

---

**Políticas educativas para atender la formación y la motivación en los docentes de instituciones rurales de bajo presupuesto, que garanticen una educación básica de calidad y equidad.**

*MSc. Luis Fabricio Vargas Alfaro*  
*Dirección electrónica: luisfabricio1307@gmail.com*

### **Resumen**

En las últimas décadas, Costa Rica ha sobresalido en la región gracias a su educación. Lamentablemente, eso no quiere decir que la educación en el país sea de la más alta calidad y equitativa en todo el territorio nacional. Los informes del estado de la nación y del estado de la educación plantean la brecha existente entre Costa Rica y países con estándares muy altos en educación. Más aún, se ve en esos informes la brecha que hay entre la educación urbana y rural de este país. En el presente artículo se establece la necesidad de generar políticas educativas que favorezcan la educación rural y la transformen en una educación de calidad y equidad, ya que queda demostrado que la educación urbana, con sus recursos, sus horarios y la formación de sus docentes, se distancia cada vez más de la educación rural.

Por su parte, la falta de motivación de muchos de los educadores en las escuelas rurales es una falencia que debe ser erradicada, ya que hay gran relación de esta con la calidad de la educación. Los docentes velan por la motivación de los estudiantes, luchan para que alcancen sus objetivos, trabajan arduamente para evitar la deserción, pero ¿quién motiva a los docentes? ¿Cómo hacer que la innovación, la tecnología y la falta de recursos en las escuelas rurales no generen estrés y preocupación a sus docentes? Estas y otras interrogantes deberían establecerse en una política educativa pensada en la realidad de las escuelas rurales, que, en Costa Rica, es un porcentaje muy alto de instituciones con esas características.

**Palabras clave:** Motivación, Educación Rural, Educación Universal, Calidad de la Educación

### **Abstract**

In recent decades, Costa Rica has stood out in the region due to its education system. Unfortunately, that does not mean that education is of the highest quality and equitable throughout the national territory. The reports presented by the state of the nation and the state of the education programs highlight the gap between Costa Rican education and high-standard education systems around the world. Furthermore, these reports show the gap between urban and rural education in this country. This article establishes the need to generate educational policies that favor rural education and transform it into a process of quality and equity, since it has been demonstrated that urban education, with its resources, its schedules and the training of its teachers, is increasingly distancing itself from rural education.

In this regard, the lack of motivation of many teachers in rural schools is a deficiency that must be eradicated, since there is a great relationship between motivation and the quality of education. Teachers work to increase students' motivation; they push them to achieve their goals; they work hard to avoid dropping out, but who motivates teachers? How to ensure that innovation, technology and the lack of resources in rural schools do not generate stress and concern on teachers? These and other aspects should be established in an educational policy based on the reality of rural schools, which represent a very high percentage of the national institutions.

**Keywords:** Motivation, Rural education, Universal education, Educational quality

## Introducción

En educación básica, específicamente en primero y segundo ciclo, como lo determina el Ministerio de Comercio Exterior de Costa Rica (2021) en la hoja de ruta de compromisos de Costa Rica como miembro de la OCDE “la mejora de la calidad y la equidad de los resultados del aprendizaje debería convertirse en el punto central de la política y la práctica” (p.30) educativa. Esta mejora de la calidad debe llevar como pilar la formación constante del personal. Un personal docente que desee trabajar y hacer de su trabajo un elemento de calidad, para sí mismo y los destinatarios.

