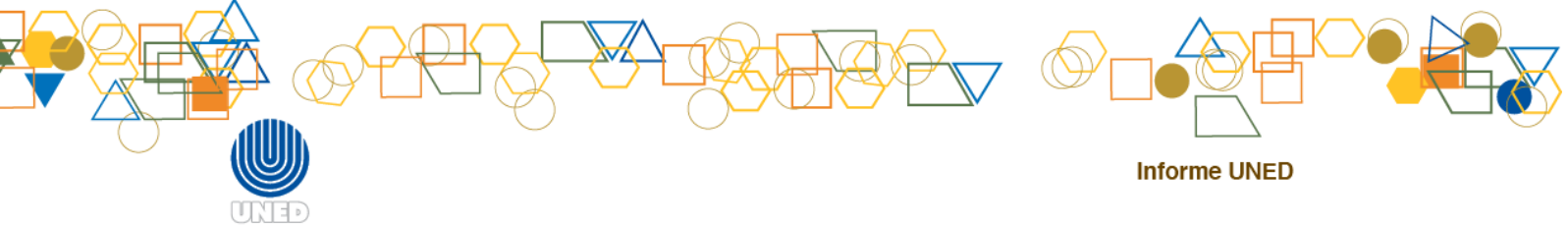
En el 2013, los proyectos en marcha se dirigían a apoyar los sectores productivos de manera sostenible y competitiva, en campos como el turismo y la agricultura; así como en la mejorar del bienestar de las poblaciones a través de iniciativas relacionadas con la gestión ambiental, la cultura y la educación.

Para la Región Pacífico Sur, se desarrollan iniciativas en el campo productivo relacionadas con el turismo, la competitividad y la reducción de la brecha digital. Además, se trabaja en la gestión del recurso hídrico.

En la Región Chorotega, las IIDR se dirigen hacia la planificación participativa local, la educación y la gestión ambiental; así como, el apoyo a la producción agropecuaria.

La Región Huetar Atlántica desarrolla iniciativas para apoyar el turismo y el desarrollo local. Además, se contemplan proyectos para las poblaciones indígenas de la zona.

En la Región Huetar Norte las IIDR enfatizan la gestión de recursos naturales, el turismo sostenible y la competitividad.



El turismo sostenible, la gestión ambiental y las TIC son los campos en que se trabaja en las IIDR de la Región Pacífico Central.

Los proyectos han arrojado resultados positivos; sin embargo, por las características de las poblaciones beneficiarias, se requiere de mayor acompañamiento ya que “la gran mayoría no tiene las capacidades para empoderarse de un proyecto” (C. Morgan, comunicación personal, 18 de junio de 2014). Será un reto que las universidades estatales, y la UNED en particular, puedan seguir apoyando la inclusión social con este tipo de proyectos, de manera que según C. Morgan (comunicación personal, 18 de junio de 2014) el impacto social en el largo plazo sea medible.

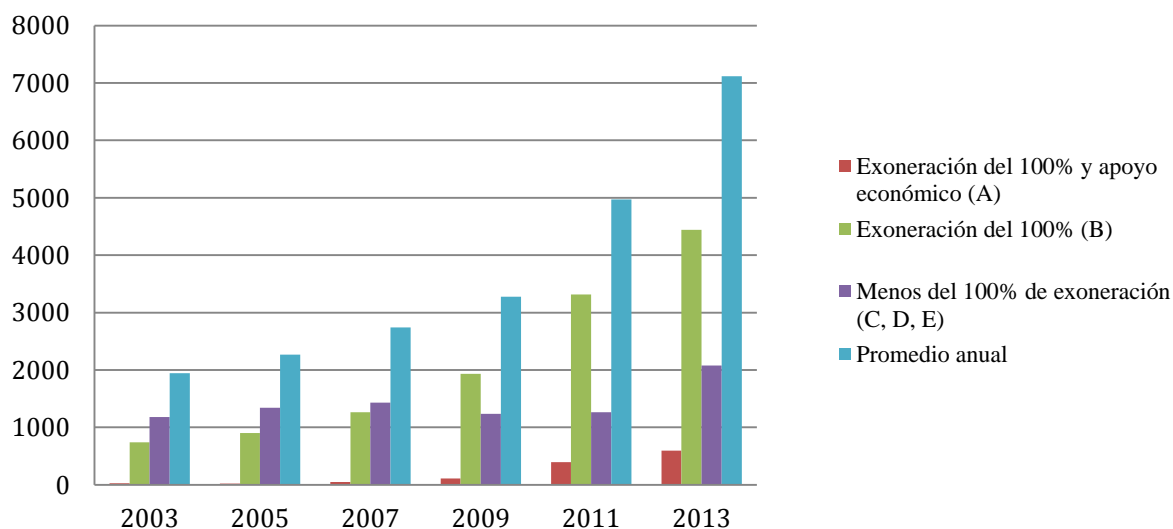
Prácticas inclusivas para la población con dificultades socioeconómicas

La UNED contribuye con la inclusión social de personas con dificultades para acceder y mantenerse en los estudios universitarios debido a su condición socioeconómica por medio de sus programas de becas, tal como fue expuesto en el capítulo 2.

En los últimos años, la Universidad ha fortalecido estos programas de apoyo por medio del incremento del presupuesto destinado a tal fin. Ello ha permitido aumentar las becas de todos los tipos. En promedio por periodo académico, las becas asignadas pasaron de 1 941 en el 2003 a 7 117 en el 2013, es decir un aumento del 266,6% (ver gráfico 23).

Gráfico 23

UNED: Promedio de becas otorgadas según cada tipo.



Nota: Incluye todas las becas de grado y postgrado. Se calcula el promedio de los tres cuatrimestres del año.
 Fuente: Elaboración propia a partir de datos de UNED. (2014). *Anuario Estadístico 2013*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación y Evaluación Institucional. Extraído de http://www.uned.ac.cr/viplan/images/ciei/estadisticas/ANUARIOS/ANUARIO_2013_5_setiembre_2014.pdf.

De igual forma, la cobertura de la beca ha variado de manera que aquellas con menores porcentajes de exoneración han cedido su importancia relativa, para dar paso a un aumento en la participación relativa de las tipo A y B que significan mejores beneficios para la persona becada (ver gráfico 24)

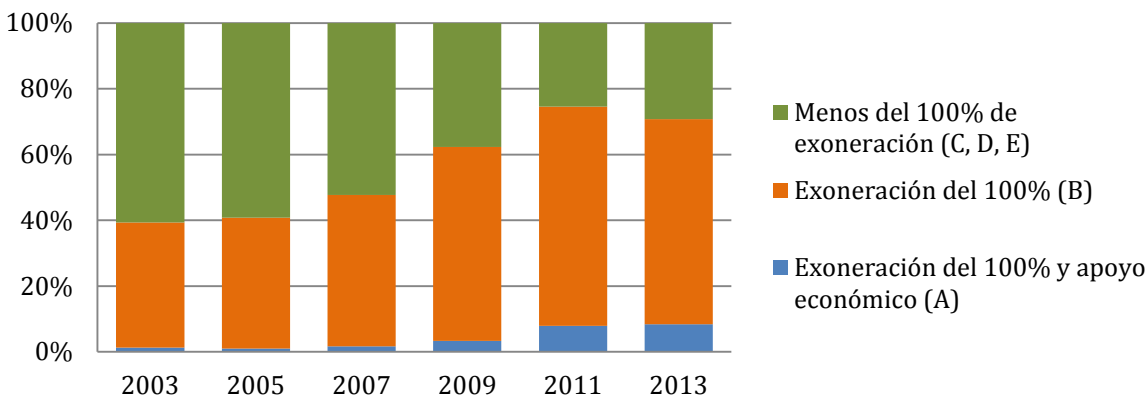
Adicionalmente, se ha incrementado el porcentaje de becas otorgadas a mujeres, al pasar de 50,6% en el 2010 al 73,7% en el 2013.

Respecto a la población privada de libertad, ubicada en los diferentes CeU, el 95% recibe algún tipo de beca debido a sus condiciones socioeconómicas (N. Vega, comunicación personal, 18 de agosto de 2014). En el caso del centro universitario La Reforma, un cien por ciento recibe beca.

Gráfico 24.

UNED: Participación relativa de cada tipo de beca en el total.

Nota: Incluye todas las becas de grado y postgrado. Se calcula el promedio de los tres cuatrimestres del año.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de UNED. (2014). *Anuario Estadístico 2013*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación y Evaluación Institucional. Extraído de http://www.uned.ac.cr/viplan/images/ciei/estadisticas/ANUARIOS/ANUARIO_2013_5_setiembre_2014.pdf.

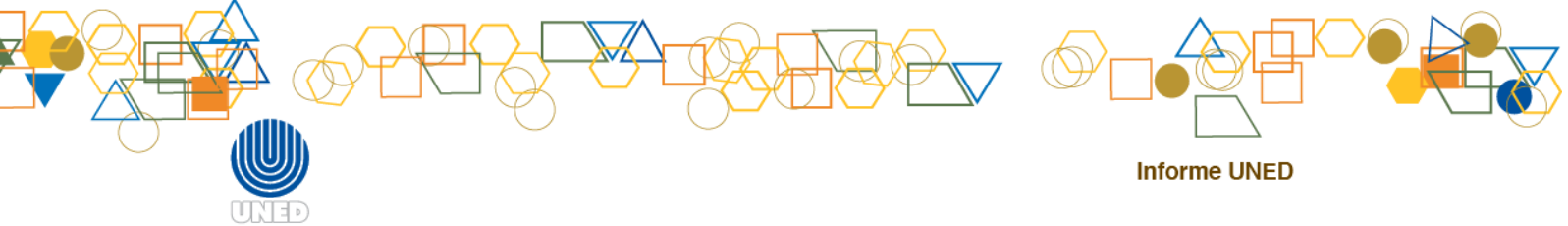
En los CeU de Talamanca y Buenos Aires, con alto porcentaje de estudiantes indígenas, así como en centros ubicados en cantones de alto nivel de pobreza y bajo desarrollo social, la cobertura de becas supera el 50% de la población estudiantil, como se muestra en la tabla 25.

Tabla 25.

UNED: Porcentajes de población estudiantil becada para algunos CeU. Año 2013.

Centro Universitario	Porcentaje de estudiantes becados
La Reforma	100,0
La Cruz	76,6
San Vito	71,5
Talamanca	69,9
Buenos Aires	67,2
Osa	63,8
San Marcos	60,2
Turrialba	55,5
Pérez Zeledón	55,3
Cañas	51,1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Sistema de Administración de Estudiantes (SAE), UNED



Es importante mencionar que las becas del Programa AVANCEMOS beneficiaron a 300 estudiantes de la UNED en el año 2013. Adicionalmente, del estudiantado con necesidades educativas especiales y discapacidad, se favoreció a alrededor de 100 personas en ese año.