Costa Rica ha hecho importantes cambios para mejorar la calidad de la educación básica, lamentablemente la equidad a nivel país es algo que está muy lejos de alcanzarse. Existe una brecha enorme entre la educación de la meseta central y la educación que se imparte en el interior del país y, más aún, con las escuelas rurales y unidocentes. Según Muñoz (2021) “los recintos unidocentes representan el 40% de los centros educativos de primaria en el país. Hasta el año pasado la matrícula era de 19 mil 153 alumnos; en promedio, cada escuela recibe 13 estudiantes”. Estos centros educativos presentan características que son todo un reto para la persona docente, ya que debe atender distintos grados a la vez con múltiples limitantes. Ubicadas en zonas alejadas, estas escuelas, por la falta de recursos no dan las mismas herramientas que se dan en las escuelas cercanas a las ciudades. Como expresa Muñoz (2021) “cuentan con un solo docente que imparte lecciones a 30 estudiantes o menos. Datos del MEP indican que hasta el año pasado existían 1428 recintos públicos de este tipo en el país”. Esto sin contar las escuelas Dirección 1, en las que el director, además de llevar la administración de la institución de hasta noventa estudiantes, debe impartir lecciones a dos o tres grupos. Se hace sumamente necesario gestionar una política educativa que contribuya a este nicho tan amplio e importante para la educación costarricense.

La OCDE (2017) expresa que “Costa Rica fue uno de los primeros países de América Latina en lograr una cobertura universal en educación primaria y que la mayoría de los estudiantes se matriculen en la secundaria” (p.10), éste es un dato alentador, sin embargo, surge la duda si esa cobertura es de calidad y equitativa; en el mismo documento, la OCDE (2017) plantea una difícil tarea, la cual dicta que “el reto es asegurarse que todos los estudiantes se beneficien de una

enseñanza de calidad y de un ambiente de aprendizaje positivo” (p.10). Las características de las escuelas rurales y unidocentes aumentan la dificultad en dicho compromiso.

Identificar que la formación constante y la motivación en los docentes es una necesidad en Costa Rica, para mejorar significativamente la calidad de la educación, es el objeto del presente artículo y cómo la existencia de políticas educativas debería contribuir a este fin, especialmente en las escuelas rurales y unidocentes, donde los educadores deben buscar la manera de mantenerse motivados ante las dificultades y adversidades que se presentan día con día.

La educación de calidad en un país como Costa Rica, en el que su mayor inversión no es en ejércitos, sino en la educación, exige tener una política educativa que responsabilice al gobierno, docentes, educandos y comunidad en general a buscar, generar y participar constantemente en espacios de formación. Una política que busque la equidad en las instituciones en todo el territorio nacional, que propicie que, de igual manera, una institución rural en la comunidad más alejada del grande y extenso Guanacaste, tenga los mismos recursos, apoyos y ayudas que tiene una escuela en el centro de San José, verbigracia. Que las posibilidades que tiene un estudiante en el valle central sean las mismas posibilidades que tiene un estudiante en el Reserva Indígena de Matambú, por ejemplo.

La educación de calidad de un país, lo será cuando en todo el país las políticas públicas y educativas sean justas y equitativas. Existen escuelas cuyo presupuesto no alcanza para cubrir las necesidades básicas de los estudiantes durante el año. Hay instituciones que su millonario presupuesto les da la posibilidad de ofrecer a los estudiantes recursos tecnológicos de primera línea, haciendo esto que la brecha educativa entre los primeros y éstos sea cada vez más grade, impidiendo que las comunidades tengan la oportunidad de crecer y desarrollarse. En el país hay miles de educadores que cada día deben llegar a dar clases a una institución con una infraestructura dañada, sin recursos, con el mínimo material para sus estudiantes. Niños y jóvenes que su futuro se ve en desventaja ante un mundo cada vez más globalizado, digital y tecnológico.

La sociedad del conocimiento en la que se desarrolla la niñez y juventud hoy día implica que el centro educativo esté a la vanguardia, ofreciendo a sus estudiantes las herramientas

necesarias para apropiarse de ese conocimiento y, sobre todo, para darle una correcta utilidad. No obstante, como se ha mencionado, un porcentaje muy alto de instituciones educativas del país, no cuentan con los recursos necesarios para suplir de dichas herramientas a los estudiantes. Se hace necesario entonces, que desde el Ejecutivo se establezcan pautas y políticas educativas que permitan a las escuelas rurales posicionarse a la altura de las escuelas grandes de los cascos urbanos. En esta línea, el presente artículo se ha postulado los siguientes objetivos.