Como se evidencia, las becas que ofrece la UNED representan acciones inclusivas, ya que tienen en cuenta la situación de privación de libertad, etnia, pobreza y condición de discapacidad, en consonancia con la Misión de la universidad. En el caso de las poblaciones especiales, el seguimiento de la persona becaria se realiza tomando en cuenta sus condiciones y necesidades, para con ello evitar el abandono de los estudios. Por otro lado, el programa de becas busca incentivar el buen rendimiento académico con oportunidades para estudiantes sobresalientes.

Prácticas inclusivas de personas privadas de libertad.

Como se indicó en capítulos anteriores, desde 1979 se cuenta con la participación de personas privadas de libertad como estudiantes de la UNED. Las carreras con mayor demanda en esta población son las de Administración de Empresas y Educación.

La mayoría de estudiantes se encuentra en los Centros de Atención Integral (denominados así por el Estado costarricense) La Reforma, Cocorí y La Leticia. El Buen Pastor es el centro destinado para mujeres adultas y cuenta con un promedio de 10 estudiantes (ver tabla 26).

Tabla 26.

UNED: Matrícula de personas privadas de libertad según centro, por cuatrimestre. 2013

Centro de Atención	I	II	III
Integral			
Calle Real	8	10	9
Cocorí	18	13	17
El Buen Pastor	10	11	8
El Roble	5	4	4
La Reforma	27	30	37
La Leticia	12	10	14
La Marina	3	3	6
San Isidro	6	7	9
San Rafael	8	8	5
San Sebastián	1	2	4
Sandoval	12	13	11
San Ramón	0	0	2
APAC	6	4	3
El Virilla	17	14	12
Zurquí	0	2	2
Total	133	131	143

Fuente: Universidad Estatal a Distancia. (2014 a). Cobertura y Equidad. En *Informe de Labores 2013*.
 Extraído de <http://www.uned.ac.cr/transparencia/index.php/informe-de-labores-2013>

El acceso a estudios superiores permite a personas privadas de libertad un mejoramiento en la calidad de su vida. En el 2013, se graduaron tres estudiantes, dos de ellos de La Reforma y uno de Cocorí (UNED, 2014 a, Cobertura y equidad).

Aunque el número de graduados en los centros penitenciarios es pequeño, las historias son impactantes. Al respecto, se puede citar a un graduado que comenta su valoración como estudiante UNED:



Es un verdadero placer ofrecerles unas cuantas palabras de la tan grata experiencia que para mí significó poder ser estudiante de la UNED, dentro de un centro penal, pero es más gratificante poder hacerlo ya encontrándome en libertad, y es que desde mi ingreso al centro penitenciario, mi inquietud siempre fue, el que hacer con mi vida, con mi estancia en ese lugar, que fuese de provecho y me ayudara a crecer como persona, a causa de esa inquietud fue que encontré en la UNED la forma de no dejarme consumir por el sistema penitenciario, al contrario fue la universidad la que en primer lugar me hizo sentir que formaba parte de algo y le dio un gran giro a mi vida al poder sentirme que ya no me encontraba estancado y que era de utilidad (Universidad Estatal a Distancia - Defensoría Estudiantil, sf a, p.9)

Asimismo, una graduada de Licenciatura en Contabilidad, considera que “en mi familia el significado de la UNED ha sido sinónimo de oportunidad y bendición en nuestras vidas” (Universidad Estatal a Distancia - Defensoría Estudiantil, sf b, p.3). Ella labora para la misma empresa desde hace siete años, tiene cuatro hijos y una madre que dependen de ella y estudió siendo privada de libertad,

Con el fin de promover la inclusión de esta población estudiantil, desde el 2010 la Defensoría de los Estudiantes de la UNED inició el programa Un día con un privado de libertad. El programa consiste en una visita a cada Centro de Atención Integral, donde estudiantes comparten con sus compañeros/as que están privados de libertad; además el personal de la universidad imparte charlas y talleres de utilidad. Como uno de los resultados, las denuncias a la Defensoría de esta población han disminuido debido a que “los estudiantes privados de libertad con las visitas que realizamos, tienen un buen conocimiento de la normativa institucional y

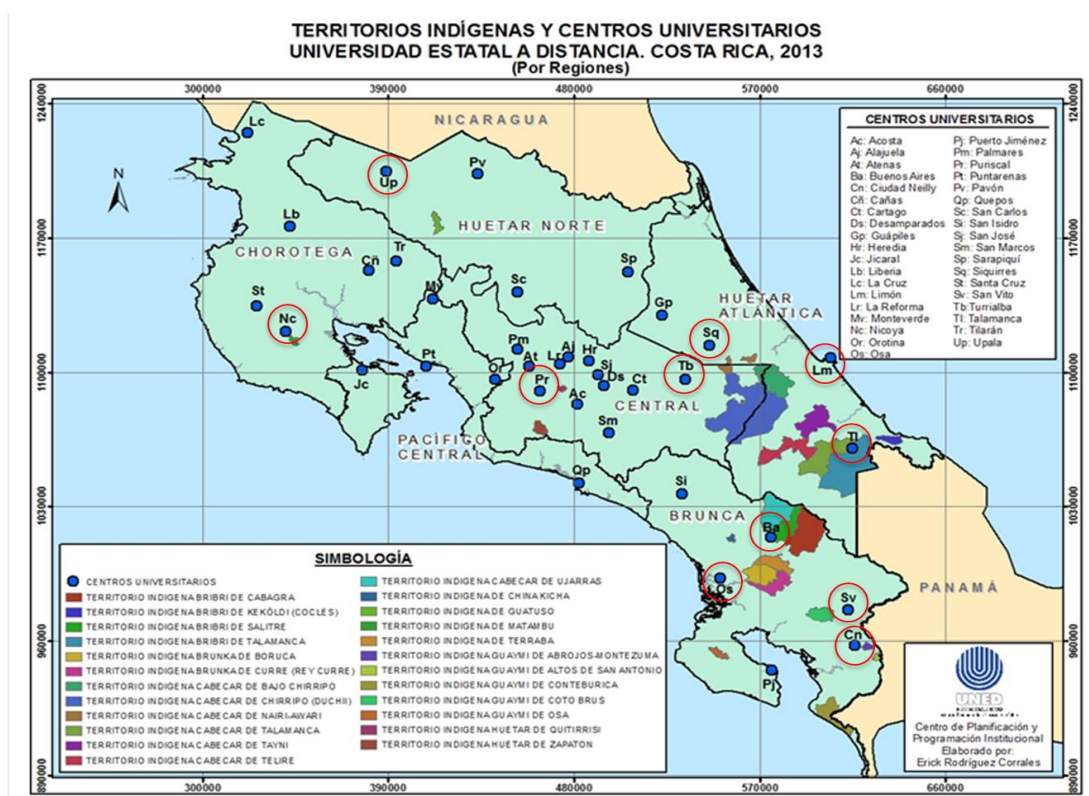
tienen claro que pueden acudir a esta Dirección cuando requieren apoyo en sus estudios” (Universidad Estatal a Distancia, 2012 c, p.9).

Prácticas para la inclusión de poblaciones originarias.

La UNED brinda educación superior a las poblaciones indígenas del país con el apoyo de 11 centros universitarios ubicados en espacios cercanos a sus territorios (ver figura 5).

Figura 5.

Mapa de territorios indígenas y Centros Universitarios de la UNED, 2013.



Fuente: Universidad Estatal a Distancia. (2013, Noviembre). *Elementos para la definición de un marco institucional para la vinculación de la UNED con los Pueblos Indígenas*. [Documento interno]: Universidad Estatal a Distancia, p.51.

Los cantones donde se ubican territorios indígenas, se caracterizan también por mantener IDS de categorías “muy bajo” y “bajo”, así como altos niveles de pobreza, siendo algunos de ellos fronterizos con Panamá (tabla 27).

Tabla 27.

UNED: Presencia de CeU en cantones donde existen territorios indígenas.

Cantón donde se ubica el CeU	Territorios indígenas ubicados en el municipio	Porcentaje pobreza ^{a/}	Matrícula ordinaria (2013) ^{b/}
1. Talamanca	Telire, Talamanca, Cabécar, Talamanca Bribrí y Këköldi.	46,5	127
2. Buenos Aires	Térraba, Coto Brus, Salitre, Ujarrás, Cabagra, Boruca, Curré	44,0	352
3. Osa	Curré, Osa, Boruca	32,9	182
4. Turrialba	Bajo Chirripó, Chirripó	25,0	1 364
5. Pérez Zeledón	China Kicha	33,6	1 272
6. Puriscal	Zapatón	22,2	709
7. Limón	Chirripó, Talamanca Cabécar, Tayni	29,8	463
8. Coto Brus	Coto Brus	39,5	401
9. Corredores	Conteburica, Abrojo Montezuma, y Altos de San Antonio	26,6	416
10. Nicoya	Matambú	31,2	385
11. Siquirres	Nairi Awari	30,0	360

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del ^{a/} Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2014). *Área de Estadísticas Continuas. Instituto Nacional de Estadística y Censos*. Extraído de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx> y ^{b/} Sistema de Administración de Estudiantes (SAE) UNED

Para el año 2013, según datos recabados a partir de la boleta de matrícula de la UNED, la cantidad de estudiantes auto-adscrita como indígena fue de 238 personas donde la mayor parte,



101 estudiantes (42.4%), indicaron pertenecer al grupo étnico Bribri (ver tabla 28). Sin embargo, es importante acotar que actualmente existen problemas en el registro de esta información, en especial, por la inquietud manifiesta de estudiantes indígenas de identificarse como tales (F. Lizana, comunicación personal, 25 enero del 2014).

Tabla 28.

UNED: Población estudiantil indígena, según grupo étnico^a. Año 2013.

Grupo étnico	Cantidad	Porcentaje
Bibri	101	42,4
Brunca ó Boruca	29	12,2
Cabécar	27	11,3
Chorotega	25	10,5
Huetar	18	7,6
Maleku o Guatuso	17	7,1
Ngöbe o Guaymí	12	5,0
Teribe o Térraba	5	2,1
De otro país	4	1,7
Total	238	100,0

^a Corresponde a las personas que se auto identificaron como parte de esta etnia.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Sistema de Administración de Estudiantes (SAE), UNED.

El CeU que recibe mayor número de estudiantes indígenas es Talamanca, con un 37,8% del total (tabla 29). Este se localiza en la comunidad de Sureka, Bribri, en el Caribe Sur de la provincia de Limón. Dicha sede fue abierta en el año 2006, ubicada en la Asociación Finca Educativa de Shiroles y atendida por un equipo de funcionarios de la etnia bribri. Este centro atiende una serie de comunidades con un alto grado de dificultad de acceso, algunas sólo por trocha, bote por ríos y ríos sin puentes, lo cual restringe los servicios de salud (en algunos casos



el servicio médico está a 6 días de camino), educación, electricidad, telefonía, acueductos, entre otros.

Tabla 29.

UNED: Población estudiantil indígena^{a/}, según centro universitario. Año 2013.

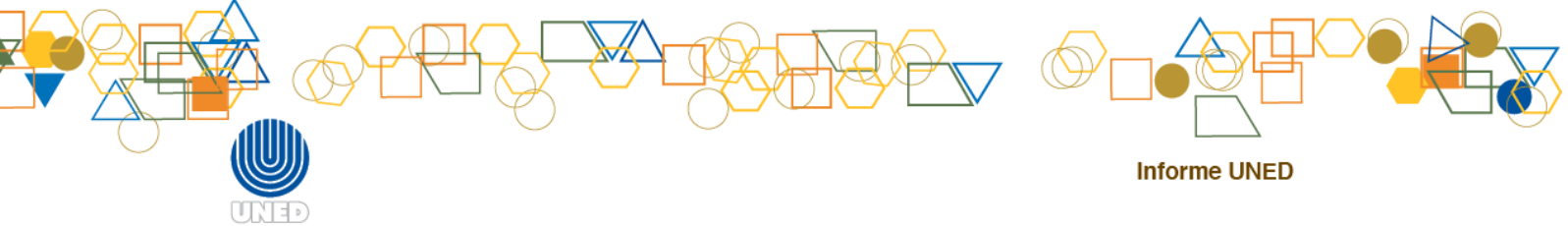
CeU	Cantidad	Porcentaje
Talamanca	90	37,8
Buenos Aires	31	13,0
Palmares	23	9,7
Puntarenas	16	6,7
Ciudad Neily	11	4,6
Limón	10	4,2
Otros	57	23,9
Total	238	100,0

^{a/} Corresponde a las personas que se auto identificaron como parte de esta etnia.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Sistema de Administración de Estudiantes (SAE), UNED.

La mayor cantidad de estudiantes se encuentran matriculados en carreras del área de educación (45,3%) y administración (11,7%). Además, un 19,7% se encuentran inscritos en Estudios Generales. En términos de género, un 61% son mujeres.

En cuanto a los programas académicos, la UNED ha venido trabajando en una serie de procesos que garanticen su pertinencia cultural. Esos programas son el Técnico en Gestión Local de Pueblos Originarios, el Curso Internacional en Gobernabilidad y Políticas Públicas desde la cosmovisión indígena, y la Carrera conjunta entre la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la UNED de Bachillerato en I y II Ciclos con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar.



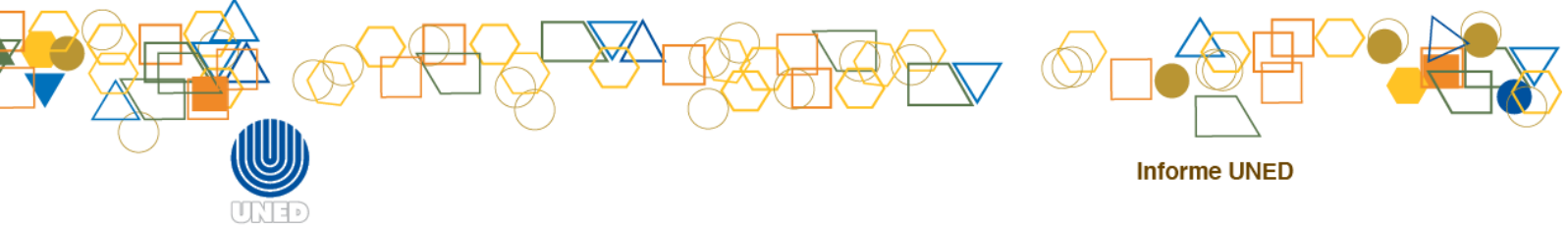
El Técnico en Gestión Local de Pueblos Originarios es un programa de extensión para dirigentes y autoridades de los territorios indígenas. Cabe subrayar que este programa representa un ejemplo de inclusión social, ya que se ha adaptado la oferta formativa a las características culturales, necesidades e intereses de los pueblos originarios.

El programa nace en el año 2011, a partir de las iniciativas de los pueblos Ngöbe y Boruca. Para el año 2012, se gradúan los primeros veinte gestores locales de pueblos originarios de cinco pueblos de la zona sur del país, a mencionar, bribris, cabécar, ngöbes, térrabas y borucas. El proceso también ha estado compuesto por el acompañamiento a proyectos en diferentes comunidades indígenas (F. Lizana, comunicación personal, 25 enero del 2014).

El Curso Internacional en Gobernabilidad y Políticas Públicas desde la cosmovisión indígena, nace en el marco del convenio de cooperación interinstitucional de la Sub-Red de Gobernabilidad y Políticas Públicas para Pueblos Indígenas de Centro América. En esta red participan el Consejo Indígena de Centro América, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Latinoamérica y el Caribe, la Universidad Indígena Intercultural, la UNED y cuenta con el apoyo económico de la Cooperación Belga de Desarrollo. A partir de este curso, se ha capacitado a líderes comunitarios en los temas de gobernabilidad y políticas públicas desde la cosmovisión indígena a nivel centroamericano.

Se han realizado tres cohortes desde el 2007 al 2010, los cuales han estado dirigidos a liderazgos de pueblos indígenas centroamericanos que cuenten con estudios secundarios.

La carrera conjunta de Bachillerato en I y II Ciclo con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar, entre la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la UNED, permite la



articulación de esfuerzos y recursos de las universidades públicas en procura de educación pertinente y de calidad para la comunidad indígena de Chirripó Cabécar. La primera graduación se realizará en el año 2014.

Entre las instancias que investigan o realizan labores de extensión en temáticas relacionadas con poblaciones indígenas se pueden considerar al Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo, por medio del programa “Gestión de Alternativas con Organizaciones Indígenas y Campesinas Mesoamericanas; y el Programa de Promoción Cultural de la Dirección de Extensión, que trabaja en la difusión de las culturas indígenas del país (para el 2014 se encuentran realizando cursos básicos de bribri, cabécar, ngäbere y de maleku jaica). Este programa ha desarrollado una serie de actividades que buscan difundir la cultura de las poblaciones indígenas.

Existe, además, una serie de iniciativas y proyectos en el ámbito de la investigación y extensión en las temáticas relacionadas con la cultura, las actividades productivas y la educación. El CeU de Talamanca, por su parte, desarrolla una serie de proyectos de extensión en su comunidad.

Por otro lado, la producción audiovisual de la UNED ha elaborado una serie de audiovisuales que tratan sobre la cosmología indígena, además de conferencias relacionadas con conflictos que han enfrentado las comunidades indígenas, especialmente respecto a la defensa de las tierras comunales.



Prácticas inclusivas de población con discapacidad y NEE.

El Programa de Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (PAENE) de la Dirección de Asuntos Estudiantiles da seguimiento a 260 estudiantes en promedio por cuatrimestre. Los problemas de aprendizajes, discapacidad física y visual son los tipos de discapacidad que más frecuentemente presentan las personas que acuden al Programa (ver tabla 30).

Tabla 30.

UNED: Estudiantes atendidos por el Programa de Atención a Estudiantes con Necesidades Educativa Especiales, I cuatrimestre 2014.

Tipo	Frecuencia
Aprendizaje	180
Física	36
Visual	34
Auditiva	8
Salud	6
Múltiple	2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de O. Badilla, comunicación personal, 7 de mayo del 2014.

La atención brindada a esta población estudiantil abarca los ámbitos personales, académicos, vocacionales y ocupacionales. Para ello, se realiza la coordinación debida con las distintas unidades (escuelas, centros universitarios, etc.) encargadas de los servicios académicos y administrativos de la universidad.



Específicamente en lo académico, se apoya al estudiantado en la realización de actividades de evaluación y adecuaciones curriculares. Adicionalmente, se realizan tutorías particulares a estudiantes con NEE para favorecer su proceso de aprendizaje. La población estudiantil con discapacidad auditiva recibe el apoyo de intérpretes de Lengua de señas costarricense (LESCO) durante las sesiones de tutoría y la aplicación de exámenes, de manera que puedan integrarse plenamente y en igualdad de oportunidades que el resto del estudiantado. Además, la población con discapacidad visual cuenta con libros adaptados en formatos accesibles (digital, audio, mp3, entre otros) y de materiales de apoyo (gráficos, textos, tablas) en braille; así como de la adaptación de exámenes cuando sea requerido (ver tabla 31)

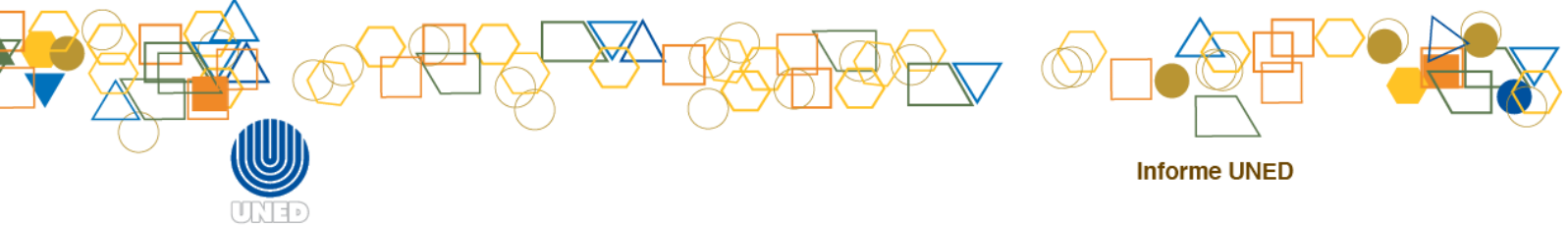
Tabla 31.

UNED: Algunas cifras de servicios brindados por el Programa de Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el año 2013.

Servicios	Cantidad
Identificación, valoración y seguimiento de estudiantes por cuatrimestre	260
Mediaciones referentes a tareas, exámenes, propuestas de evaluación, adecuaciones curriculares entre otros.	837
Horas de tutoría a estudiantes con necesidades educativas.	920
Valoraciones a estudiantes de primer ingreso.	130
Libros adaptados en formatos accesibles a la población con discapacidad visual (digital, audio, mp3, entre otros).	152

Fuente: Universidad Estatal a Distancia. (2014 a). Cobertura y Equidad. En *Informe de Labores 2013*.
Extraído de <http://www.uned.ac.cr/transparencia/index.php/informe-de-labores-2013>

El Programa realiza además, capacitaciones al personal docente y administrativo para la mejora de los servicios al estudiantado. En estas actividades de capacitación también participan



las personas que laboran en los centros universitarios, ya que hay estudiantes con NEE y discapacidad en todo el país.

La atención de estudiantes con discapacidad y NEE, al igual que a las demás poblaciones referidas en este capítulo, representa un esfuerzo de la UNED por brindar igualdad de oportunidades al estudiantado, y por ende en favor de la inclusión social, en consonancia con la Misión de la universidad.