## **Objetivos del artículo**

### **General**

Determinar si es necesario una política educativa que atienda a la formación y a la motivación en los docentes de instituciones rurales de bajo presupuesto, para garantizar una educación básica de calidad y equidad.

### **Específicos**

- Reconocer que la motivación es un aspecto que impulsa el trabajo docente y tiene que ver directamente con una educación de calidad.
- Mostrar cómo las escuelas rurales del país son más vulnerables, delicadas y complejas que las escuelas ubicadas en el centro del país.

## **Justificación**

La educación en Costa Rica ha sido uno de los pilares sobre los cuales se han construido la sociedad y la democracia del país. Por años, se han realizado esfuerzos importantes para que la educación sea de calidad y equitativa. No obstante, acontecimientos nacionales y mundiales han afectado esa equidad y calidad. La sociedad del conocimiento, la globalización, el acceso a la tecnología, huelgas y pandemia han abierto y acrecentado una brecha entre la educación urbana y la rural. Siendo esta última la menos favorecida. El sexto Informe del Estado de la Educación (2017) señala los esfuerzos que se han venido realizado; al cambiar las escuelas a un horario regular (de 7:00 de la mañana a 2:20 de la tarde), expresa que “en 2016 cerca de un 38% de los centros educativos de primaria no ofrecía asignaturas complementarias. La proporción asciende a 73,8% en las escuelas con matrículas de treinta estudiantes o menos” (p.45), la mayoría de escuelas rurales están en esas condiciones. Esto refleja una enorme inequidad en relación con las escuelas urbanas donde el 100% tiene clases complementarias. El informe continúa y plantea un desafío

para los años futuros “aumentar la cobertura de las materias especiales y el número de centros que ofrecen el plan de estudios completo, hasta lograr la universalización, es uno de los principales retos que el país y el MEP” (p.45). Los estudiantes de las escuelas rurales, al llegar a estudios de secundaria y superiores, se encuentran en gran desventaja ante los estudiantes que han recibido materias complementarias en las escuelas urbanas, esto por la cantidad de lecciones menos que reciben por su horario de trabajo.

Los años pasan y esa brecha no se reduce. El octavo informe del Estado de la Educación (2021) señala como ejemplo de esa brecha el “lento crecimiento de la cantidad de escuelas que operan con horario regular, condición necesaria para ofrecer el currículo completo” (p.83). Más del 90% de las escuelas del país no tienen ese horario y de este porcentaje, la mayoría son de las zonas rurales, señala el informe que “según el Departamento de Planificación Institucional del MEP, en 2018 la proporción de esos planteles fue de 6,3% (235 centros educativos), lo que equivale a 61 escuelas más que en 2017” (p.83) 235 escuelas cuyos estudiantes presentarán ciertas ventajas frente a un porcentaje muy alto que no recibe el horario completo.

Por todo esto, se ve con gran preocupación la necesidad de políticas educativas que favorezcan a la educación rural, en especial a su personal docente, que muchas veces se ve limitado en su trabajo, para lograr que la educación de estos centros educativos sea de calidad.

## **Desarrollo**

Costa Rica es reconocida internacionalmente por ser una nación sin ejército, además, dichosamente, no ha experimentado crisis bélicas de gran envergadura que menoscaben su realidad ni su patrimonio. Por años, se ha posicionado como un país que invierte en la educación y que el porcentaje de analfabetismo es cada vez menor. Características que sobresalen y dan esperanza. Existen, a nivel nacional, políticas educativas que buscan favorecer al estudiante y retan al sistema educativo a ubicarse en una mejor posición a nivel internacional. Muchas de estas políticas ven al país como un territorio de similares particularidades entre sus regiones. Si bien es cierto que Costa Rica es un territorio pequeño, las diferencias culturales, políticas, físicas y sociales hacen de este país un espacio de múltiples escenarios. Las políticas educativas, deberían tomar en cuenta dichos caracteres y dar respuesta a cada realidad. En el territorio nacional existen 27 Direcciones

Regionales, cada una con varios circuitos educativos y cada circuito con una veintena de instituciones. Cada una caracterizada por la realidad en la que se encuentra inmersa. Es imposible e injusto comparar una institución como la Ricardo Jiménez Oreamuno, código 0414, del circuito 01 de San José Central, en el centro de la capital, con sus casi quinientos estudiantes, con la escuela Alto Urén, código 5022, del circuito 02 de Sula, en Telire, Talamanca, con diez estudiantes. Cada una tendrá sus riquezas, sus fortalezas, oportunidades, debilidades y limitaciones, pero, aunque las dos son escuelas públicas, la realidad en la que cada una se encuentra impide que sus docentes cuenten con los mismos recursos y peor aún, que sus estudiantes tengan las mismas herramientas. Por lo que tratar de aplicar la misma política educativa a cada institución podría ser contraproducente.

Es necesario una política educativa que tome en cuenta la realidad de las escuelas rurales, de sus docentes, de sus estudiantes. Centros educativos que, para acceder a ellos, muchas veces, es necesario trasladarse por terrenos complicados y bajo las inclemencias del tiempo que solo los que están ahí pueden expresar las dificultades. Una política educativa que considere al unidocente, aquel que debe atender a veinte estudiantes de cinco o seis grados distintos. Que reflexione en la maestra y maestro que no tiene recursos para dar a sus estudiantes una educación que se ajuste a las exigencias de la realidad actual. Ya la OCDE (2017) hace un fuerte llamado al país a revisar sus políticas para mejorar a nivel nacional, sobre todo pensando en las comunidades menos favorecidas que son las rurales, alejadas de la meseta central y con muchas limitantes. Expone:

“Lograr un crecimiento económico más inclusivo y de mejores posibilidades en la vida para todos en Costa Rica requerirá de un énfasis mucho mayor en la calidad de la educación básica y en los resultados del aprendizaje, con un enfoque particular en los estudiantes y comunidades menos favorecidas.” (p.10)

Para que las comunidades con mayor necesidad puedan surgir, es importante que se favorezca, desde una política educativa, la formación de sus niños y jóvenes, en ambientes que propicien la educación de calidad ajustada al mundo globalizado en el que se encuentra.

Esto implica que el ejecutivo y que el Ministerio de Educación Pública vea más allá de la realidad que circunda el casco central de San José. Que se busque la calidad a nivel nacional, pero reconociendo que no todas las instituciones se encuentran en las mismas posibilidades. Como expresa la OCDE (2017) “esto significa fijar estándares más altos para docentes y escuelas, al

mismo tiempo que se les da el apoyo que necesitan para mejorar las prácticas de aprendizaje respaldados por un liderazgo estratégico del gobierno central” (p.10). Se reconoce, entonces, que las escuelas rurales necesitan de mucho apoyo, más que una escuela urbana. Se debería buscar equidad, no igualdad.

Es innegable que la calidad de la educación, en muchos casos depende de los recursos con que se cuenta. En Costa Rica, el presupuesto de cada institución depende de la cantidad de estudiantes. En las escuelas rurales, unidocentes, donde el número de estudiantes no supera los 30 niños, o en las escuelas Dirección 1, donde no hay más de 90 estudiantes el presupuesto es reducido. Lamentablemente, las necesidades son muchas y el dinero no es suficiente. En este sentido Escribano (2018) manifiesta que “la calidad de la educación depende de la cantidad de recursos, la infraestructura y el soporte material, pero, sobre todo, del empleo que se hace de estos; de cómo se organiza y gobierna el sistema educativo” (p.5). Muchas juntas y direcciones hacen un esfuerzo ingente por administrar de la mejor manera el dinero, pero en muchas ocasiones, los esfuerzos se quedan cortos debido al bajo presupuesto y a las múltiples necesidades.