Las acciones realizadas directamente en los territorios de país con dificultades socioeconómicas y geográficas, evidencian el papel fundamental que realizan los CeU en estos espacios, donde las condiciones para acceder a la educación superior no son las más favorables. El crecimiento en la cantidad de becas y la mejora en sus beneficios para estudiantes en situación de pobreza, permiten también mejores condiciones para quienes se encuentran en desventajas sociales por la privación de libertad y su etnia

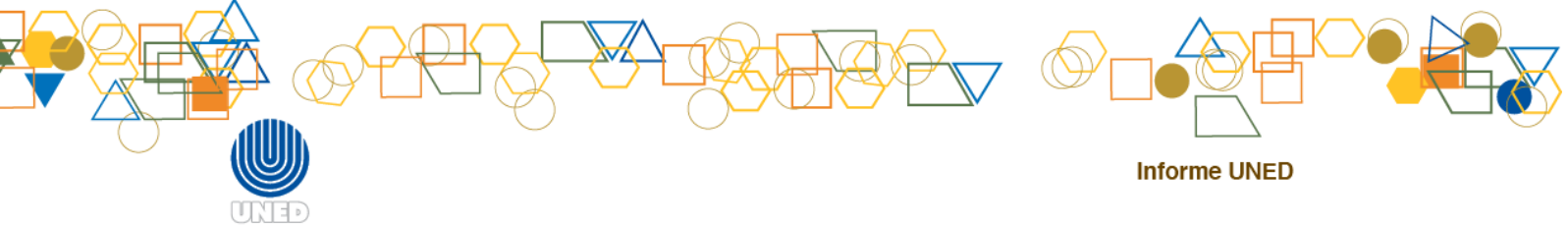
Sin embargo, como se planteó en el capítulo 3 del presente informe, es preciso realizar mayores esfuerzos institucionales para mejorar los servicios en los CeU, de manera que las poblaciones estudiantiles vulnerables por sus condiciones contextuales o personales, encuentren en la UNED una institución a la que pueden acceder; pero también que le brinda las condiciones para que puedan permanecer y llevar a cabo sus metas educativas. La Universidad está en conocimiento de esas situaciones, y por ende, debe buscar dar respuesta considerado esas realidades.



**Educación a distancia como factor de inclusión social en la
Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y la
Universidad Abierta para Adultos (UAPA) de República Dominicana**

Conclusiones



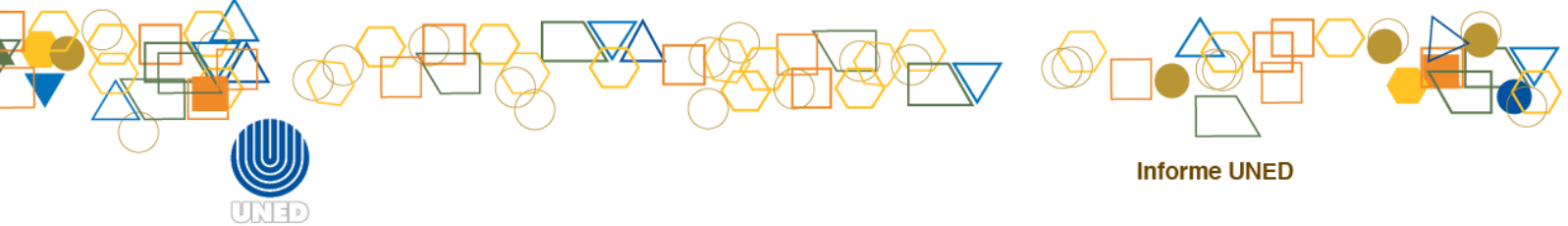


Costa Rica se ubica como país de Desarrollo Humano Alto, según el Índice de Desarrollo Humano, con una posición destacada en el ámbito latinoamericano. Las políticas de educación, salud y empleo, sustentadas en una institucionalidad pública robusta, posibilitan condiciones de bienestar social comparables, en muchos aspectos, con economías desarrolladas.

El analfabetismo que alcanzaba a una quinta parte de la población en 1950, solo afectaba a 3 personas por cada 100 en el 2011. La educación primaria se ha universalizado y se han logrado mejoras en los niveles de preescolar y secundaria. La esperanza de vida al nacer aumentó en 32 años de 1940 al 2010, mientras la mortalidad infantil se redujo de 123,5 a 9,2 niños por cada 1000 en ese mismo periodo. La mejora en las condiciones sociales se ha reflejado en una mano de obra calificada, saludable y por ende productiva que se ha convertido en el factor principal para la atracción de la inversión extranjera.

En el ámbito económico, la diversificación productiva llevada a cabo en las décadas de 1960 y 1970 (por medio de la política de sustitución de importaciones y la incorporación al Mercado Común Centroamericano), e intensificada a partir de la crisis de 1980 con la apertura comercial, han posibilitado tasas de crecimiento del PIB real promedio de más del 4 por ciento en las últimas décadas. La inflación se ha bajado a niveles de un dígito en los últimos años, como resultado de una sana política monetaria. En general, los resultados en la estabilidad macroeconómica son aceptables.

Sin embargo, en el país persisten problemas de pobreza y de desigualdad social que evidencian poblaciones excluidas de los beneficios del modelo de desarrollo económico orientado hacia las exportaciones y la inversión extranjera.



La precarización de las condiciones laborales planteada por Castel (1995) afecta, en mucho mayor medida, a quienes no han siquiera concluido la secundaria y por tanto obtienen empleos con alta inestabilidad laboral, bajos salarios y pocas posibilidades de movilidad.

Hoy en día nos enfrentamos a cambios importantes en las relaciones laborales, a partir de un contexto con tendencia a la flexibilización laboral y aumento del desempleo, el tener acceso a la educación superior se vuelve un requisito imprescindible para la inserción al mundo laboral, en especial en espacios y poblaciones donde el acceso se han visto históricamente restringido.

Las mayores desigualdades sociales y las menores oportunidades se producen en las regiones costeras y fronterizas, fuera de la Gran Área Metropolitana. Estas divergencias se hacen palpables en cifras respecto a hogares en situación de pobreza, acceso a los servicios, acceso a la educación, a la salud y otros. Las regiones Chorotega y Brunca, ubicadas en el Pacífico, sufren los mayores porcentajes de pobreza y pobreza extrema.

Entre regiones, la mitad de la población ocupada en las regiones Brunca, Huetar Norte y Huetar Atlántica apenas cuenta con educación primaria en el mejor de los casos. En contraste, en la región Central, el porcentaje de personas con educación superior duplica al presentado en las restantes regiones. Se evidencia entonces que, las políticas públicas aplicadas en el ámbito regional no han sido pertinentes para el logro de una buena calidad de vida, acceso a la educación superior y a fuentes de trabajo de calidad.

Las realidades contextuales presentadas en la presente investigación evidencian la vigencia de la UNED en el contexto nacional. Si bien, el acceso y la cobertura educativa muestran importantes avances, persisten importantes retos respecto a la calidad educativa y la



igualdad de oportunidades entre regiones y entre grupos poblacionales de diferentes características socioeconómicas, culturales y de aprendizaje.

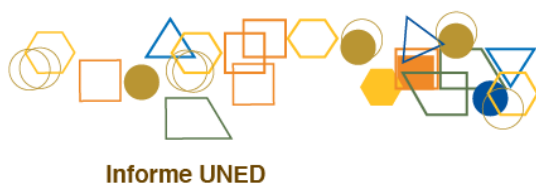
Dentro de ello, el papel de la Universidad es fundamental para contribuir a mejorar la calidad de vida. Según los datos plasmados en la presente investigación, el nivel educativo marca una diferencia importante a la hora de emplearse y respecto al salario percibido, especialmente en las regiones fuera del área metropolitana donde se muestra un menor nivel educativo de los trabajadores.

En este sentido, la educación es uno de los principales mecanismos de inclusión social, como fenómeno antagónico a la exclusión social definido por Castel (1995). Las personas con mayor educación obtienen un premio salarial por el exceso de demanda de personal calificado en los sectores tecnológico y de exportación, que se configuran como los motores de la economía.

Ante ello, la presencia de la UNED en todo el territorio nacional con una modalidad que favorece la inclusión educativa, la potencia como factor de inclusión social.

Desde sus orígenes, la UNED ha propiciado la democratización de la educación superior. En este punto es importante recordar que la Universidad nace ante necesidades específicas de un contexto donde se requería la preparación en el nivel superior tanto ante un aparato estatal de mayores proporciones, y su requerimiento de profesionales, como ante una clase media que venía en franco aumento producto de las políticas de un Estado solidario iniciadas a mediados del siglo XX.

La apertura de centros universitarios a lo largo y ancho del país promovieron la incorporación de la población rural, campesina y obrera a la formación universitaria. Sin

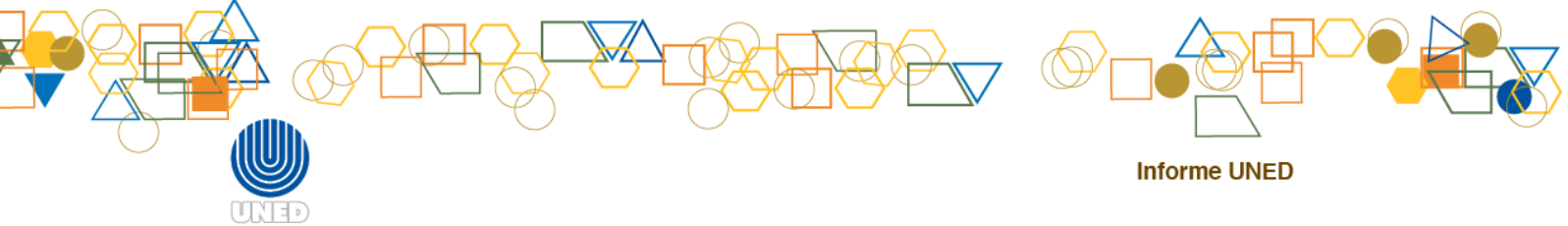


embargo, la contribución de la UNED no se limita al ámbito individual, sino que ha permitido la profesionalización del servicio público, especialmente de docentes en las zonas rurales del país. Asimismo, la población femenina ha encontrado en la UNED una opción efectiva para su desarrollo profesional, demostrada en su mayoritaria participación en la matrícula y en la obtención de títulos.

A partir de la década de 1990, la institución ha dedicado mayores esfuerzos a la fundamentación de su proyecto educativo. Los procesos de autoevaluación, mejoramiento y acreditación, las actualizaciones curriculares para hacer más pertinente la oferta de carreras, la promoción de la investigación como tarea fundamental en una universidad, el fortalecimiento de la producción de recursos didácticos y la incorporación de las TIC son evidencias de la mejora en la calidad educativa.

El nuevo siglo ha traído consigo la profundización del pensamiento universitario en relación con la igualdad de oportunidades, para cumplir como universidad que democratiza efectivamente la educación superior y que permite mejorar la calidad de vida a las poblaciones que acceden a ella. La UNED ha establecido políticas y prácticas para la atención de las diversas poblaciones estudiantiles de manera que se respeten y se valoren sus características particulares en el proceso educativo.

Importantes esfuerzos se han desarrollado alrededor de este tema, entre ellos destacan las acciones que buscan la pertinencia cultural en el caso de la población indígena, la ubicación de un centro universitario en un territorio indígena; la adaptación de material didáctico, los servicios académicos e instalaciones para atender adecuadamente a poblaciones con discapacidad y NEE;



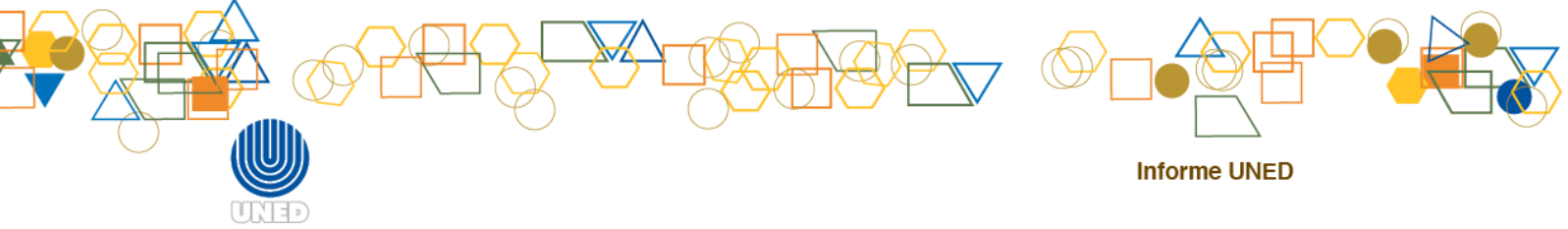
e igualmente, desde 1979 se atienden estudiantes privados de libertad de diferentes centros penales del país, e incluso se tiene un centro universitario en uno de ellos (La Reforma), lo cual representa un hito en la democratización de la educación superior en Costa Rica.

La universidad ha incidido en el desarrollo local, por medio de la capacitación a liderazgos locales, creación de espacios de discusión y reflexión entre el estudiantado de la UNED y entre las fuerzas vivas de las comunidades, con el fin de incentivar la autogestión y el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de la comunidad.

La modalidad a distancia se constituye como el principal elemento para facilitar el acceso a la educación superior de poblaciones vulnerables, que se complementa con facilidades tales como los materiales educativos, brindados a cada estudiante en la matrícula sin pago adicional, y el apoyo de becas. Los recursos impresos, audiovisuales, multimedia y la utilización de las tecnologías, por medio de plataformas educativas, en conjunto con el apoyo tutorial, permiten a la persona estudiante llevar su propio ritmo, promover la permanencia y el éxito.

Los procesos de mejoramiento y acreditación de carreras promueven la calidad académica de la entrega de la docencia y evaluación de los aprendizajes, pero también han conducido a la actualización de los currículos.

La cobertura de territorios rurales y con menores índices de desarrollo social, los programas para personas privadas de libertad, población indígena, con discapacidad y necesidades educativas especiales, representan acciones que fortalecen la igualdad de oportunidades en la institución. Se resalta el papel que ha tenido la universidad en la atención de poblaciones que de otra manera no hubieran podido seguir una carrera universitaria.



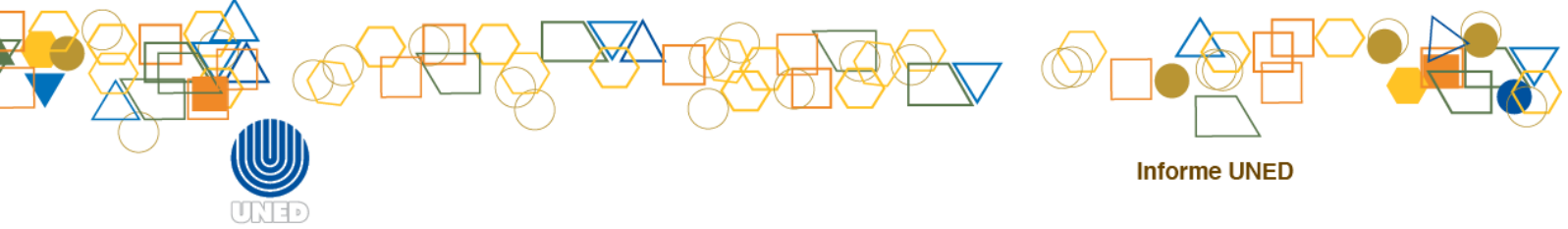
Diversas actividades de investigación y de extensión corresponden con las poblaciones excluidas. Entre ellas, destacan los relacionados con población indígena, grupos de mujeres emprendedoras, desarrollo rural, capacitación en municipios y desarrollo de comunidades fronterizas.

En síntesis, las prácticas que promueven el acceso, la calidad y la igualdad de oportunidades, desarrolladas a lo largo de esta investigación, demuestran el papel de la UNED como factor de inclusión social en la sociedad costarricense.

Sin embargo, persisten retos en relación con la inclusión social para los cuales la UNED debe dedicar mayores esfuerzos. Se deben establecer políticas y acciones claras respecto al uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, atendiendo las preocupaciones de parte de la academia respecto a las brechas de acceso existentes en el país, pero sin desaprovechar las ventajas que brindan en la mejora de los servicios y la adquisición de competencias para el trabajo. La UNED debe establecer los mecanismos para que la persona estudiante pueda disponer de los recursos para el aprendizaje de cada asignatura, ya sea de manera escrita, en video, en audio, en CD, virtual, en videoconferencia u otro. La tecnología es el medio, la inclusión social es el fin que ha estado presente desde la creación de la UNED hace 37 años.

Además, se presentan pendientes desafíos respecto a la pertinencia de la oferta académica, en especial para las regiones alejadas del área metropolitana, la mejora en la capacitación de tutores sobre la modalidad y la evaluación de los aprendizajes.

La mejora en la infraestructura tecnológica a disposición del estudiantado, así como la oferta de tutoría de manera más equitativa en los centros universitarios, son aspectos a promover



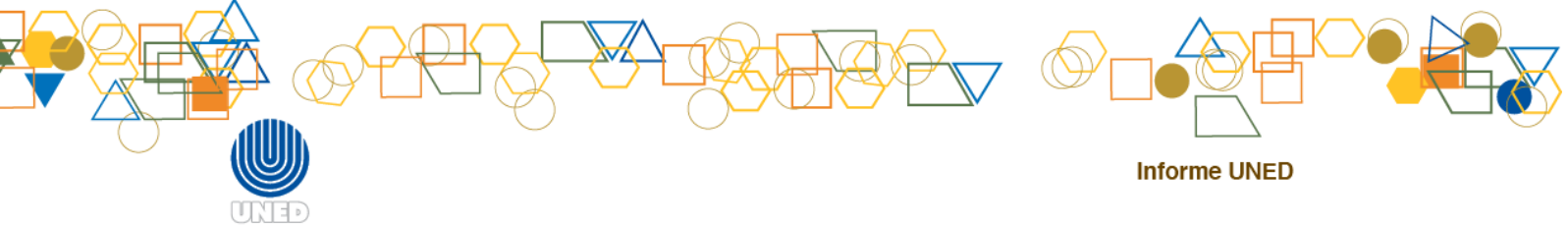
en términos de la inclusión educativa; de manera que, las condiciones brindadas por la UNED a una persona estudiante en la zona fronteriza, en el pueblo indígena, en la comunidad rural o en la ciudad del Gran Área Metropolitana, sean equivalentes.



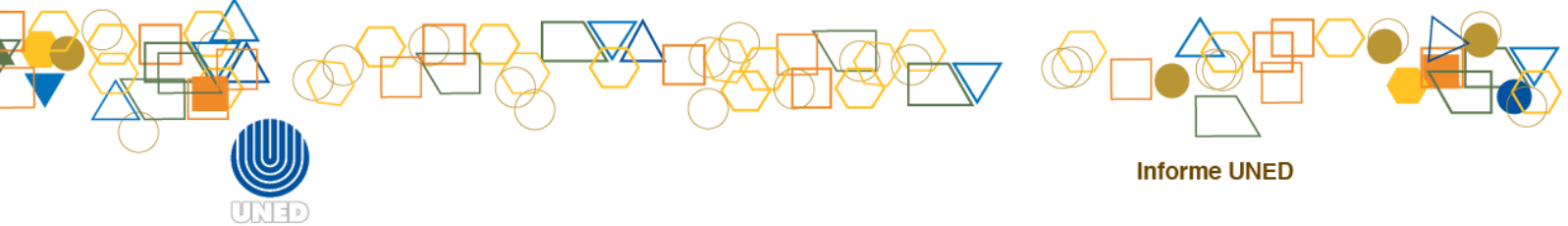
**Educación a distancia como factor de inclusión social en la
Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y la
Universidad Abierta para Adultos (UAPA) de República Dominicana**

Referencias





- Acuña, V. (2002). La invención de la diferencia costarricense, 1810-1870. *Revista de Historia*, (45), Extraído de <http://www.revistas.una.ac.cr/historia>
- Aguilar, O. (2005). *La UNED y sus orígenes: mis memorias*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Alonso, E. (2012). *Tendencias de la Inversión Extranjera en Costa Rica: Efectos de la reforma de la ley de zonas francas*. Ponencia preparada para el Decimoctavo Informe Estado de la Nación. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Aponte-Hernández, E. (2010). Inclusión, pertinencia y calidad en la educación superior: hacia una ecuación creativa. En Cadenas, J.M. (Coord.). *La Universidad latinoamericana en discusión* (303-348). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Arias, R. y Sánchez, L. (2012). *Análisis de la desigualdad socioeconómica en Costa Rica por criterio territorial*. Ponencia preparada para el Décimoctavo Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación
- Arteaga, N. (2008). Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel. *Sociológica*, 68, 151-175. Extraído de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6806.pdf>
- Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. (2014). *Ibervirtual*. Extraído de http://aiesad.cederj.edu.br/principal/?page_id=57&lang=es
- Barrenechea, S., Guevara, G., y Morera, K. (2012). *Estudio sobre el Perfil académico del estudiantado de primer ingreso de la Universidad Estatal a Distancia en el PAC 2010-III*. San José de Costa Rica: UNED
- Benavides, J. y Marín, M.G. (2013, noviembre). *Las plataformas virtuales como recurso de apoyo a la población con necesidades educativas especiales*. Documento presentado en el



Congreso EDUTEC, San José de Costa Rica. Extraído de:
http://edutec2013.ac.cr/memoria/ponencias/jennory_gaby_72.pdf

Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Extraído de: <http://www.rinace.net/vol4num3.htm>

Carranza, E. (2012). Situación penitenciaria en América Latina y el Caribe ¿Qué hacer? *Anuario de Derechos Humanos*, 0(8), pág. 31 - 66. doi:10.5354/0718-2058.2012.20551

Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Extraído de <http://jjsantibanez.files.wordpress.com/2010/08/castel-la-era-de-la-incertidumbre.pdf>

Castel, R. (1995a). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso—Resumen. [En línea]. Extraído de http://www.escuelassj.com/file.php/321/Exclusion_Robert_Castel_.pdf

Castel, R. (1995b) El advenimiento de un individualismo negativo. *Revista Debats* (54). 34-38. Extraído de: <http://www.programaamartyasen.com.ar>

Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la Cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.