Antes se expresó que debería buscarse la equidad, no la igualdad. Justamente porque una institución de pocos estudiantes y, por ende, bajo presupuesto, no está exenta de problemas y necesidades, por ello se le debería dar asistencia más allá de su tamaño sino de sus necesidades. Calidad educativa y equidad van de la mano. No se puede llegar a una calidad educativa si no se da una equidad en la distribución de los recursos. Martínez (2018) asegura que “calidad y equidad son dos palabras que generan gran consenso, lo que normalmente quiere decir que cada agente educativo la interpreta de forma muy diferente” (párr.1) Importante es definir cada una. Con Martínez (2018) se puede expresar que se entiende por calidad

“Por calidad queremos decir que se consigan los objetivos del sistema educativo. Aquí ya empiezan los problemas. Por ejemplo, no es lo mismo orientar el sistema educativo hacia la adquisición de competencias básicas, la preparación para el mercado de trabajo, la consecución de un título educativo o la formación humanista.” (párr. 1)

El término calidad es muy amplio, esa es otra razón por lo que es importante una política educativa ajustada a la realidad de las escuelas rurales, que defina con total claridad y completamente contextualizado el término de calidad. En este sentido la OCDE (s.f.) expresa que “la equidad en la educación tiene dos dimensiones. La primera es la imparcialidad” (p.2), lo que quiere decir que las características del estudiante no tienen ninguna influencia en la atención que pueda recibir. “La segunda es la inclusión, es decir, garantizar un estándar mínimo básico de educación para todos” (p.2). Calidad y equidad se encuentran estrechamente relacionados. Así las cosas, la OCDE (s.f.) expresa datos que no se pueden dejar pasar, menciona que “los niños de los hogares más pobres en la mayoría de los países de la OCDE tienen entre el triple y el cuádruple de probabilidades de obtener las puntuaciones más bajas en matemáticas a la edad de 15 años” (p.2). A mayor pobreza, mayor la posibilidad de fracaso. Es por esta razón que muchas escuelas rurales muestran grandes dificultades para salir adelante.

A nivel nacional, las zonas rurales y por ende sus instituciones educativas son percibidas como zonas de poco o nulo desarrollo, como lo señalan Ovares et al. (2007) “lo rural se ha entendido como sinónimo de atraso. La ignorancia y la pobreza han sido asociadas, tradicionalmente, con lo rural” (p.119), y las políticas educativas actuales reconocen esa realidad, sin embargo, como lo señalan estas autoras, dichas políticas buscan “mantener intactas las tradiciones, por lo que la educación modernizante urbanizante fue imaginada como la vía necesaria para alcanzar el progreso y, fundamentalmente, el desarrollo económico” (p.119), pero las escuelas rurales están lejos de esa realidad, de ahí en la insistencia que hace falta una política que se contextualice en esa realidad. La educación en Costa Rica desde sus inicios ha sido concebida para educar para la vida, como también lo apuntan Ovares et al. (2007) cuando hablan del rol de la educación, expresan que es “enseñar para la vida, entregar una educación pertinente, transitar por experiencias que permitan compromiso social y desarrollo de las relaciones escuela-comunidad” (p.121). De ser así, la educación en las zonas rurales se debe ajustar a esa realidad, no para enseñar menos o una exigencia menor, sino más contextualizada y más equitativa, ya que son las escuelas rurales las que, por sus características y condiciones, se ven menos favorecidos con horarios de pocas lecciones, en muchas sin materias complementarias. A nivel nacional se hacen esfuerzos, pero no alcanzan para las zonas rurales, como le expone el Octavo Informe del Estado de la Educación (2021) al decir que “hasta ahora los principales esfuerzos se han concentrado en la

GAM, en detrimento de las poblaciones más desfavorecidas, que suelen concentrarse en zonas rurales más alejadas” (p.83). Tristemente, el informe delata que “lo cierto es que al ritmo de crecimiento actual (suponiendo que no se creen más centros de primaria) la universalización se alcanzaría aproximadamente en 2034” (p.83). El panorama no es alentador cuando se reconoce que la brecha en el tema educación es cada vez mayor.