Castro, C. (2013). *Desempeño de la educación general básica y el ciclo diversificado en Costa Rica*. Ponencia preparada para el Cuarto Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

Céspedes, V.H., Di Mare, A. y Jiménez, R. (1985). *Costa Rica: La economía en 1985*. San José, Costa Rica: Academia de Centroamérica



Chaves, E. (2006). Una Nueva Visión en la Educación Superior: Treinta años de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol.

Consejo Nacional de Rectores. (2014a). *Información estadística*. (Archivo de datos). Oficina de Planificación de la Educación Superior. Extraído de: <http://www.conare.ac.cr/index.php/servicios/informacion-estadistica.html>

Consejo Nacional de Rectores. (2014b). *Matrícula del primer periodo lectivo de las Universidades Públicas, según institución y grado académico de 2013*. Información estadística. (Archivo de datos). Oficina de Planificación de la Educación Superior. Extraído de <http://www.conare.ac.cr/index.php/servicios/informacion-estadistica.html>

Cordero, A. y Pérez, J. (1994). Los nuevos escenarios laborales en Centroamérica: Una propuesta de análisis. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 20 (2), 5-14. Extraído de www.revistas.ucr.ac.cr

Cordero, J.A. (2000). El crecimiento económico y la inversión: el caso de Costa Rica. *Serie Reformas Económicas* No. 52. Extraído de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/4573/lc11346e.pdf>.

Dietz, G., Regalado, R. & Contreras, R. (2010). *Pluriculturalidad y Educación Tomo III*. [En línea]: Extraído de: www.eumed.net/libros/2010d/801/

Echeita, G y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. Extraído de: <http://www.rinace.net/vol6num2.htm>

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.



Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Extraído de: <http://www.rinace.net/vol6num2.htm>

European Comission. (2004) *Joint Report on Social Inclusion* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Extraído de: http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/final_joint_inclusion_report_2003_en.pdf

Fainholc, B. (2004). La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. *Revista de Educación a Distancia*, 12. Extraído de <http://www.um.es/ead/red/12/fainholc.pdf>

Fundación Luis Vives. (2005). Cumbre de Lisboa: Estrategia Europea de Inclusión Social. *Cuaderno Europeo 2*. Madrid: Fundación Luis Vives.

García, A.I., Gomáriz, E., Lépiz, C., Morales, C. y Rodríguez, E. (2011). *Pobreza y desigualdad en Costa Rica: Expresiones y causas*. San José, Costa Rica: CEDAL.

García-Areito, L. (1994). Educación Permanente, En *Educación a Distancia Hoy*. Madrid: Universidad Estatal a Distancia. Extraído de <http://aretio.hypotheses.org/156>

García-Areito, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2 (1), 8-27.

González, C, (2010), *Informe Final de Investigación Tendencias del Desarrollo en el Cantón de Santa Cruz, Guanacaste, Periodo 1979-2009*, UNED: Instituto de Formación y Capacitación Municipal y de Desarrollo Local-Dirección de Extensión Universitaria.



Hernández, M. (2008). Pobreza y exclusión en las sociedades del conocimiento. En M. Hernández (Ed.). *Exclusión social y desigualdad* (pp. 15 a 58). Murcia, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Herrera, N. (2003). Proyección de UNED en Centros Penales de Costa Rica: reseña histórica y situación actual. *Espiga* 6(8), 123-136

Hopenhayn, M. (2008). Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana. *Pensamiento iberoamericano*, 3, 49-71.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2011) *Sistema de Consultas. Censo Nacional de Población y Vivienda 2011*. (En línea). Extraído de <http://www.inec.go.cr/Web/Home/GeneradorPagina.aspx>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2014). *Conceptos y Definiciones*. (En línea). Extraído de http://www.inec.go.cr/RpSite/RpHELP/ENC.HOGARES/ENC.HOG_2004/Conceptos/Conceptos_y_definiciones.pdf

Laaser, W. (2008). Economics of Distance Education reconsidered. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9 (3), 121-129.

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.

Ley 7600. Ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Gobierno de la República de Costa Rica: Gaceta N° 102 (mayo, 1996).



Martínez, J. y Hernández, R. (2012). *La inversión extranjera directa en Costa Rica: Factores determinantes y efectos en el desarrollo nacional y regional*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

Masis, J.A. (2004). *Costa Rica. Sistema nacional de educación superior*. San José, Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores (CONARE). Extraído de http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/costa_rica_doc.pdf

Matarrita, R. (2007). *Caracterización y tipología de la inversión extranjera directa en Costa Rica: encadenamientos y capacidad de generación versus absorción de la riqueza*. Ponencia preparada para el Decimotercer Informe Estado de la Nación. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

Mateo, M. A y Penalva, C. (2000). Medición de la exclusión social: redes sociales y parados de larga duración. *Psicothema*, 12 (2), 368-372.

Mejía, N., Vargas., M., Chacón, R., Campos S., Guzmán, A.L y Sanchez, E. (2012).

Evaluación socioeducativo-cultural de los pueblos indígenas: acceso, permanencia y éxito en la Educación Superior Costarricense. Informe Final de Investigación. Inédito. Extraído de:

<http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/3289/Evaluaci%C3%B3n%20Socioeducativo%20y%20Cultural%20de%20los%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas.pdf?sequence=1>

Méndez, F. y Trejos, J. (s.f). *Costa Rica: Un mapa de carencias críticas para el año 2000*. Extraído de <http://www.ccp.ucr.ac.cr/noticias/simposio/pdf/mendez.pdf>.



Ministerio de Justicia y Paz. (2014). *Informe de población penitenciaria. Primer Trimestre 2014.*

Departamento de investigación y Estadística. Extraído de <http://www.mjp.go.cr/Estadistica/EstPenitenciarias.aspx#est>

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). (2013). *Costa Rica.*

Índice de Desarrollo Social 2013. (En línea). Extraído de <http://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8919cc42-afa2-4283-ab37-837547406763/IDS%202013.pdf>

Molina, I, Jiménez, S y Palmer, P. (2005). *Costa Rica del siglo XX al XXI: Historia de una sociedad.* San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Monge, J. (2004, noviembre) *Adaptación del sitio web de la Universidad Estatal a Distancia para su uso por personas con discapacidad.* Documento presentado Congreso Internacional de Tecnología y Educación a Distancia. San José. Costa Rica.

Montero, F. (2012). *Análisis General población penal extranjera en Costa Rica.* Extraído de [http://www.migracion.go.cr/institucion/informes/ANALISIS%20POBLACION%20PENITENCIARIA%20EXTRANJERA%20DGME%20\(3\).pdf](http://www.migracion.go.cr/institucion/informes/ANALISIS%20POBLACION%20PENITENCIARIA%20EXTRANJERA%20DGME%20(3).pdf)

Mora, H. (2000). Promoción de exportaciones y atracción de inversiones: hacia un sistema nacional de innovación. *Revista Economía y Sociedad*, 5 (13), 89–95.

Morgan, C. (2011, noviembre). *Los Centros Universitarios como Ejes de Desarrollo de la Calidad de los Servicios Universitarios.* Conferencia presentada en el VI Congreso Universitario “Innovaciones en la Gestión Académica del Modelo Educativo de la UNED. San José, Costa Rica



- Naradowski, M. (2008). La Inclusión Educativa. Reflexiones y Propuestas entre las Reflexiones, las Demandas y los Slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 19-26. Extraído de: <http://www.rinace.net/vol6num2.htm>
- Navarro, S & Larrubia, R. (2006). Indicadores para medir situaciones de vulnerabilidad social. Propuesta realizada en el marco de un proyecto europeo. *Baetica* 28(1), 485-506
- Núñez, D. (2004, noviembre) *Lineamientos para la producción de materiales impresos atendiendo las necesidades culturales de personas con alguna discapacidad: aspectos normativos*. Congreso de Tecnología y Educación a Distancia. San José Costa Rica.
- Parreaguirre, J., Bermúdez, L., Vargas, M., Peña, V., Ramírez, I., Picado, L., Rodríguez, E., Delgado, R., Robles, K. (2008, setiembre) Estudio de factibilidad para la creación del centro universitario de Talamanca [Documento interno]. Comisión técnica para el estudio de factibilidad del centro universitario de Talamanca: UNED
- Pérez-Sáenz, J. (2009, setiembre). *Exclusión social en Costa Rica: elementos para políticas públicas*. (Informe elaborado para la Fundación Friedrich Ebert) [En línea]. Extraído de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/costarica/07017.pdf>
- Pichardo, A. (2011, marzo). *Taller Transversalización de la Perspectiva de Género y Masculinidades*. San José, Costa Rica: Instituto de Estudios de Género, Universidad Estatal a Distancia.
- Programa de Aprendizaje en Línea. (2013). *Informe de Labores Anual Programa de Aprendizaje*. San José, Costa Rica: UNED. Extraído de <http://www.uned.ac.cr/transparencia/images/Informe-2013/pd/prog7/IL%202013%20PAL.pdf>



Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013*. New York: PNUD.

Programa Estado de la Nación. (2001). *Séptimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

Programa Estado de la Nación. (2009). *Decimoquinto Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

Programa Estado de la Nación. (2012). *Decimoctavo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. Extraído de <http://www.estadonacion.or.cr/estado-nacion/nacion-informes-anteriores/informes-2001-2011/informe-actual>

Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José, Programa Estado de la Nación.

Rama, C. (2010). La Tendencia a la despresencialización de la Educación Superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 13 (1), 39-72.

Ramírez, C. (2006). *La tercera revolución educativa costarricense. Memoria de la creación y puesta en marcha de la UNED (1975-1982)*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.0.

Rico, M.N y Trucco, D. (2014). *Adolescentes. Derecho a la educación y al bienestar futuro*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Rodríguez-Clare, A., Sáenz, M. y Trejos, A. (2003). Análisis del crecimiento económico en Costa Rica 1950-2000. *Serie de Estudios Económicos y Sectoriales*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.



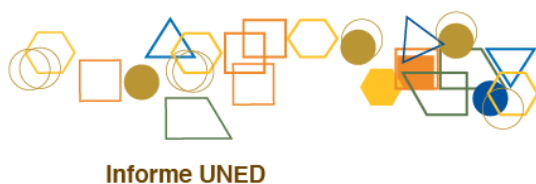
- Rojas, R. (2003). El proceso de autoevaluación de programas académicos: aprendizajes de la experiencia en la UNED de Costa Rica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 6(2), 121-139
- Rojas, R., Chaves, R. y Fernández, A.L. (2012). Brechas de género en estudiantes de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y recomendaciones para su disminución. En *Cuadernos de Investigación UNED*, 4(2), 1-8
- Rovira, J. (1988). *Estado y Política Económica en Costa Rica 1948-1970*. 3ª ed. San José, Costa Rica: Editorial Porvenir.
- Rumble, G. (2001). Analysing cost/benefits for distance education programmes. The Commonwealth of Learning. http://www.col.org/Knowledge/ks_costs.htm
- Rumble, G. (2008). La Universidad Estatal a Distancia. En Molina, S. E., *La joven Benemérita Universidad Estatal a Distancia: Institución Benemérita de la Educación y la Cultura* (pp. 203-215). San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Sangrà, A. (2002, mayo). *Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo*. Conferencia en el Seminario de formación de RED-U La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en Educación Superior: Un enfoque crítico, Universidad Autónoma de Madrid, España. Extraído de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/sangra.pdf>
- Sauma, P. (2012). *Evolución de la pobreza, el empleo y los ingresos durante el 2011; características socioeconómicas y de entorno en las que vive la persona adulta mayor en Costa Rica; y principales avances en el diseño e implementación de los programas Comunidades Solidarias y la Red Nacional de Cuido*. Ponencia preparada para el



- Decimoctavo Informe Estado de la Nación. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Sen, A. (1998). Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI. *Cuadernos de Economía*, 29, Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Sen, A. (2000a). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona, España: Planeta.
- Sen, A. (2000b). *Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny*. Manila, Philippines: Asian Development Bank.
- Silver, H. (1994). Exclusión social y solidaridad social: tres paradigmas. *Revista Internacional del Trabajo* 113(5-6), 607-662. Extraído de <http://iesyppat.files.wordpress.com/2008/05/silver-exclusion-social.pdf>
- Sojo, C. (2010). *Igualitarios: La construcción Social de la desigualdad en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Mather Litho PNUD. Extraído de <http://www.flacso.or.cr/index.php/publicaciones-jb-br-jb-i-labor-editorial-jb-i/libros/229-igualitarios>
- Solís, L.G. (2004). El Gobierno. En Rodríguez Vega, E. (Editor). *Costa Rica en el siglo XX, tomo III*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Subirats, J. (2005). Análisis de los factores de exclusión social. (Documento de trabajo) Fundación BBVA. Extraído de http://www.fbbva.es/TLFU/dat/exclusion_social.pdf.
- Superintendencia de Telecomunicaciones (SUTEL) (2014). Estadísticas del sector de telecomunicaciones. *Informe 2010-2013*. Costa Rica. Extraído de <http://www.sutel.go.cr/informes-indicadores>



- Torres-Rivas, E. (1989). *Interpretación del desarrollo social centroamericano*. 12 ed. San José: FLACSO.
- Trejos, J. D. (1995). Costa Rica: La respuesta Estatal frente a la pobreza. En Raczynski, Dagmar. (s,f). *Estrategias para combatir la pobreza en América Latina: Programas, Instituciones y Recursos*. Capítulo 4 pp 163-215. Editorial: BID
- Trejos, J. D. (2002). Inmigración internacional y Pobreza en Costa Rica. *Economía y Sociedad*, No 20, 5 – 25
- Trejos, J. D. (2012). *Pobreza, Desigualdad y Oportunidades: Una Visión de Largo Plazo. Serie de Divulgación Económica*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones en Ciencias Económicas.
- UNESCO (2005). El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Paris: UNESCO
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior. Declaración Final. Paris: UNESCO.
- Universidad Estatal a Distancia. (1980). *Anuario estadístico 1978-1979*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación y Estadística.
- Universidad Estatal a Distancia. (1981). *Anuario estadístico 1980*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación y Estadística.
- Universidad Estatal a Distancia. (1982). *Anuario estadístico 1981*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación y Estadística.
- Universidad Estatal a Distancia. (1983). *Anuario estadístico 1982*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación y Estadística.



Universidad Estatal a Distancia. (1984). *Anuario estadístico 1983*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación y Estadística.

Universidad Estatal a Distancia. (1985). *Anuario estadístico 1984*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación y Estadística.

Universidad Estatal a Distancia. (1986). *Anuario estadístico 1985*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación y Estadística.

Universidad Estatal a Distancia. (1987). *Anuario estadístico 1986*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación y Estadística.

Universidad Estatal a Distancia. (1988). *Anuario estadístico 1987*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación y Estadística.

Universidad Estatal a Distancia. (1989). *Anuario estadístico 1988*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación y Estadística.

Universidad Estatal a Distancia. (1990). *Anuario estadístico 1989*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación para el Desarrollo de la Educación a Distancia.

Universidad Estatal a Distancia. (1991). *Estadísticas 1990*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación para el Desarrollo de la Educación a Distancia.

Universidad Estatal a Distancia. (1992). *Estadísticas 1991*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación para el Desarrollo de la Educación a Distancia.

Universidad Estatal a Distancia. (1993). *Estadísticas 1992*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación para el Desarrollo de la Educación a Distancia.

Universidad Estatal a Distancia. (1994). *Estadísticas 1993*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación para el Desarrollo de la Educación a Distancia.



Universidad Estatal a Distancia. (1995). *Estadísticas 1994*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación para el Desarrollo de la Educación a Distancia.

Universidad Estatal a Distancia. (1996). *Estadísticas 1995*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación para el Desarrollo de la Educación a Distancia.

Universidad Estatal a Distancia. (1997). *Estadísticas 1996*. San José, Costa Rica: Vicerrectoría de Planificación.

Universidad Estatal a Distancia. (1998 a). *Estadísticas 1992-1996*. San José, Costa Rica: EUNED.

Universidad Estatal a Distancia. (1998 b). *Estadísticas 1997*. San José, Costa Rica: Vicerrectoría de Planificación.

Universidad Estatal a Distancia. (1999). *Estadísticas 1998*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación y Evaluación Institucional.

Universidad Estatal a Distancia. (2000). *Estadísticas 1999*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación y Evaluación Institucional.

Universidad Estatal a Distancia. (2000) *Mociones aprobadas en Sesión Plenaria del Segundo Congreso Universitario "Por un cambio con participación real"* Extraído de <http://www.uned.ac.cr/ivcongreso/mocionesII.shtml>

Universidad Estatal a Distancia. (2001). *Lineamientos de política institucional 2001-2006* [Documento interno]: Centro de Información, Documentación y Recursos Bibliográficos.

Universidad Estatal a Distancia. (2001, 27 de abril). *Acuerdo del Consejo Universitario 1504-2001*. Extraído de: http://www.uned.ac.cr/ceu/?page_id=16

Universidad Estatal a Distancia. (2004). *Modelo Pedagógico*. San José, Costa Rica: UNED.



Universidad Estatal a Distancia. (2006, setiembre). Por el fortalecimiento de una academia con calidad. *III Congreso Universitario* Extraído de <http://www.uned.ac.cr/ivcongreso/mocionesIII.shtml>

Universidad Estatal a Distancia. (2007, 15 de junio). *Acuerdo del Consejo Universitario Acta número: 1868-2007.* Extraído de http://www.uned.ac.cr/conuniversitario/images/docs_cu/politicas_estudiantiles/Politicasindependencia.pdf

Universidad Estatal a Distancia. (2007, noviembre). *Lineamientos de Política Institucional 2007-2011.* Extraído de http://www.uned.ac.cr/conuniversitario/images/docs_cu/politicas_generales/LineamientosPoliticaInstitucional2007-2011.pdf

Universidad Estatal a Distancia. (2009). *Directrices de la UNED.* [Documento interno]: Centro de Información, Documentación y Recursos Bibliográficos.

Universidad Estatal a Distancia. (2010). *Cómo Diseñar y Ofertar Cursos En Línea. Consideraciones generales.* Programa de aprendizaje en línea - Programa de apoyo curricular y evaluación de los aprendizajes. San José, Costa Rica. Extraído de <http://www.uned.ac.cr/academica/images/PACE/recursos/CursosenLineaversionweb.pdf>

Universidad Estatal a Distancia. (2010, 11 de marzo). *Acuerdo del Consejo Universitario Acta 2021-2010.* Extraído de <http://www.uned.ac.cr/conuniversitario/index.php/politicas/organizacionales/sobre-centros-universitarios>



Universidad Estatal a Distancia. (2011, Noviembre). *Innovaciones en la Gestión Académica del Modelo Educativo de la UNED. IV Congreso Universitario*. Extraído de <http://www.uned.ac.cr/ivcongreso/mocionesIV.shtml>

Universidad Estatal a Distancia. (2011, Diciembre). *Informe Final*. [Documento interno]: Comisión Oferta Específica para Privados de Libertad.

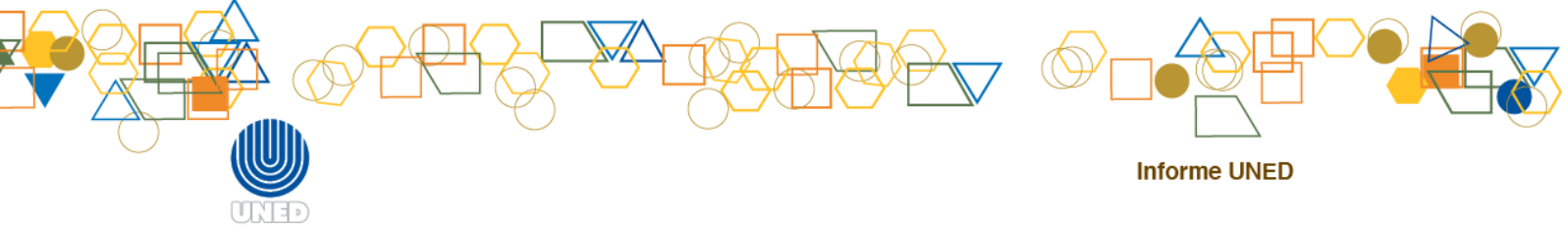
Universidad Estatal a Distancia. (2012 a). *Plan de Desarrollo Académico. UNED 2012-2017*. San José, Costa Rica: Vicerrectoría Académica. Extraído de http://www.uned.ac.cr/academica/plan_academico/insumos/PlanDesAcad_UNED_final.pdf

Universidad Estatal a Distancia. (2012 b). *Plan de Mejoramiento Institucional*. San José, Costa Rica: Rectoría. Extraído de <http://www.uned.ac.cr/index.php/ami/documentos/documentos-ami>

Universidad Estatal a Distancia (2012 c). *Informe de Labores Anual*. Defensoría de los Estudiantes. UNED. Extraído de <http://www.uned.ac.cr/index.php/defensoria/informe-de-labores>

Universidad Estatal a Distancia. (2013). *Estadísticas de matrícula. I cuatrimestre 2013*. San José: Costa Rica: Centro de Investigación y Evaluación Institucional. Extraído de: <http://www.uned.ac.cr/viplan/index.php/ciei/estadisticas/estadisticas-sobre-la-poblacion-estudiantil/34-ciei/estadisticas/estadisticas-sobre-la-poblacion-estudiantil/134-estudiantil2013>

Universidad Estatal a Distancia. (2013, Noviembre). *Elementos para la definición de un marco institucional para la vinculación de la UNED con los Pueblos Indígenas*. [Documento interno]: Universidad Estatal a Distancia



Universidad Estatal a Distancia. (2014a). *Informe de Labores 2013*. Extraído de <http://www.uned.ac.cr/transparencia/index.php/informe-de-labores-2013>

Universidad Estatal a Distancia. (2014b). *Estadísticas de matrícula I cuatrimestre 2014*. San José, Costa Rica: Centro de Investigación y Evaluación Institucional. Extraído de: http://www.uned.ac.cr/viplan/images/ciei/ESTADISTICAS_DE_MATRICULA_I_Cuatrimestre_2014.pdf

Universidad Estatal a Distancia. (2014c). *Instrucciones para la matrícula y oferta de asignaturas. Tercer Cuatrimestre 2014*. San José, Costa Rica: EUNED.