Parte del apoyo que requieren las escuelas rurales consiste en dar una formación diferenciada y de calidad a sus docentes. La OCDE (2017) señala que “virtualmente todos los docentes (95%) cuentan ahora con un título de educación universitaria y la competencia para seleccionar candidatos para puestos ha mejorado” (p.10), no obstante, el trabajo en una escuela rural requiere de una preparación distinta. No es lo mismo trabajar con treinta estudiantes del mismo grado, que desempeñarse como maestro rural con veinticinco estudiantes de los seis niveles. Esta enorme diferencia hace que los estudiantes no reciban la misma formación, aunque se encuentre en el mismo territorio nacional, y bajo las mismas políticas. Por eso es necesario trabajar en una política que apoye al docente rural.

La formación de los docentes en los últimos años, ha mejorado sustancialmente, pero todavía se está muy lejos de alcanzar los estándares que la educación actual requiere. Como lo apunta la OCDE (2017) “las evaluaciones de los docentes muestran que el 40% de los profesores de inglés y el 29% de los profesores de matemáticas no dominan el contenido del plan de estudios que se supone deben enseñar” (p.10). Estos números se encrujecen más en la realidad de las escuelas rurales, donde muchas veces los nombramientos se dan por inopia, es decir no hay quienes quieran aceptar un nombramiento en centros educativos tan alejados y con tantísimas limitaciones. Un dato que es alarmante corresponde, precisamente, a la calidad de esa formación docente. Si bien es cierto, como se mencionó antes, que el 95% de los docentes tiene sus estudios concluidos, la OCDE (2017) señala que solo un 7.33% de los programas en la formación de los docentes tiene una acreditación “tan solo 19 de 259 programas de formación docente iniciales tienen la calidad evaluada mediante la acreditación” (p.10) esto debido a la autonomía universitaria, pero se corre el riesgo que los programas no estén preparando correctamente al personal docente. La OCDE señala que “el alto grado de autonomía universitaria también hace difícil garantizar que los programas estén preparando adecuadamente a los docentes para los

enfoques basados en competencias que el nuevo plan de estudios requiere” (p.10). Lo anterior pone entredicho la calidad docente y por ende la calidad de la educación.

Si a lo que antecede se le suma el agravante que el docente recibe un acompañamiento mínimo por parte de su superior, la mejora no va a llegar, por eso se debe buscar la confección de una política educativa que dé herramientas necesarias para mejorar los procesos, también de evaluación en la educación rural. La OCDE (2017) menciona que “más del 98% de los docentes recibe una calificación de “excelente” o de “muy buena”, a pesar de claras evidencias de lagunas en materia de conocimientos” (p.10) y esto es porque los procesos de acompañamiento son casi inexistentes y se prefiere colocar una buena nota a tener que abrir espacios de mejoramiento.

En las escuelas urbanas, donde la presencia de varios educadores crea nexos y una sana competencia, se dan procesos que en las escuelas rurales no se experimentan. En escuelas grandes y céntricas, donde la necesidad de docentes es mayor se puede identificar que la “competencia” por un puesto es superior. Si las escuelas públicas contrataran de forma similar que las privadas, esa competencia se notaría en el proceso de reclutamiento, sin embargo, los distintos niveles de competencia no se pueden observar en los procesos de reclutamiento. Desafortunadamente, dichos métodos en Costa Rica ya no cumplen con las expectativas de la realidad actual y, como lo expresa la OCDE “la competición por puestos docentes no evalúa efectivamente lo que es un buen docente y el sistema de período de prueba es muy débil” (p.10). Es de carácter urgente una política que impulse la mejora docente, no sólo en la meseta central, sino en todo el territorio nacional. La OCDE (2017) enfatiza que “tal vez la mayor brecha está en la falta de una visión común sobre qué significa la buena docencia, en términos de las competencias esperadas de un buen docente”. Un buen docente requiere de recursos, tanto físicos, como económicos, personales y sociales. Además, un buen docente debe experimentar motivación constante. Sentirse y hacer sentir muy bien a los que la rodean. La motivación ha de ser algo intrínseco, que no se consigue en el exterior sino en cada ser docente.