Universidad Estatal a Distancia - Defensoría Estudiantil (s.f a). *Tu voz en la DEFE*. Volantín Estudiantil. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Universidad Estatal a Distancia - Defensoría Estudiantil (s.f b). *Boletín DEFE No.11*. San José de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Extraído de <http://www.uned.ac.cr/index.php/defensoria/100-defe/volantin-estudiantil/485-volantin-estudiantil>

Vargas, L.P. (1996). *UNED de Costa Rica: Realidad y Esperanza: Hacia un Nuevo Proyecto de Universidad*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

World Economic Forum. (2013). *Human capital report*. Cologny/Geneva Switzerland: WEF. Extraído de <http://reports.weforum.org/human-capital-index-2013/>

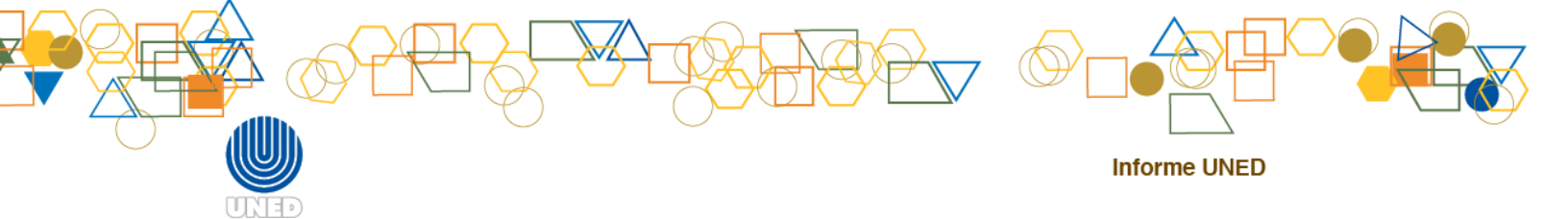


**Educación a distancia como factor de inclusión social en la
Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y la
Universidad Abierta para Adultos (UAPA) de República Dominicana**

Anexos

Instrumentos para las entrevistas semiestructuradas





Instrumento para Autoridades Superiores UNED

Acceso

1. ¿Qué características considera Usted debe tener una universidad que promueva el acceso a la educación superior a distancia?
2. ¿Es la UNED una universidad que brinda acceso real a las diversas poblaciones estudiantiles? ¿Cuáles acciones y programas promueven el acceso a la ES?

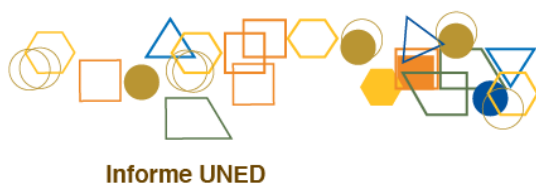
Calidad

3. ¿Qué elementos considera usted fundamentan la calidad académica en la educación superior a distancia?
4. ¿Se brinda una educación de calidad a los estudiantes de la UNED? ¿Qué acciones concretas se llevan a cabo en procura de la calidad?

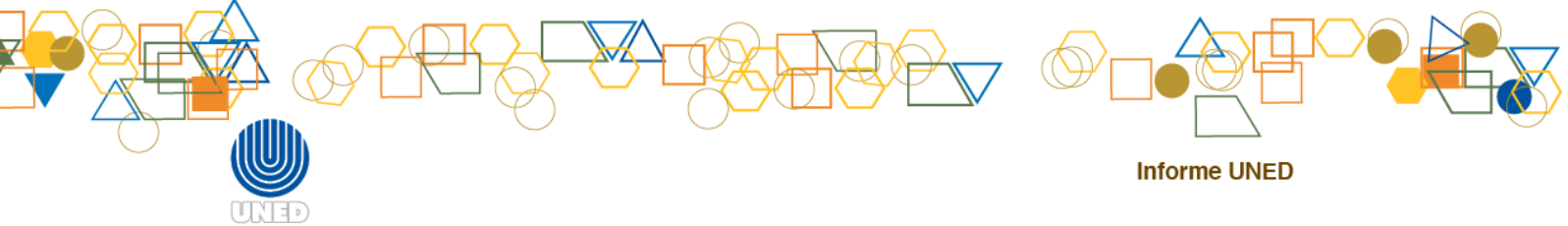
Igualdad de oportunidades

5. ¿Qué entiende usted por igualdad de oportunidades en la educación superior a distancia?
6. ¿Se promueve la igualdad de oportunidades en la UNED respecto a las poblaciones estudiantiles con diferentes características socio-económicas, geográficas, culturales, etarias, discapacidad, género?

En general



7. ¿Existen barreras en la UNED que reducen las oportunidades educativas de poblaciones con mayor riesgo de ser excluidas de los beneficios de la educación superior?
8. ¿Cuáles aspectos se deben mejorar en los programas de la UNED en relación con el acceso, la calidad y la igualdad de oportunidades?
9. ¿Considera que UNED se muestra ante la sociedad como una Universidad Inclusiva?
¿Por qué?



Instrumento para Directores/as

Acceso

1. ¿Considera usted que las modalidades educativas ofrecidas por la Universidad (presencial, semipresencial, híbrido, virtual) permiten el acceso de las diferentes poblaciones de acuerdo con sus características o necesidades?
2. ¿Qué programas o acciones en concreto se realizan para atender en especial a las diferentes poblaciones? ¿Se lleva a cabo en conjunto con otras instancias de la UNED o de fuera?
3. ¿Cuáles acciones se llevan a cabo para incentivar el acceso y permanencia de esas poblaciones en los programas académicos de la UNED?

Calidad

4. ¿Qué acciones se desarrollan en UNED para procurar la calidad de los programas académicos?

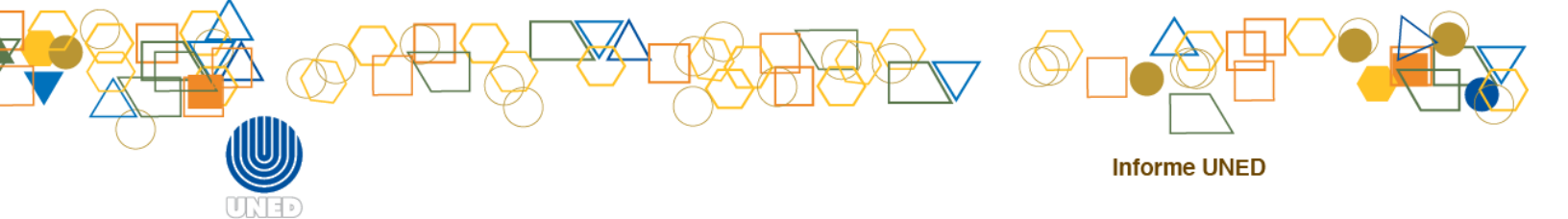
Igualdad de oportunidades

5. ¿Qué acciones orientadas al logro de la igualdad de oportunidades están presentes en los programas académicos de la UNED?

En general...

6. ¿Existen barreras en la UNED que reducen las oportunidades educativas de poblaciones con mayor riesgo de ser excluidas de los beneficios de la educación superior? Explique

7. En general ¿Cuáles aspectos se deben mejorar en la UNED en relación con el acceso, la calidad y la igualdad de oportunidades?
8. ¿Considera que UNED se muestra ante la sociedad como una universidad inclusiva? ¿Por qué?



Entrevista para la Defensora de los Estudiantes

Objetivo al que responde el instrumento:

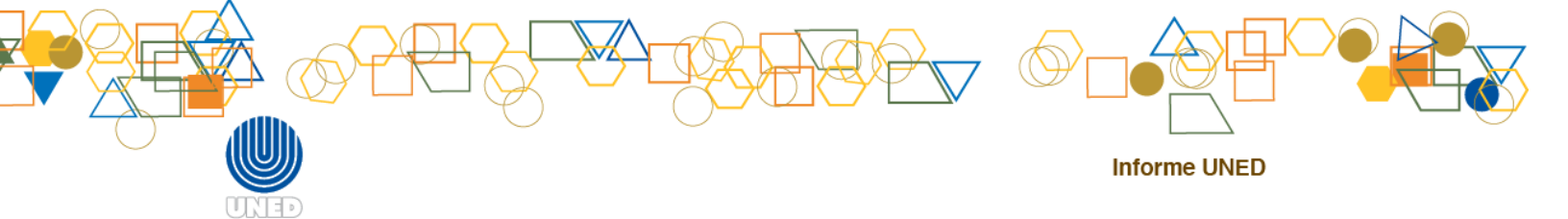
Determinar las acciones en investigación, docencia y extensión que cada institución de educación a distancia (UNED Costa Rica y UAPA República Dominicana) han desarrollado a favor de la inclusión social

Acceso

1. ¿Es la UNED una universidad que brinda acceso real a las diversas poblaciones estudiantiles? De qué manera?
2. ¿Las modalidades educativas ofrecidas por la Universidad promueven el acceso de las diversas poblaciones? De qué manera?
3. ¿En qué programas o acciones en concreto participa la defensoría para atender en especial a las diversas poblaciones? ¿Se lleva a cabo en conjunto con otras instancias de la UNED o de fuera?

Calidad

4. ¿Se le brinda una educación de calidad a los estudiantes? En qué aspectos si y en cuáles no?
5. Se presentan diferencias en la calidad educativa que reciben los estudiantes dependiendo de sus condiciones económicas, sociales, de género, étnicas, etc?



Igualdad de oportunidades

6. ¿Se promueve la igualdad de oportunidades en la UNED respecto a las poblaciones estudiantiles con diferentes características culturales, de género, económicas?
7. ¿Existen barreras en la UNED que reducen las oportunidades educativas de poblaciones con mayor riesgo de ser excluidas de los beneficios de la educación superior?
8. En general ¿Cuáles aspectos se deben mejorar en los programas de la UNED en relación con el acceso, la calidad y la igualdad de oportunidades?
9. ¿Cuáles son las principales denuncias que presentan los estudiantes con relación al acceso, la calidad y la igualdad de oportunidades de los programas en la UNED?