Justamente el trabajo docente requiere mantener a tope la motivación ya que, como menciona Franco (2021) “la actividad docente es desafiante; además, esos desafíos son internos y externos, los retos son muchos y exigentes, porque, sobre el docente recae, en su gran mayoría,

la calidad en el proceso” (párr.8). Ante tan retador panorama, el tema de la motivación docente no se puede ver a la ligera. Muchos educadores, movidos por una vocación de servicio y de contribuir en la sociedad que se encuentran, eligen la carrera de docencia. Bastantes, sin medir las implicaciones que esta carrera presenta. Como lo menciona Franco, en el docente recae la responsabilidad de todo el proceso, no sobre los sistemas, las políticas, ni el gobierno de turno. Es al educador al que se responsabiliza del proceso. Por esta razón se debe trabajar en una política que favorezca al maestro, al que lleva semejante responsabilidad sobre sus hombros. Una política que aliviane el peso. Una política que colabore con la responsabilidad que tiene el educador, más aún, el docente de una escuela rural, en quien recae absolutamente todo el deber de las tareas de la institución.

Franco (2021) expresa que “la responsabilidad que tiene el docente es de gran exigencia; el compromiso adoptado es sobre un contexto de personas que han puesto la confianza sobre él y la institución; por eso, es vital mantener un alto nivel de motivación” (párr.8). La experiencia que da el trabajar en zonas rurales, es la fuente que inspira para decir que se necesita una política que motive al docente rural. Los retos actuales, la sociedad del conocimiento, el mundo globalizado hace que el docente experimente retos que perjudiquen su motivación, sobre todo cuando no cuenta con los recursos para contribuir a la formación de sus estudiantes. El educador rural se enfrenta a situaciones complejas que van lacerando su ánimo. Es en ese punto donde las autoridades deben mostrarse solidarias y reconocer las dificultades que se viven en zonas alejadas y de difícil acceso.

Algo que repercute en la motivación es lo que Franco (2021) señala cuando dice que “los cambios históricos dentro de los distintos ciclos han indicado que los movimientos se deben básicamente a los cambios tecnológicos, producto de la innovación” (párr. 11) y es que justamente si el docente no se ajusta a esos cambios tecnológicos y de innovación se puede sentir estancado y por ende la motivación no se estimula. Los docentes de escuelas rurales ven tan restringido su trabajo por falta de recursos tecnológicos que colaboren con la innovación, que muchas veces la educación que imparten no es de calidad.

La motivación es necesaria para que la educación sea de calidad, como lo refuerzan Martínez et al. (2010) al decir que “la motivación es un elemento complejo y multidimensional que es necesario para el aprendizaje y el desarrollo” (p. 938) no solo del estudiante sino del docente, de igual manera. Estos autores señalan también que “el director y la junta directiva, ante todo, son los principales responsables de la administración de la escuela. La principal responsabilidad para motivar a los profesores recae sobre la administración educativa” (p. 938). El problema en las escuelas rurales radica en que, justamente, el docente es todo en la institución; es maestro, director y hasta conserje, y con tantas tareas, difícilmente tendrá lugar para la automotivación. Se hace necesario que desde la cúpula se emitan las políticas para favorecer ese estado de ánimo de los docentes rurales.

La equidad en la distribución de los recursos, la motivación, el acompañamiento y la formación a los docentes de las escuelas rurales y el fortalecimiento de las estructuras de las escuelas del interior del país, son elementos que se deben favorecer desde una política educativa que se contextualice a la realidad rural y no a la realidad urbana de la meseta central.

### **Conclusiones**

La educación en Costa Rica ha tenido procesos de mejora. Ha habido esfuerzos por avanzar en temas de calidad y equidad. Hay políticas que buscan llevar a un mejor estado la formación de los costarricenses, sin embargo, la brecha educacional se está ampliando. Cada vez más, hay personas con mayor facilidad y mejores recursos para acceder a la información y al conocimiento, pero hay más personas que se les dificulta ir al ritmo de un mundo globalizado, donde las fronteras se están acortando y los medios de comunicación y las redes sociales minimizan las distancias.

Las escuelas rurales, unidocentes y dirección 1 siguen mostrándose más vulnerables y con menos recursos, horarios que no permiten estudiar el currículo completo y con tantas limitaciones que inhiben el aprendizaje de sus estudiantes. Todo esto hace que con facilidad se pueda encontrar docentes sin motivación, producto de un sistema que los agota y los desanima. Peor aún, hay docentes rurales que su formación no es la adecuada, ni la atinada para la realidad de la escuela rural.

En los docentes, como en todo ser humano y por ende en toda actividad, la motivación es una necesidad perenne, más aún, en los unidocentes que llevan encima la carga académica y administrativa de la institución. Por eso es necesario buscar estrategias para favorecer esa motivación.

Hoy más que nunca se evidencia la necesidad de una política educativa que atienda la formación y la motivación en los docentes de instituciones rurales. Una política que garantice que la educación básica sea de calidad y equidad. Que minimice la brecha entre las escuelas urbanas y rurales, para ello se debe ayudar a las instituciones rurales para que la innovación, la tecnología y los recursos lleguen a todos los rincones del país. Es necesario buscar, por medio de una política educativa, que los horarios regulares se establezcan en todas las escuelas, incluso en las menos favorecidas.

**Referencias**

- Escribano, H. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*. 42(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139021>
- Franco, J. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 64, p. 151-179. <https://www.redalyc.org/journal/1942/194267200007/html/>
- Martínez, J. (2018). Calidad y equidad en educación. *Calmar Edu*. 18(1). <https://educacionabierta.org/calidad-y-equidad-en-educacion/>
- Martínez, V., García, F. y Pacheco, D. (2010). La motivación en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 937-942. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326098.pdf>
- Ministerio Comercio Exterior de Costa Rica. (2021). Hoja de Ruta de Compromisos de Costa Rica como Miembro de la OCDE. <https://www.comex.go.cr/media/8902/hoja-de-ruta-de-compromisos-de-costa-rica-como-miembro-de-la-ocde-2021-09-16-vf.pdf>
- Muñoz, F. (2021). MEP valora reducir cantidad de escuelas unidocentes en el país. *Monumental*. <https://www.monumental.co.cr/2021/04/25/mep-valora-reducir-cantidad-de-escuelas-unidocentes-en-el-pais/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2017). Educación en Costa Rica, Aspectos destacados. [https://inie.ucr.ac.cr/descarga/KOHA-PDF/Educacion\\_en\\_Costa\\_Rica\\_2017\\_Aspectos\\_Destacados-1.pdf](https://inie.ucr.ac.cr/descarga/KOHA-PDF/Educacion_en_Costa_Rica_2017_Aspectos_Destacados-1.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (s.f.). Diez Pasos Hacia la Equidad de la Educación. <https://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf>
- Ovares, S., Méndez, N., Torres, N. y Cerdas, Y. (2007). La educación rural y sus desafíos en el siglo XXI. *Educare*. II. 117-127. <http://doi.org/10.15359/ree.2-Ext.8>
- Programa Estado de la Nación. (2017). Sexto informe estado de la Educación. Sinopsis file:///C:/Users/USER/Downloads/Sinopsis\_Cap%C3%ADtulo%201\_Informe%20VI.pdf
- Programa Estado de la Nación. (2021). Octavo informe estado de la Educación. Capítulo 3. file:///C:/Users/USER/Downloads/CAP%203-EE-2019-WEB.pdf