

también, la unidad consultora entendió que existía bastante información sobre la cual no se había trabajado de forma efectiva, motivo por el cual era prioridad consolidar toda la existente, en un primer momento, y analizar los datos relevantes pero que aun estaban dispersos, en otro.

La unidad “Títulos y grados y marco regulatorio asociado” tuvo como desafío general evaluar el grado de correlación existente entre el marco regulatorio que rige el sistema, los cambios experimentados en la estructura y organización de los sistemas de educación superior, los avances en el establecimiento de procesos de aprendizaje basados en identificación de competencias y la ausencia de mecanismos de regulación del ejercicio profesional, marco de cualificaciones u otras herramientas de certificación de capacidades laborales. Así también, la unidad emprendió el desafío de apoyar al resto de las unidades respecto de las normativas y leyes que rigen la educación superior con el objetivo de aclarar lo que se puede o no se puede hacer en relación a las normas vigentes.

Adicionalmente, le correspondió realizar un análisis de la coherencia interna del marco legal, la estructura de títulos y grados, las convalidaciones nacionales e internacionales, las exigencias normativas relativas a los títulos que emergen desde el mundo del trabajo, las disposiciones legales de la legislación actual y la tensión entre libertad de enseñanza y derecho a la educación.

Como se mencionó, la unidad “Institucionalidad” se constituyó con posterioridad a las cuatro anteriores, sin embargo, al igual que estas asumió el desafío de dilucidar los problemas principales en su ámbito de estudio. Para ello realizó un análisis sobre la razón de ser (propósitos) de la educación superior, indagó en el rol del Estado, en la diversidad y heterogeneidad de las instituciones de educación superior, en la organización corporativa, en lo que respecta a ciencia, tecnología e innovación y, por último, a la internacionalización de los componentes de la educación terciaria.

Finalmente, la unidad “Financiamiento”, cuyas características de constitución son similares a la anterior, estructuró los desafíos en dos grandes tópicos: en primer lugar, el financiamiento a la demanda o las ayudas estudiantiles; y en segundo, el financiamiento a la oferta, esto es, el aporte directo por parte del Estado a las instituciones de educación superior. En relación a la primera parte, le correspondió analizar los problemas del Crédito con Aval del Estado (CAE), el Fondo Crédito Solidario Universitario (FCSU), las becas y los aranceles de referencia. Posteriormente, abordó el tema del Aporte Fiscal Directo (AFD), el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) y sus requisitos, los fondos concursables y las becas de postgrado.

## Capítulo 2

# EQUIDAD EN EL ACCESO, PERMANENCIA, LOGROS Y RESULTADOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

### Miembros de la unidad consultora:

Tatiana Sánchez Doberti (coordinadora)  
Mónica Silva Raveau (coordinadora alterna)  
Chantal Jouannet Valderrama (secretaría ejecutiva)  
Elena Altieri Missana  
Leonor Cariola Huerta  
Lucía Díaz del Valle  
Pamela Díaz - Romero  
Verónica Fernández Lübbert  
Francisco Javier Gil Llambías  
Luis Eduardo González Fiegehen  
Máximo González Sasso  
María E. Irigoín Barrene  
José López  
Karin Riedemann Hall

### Además se presentó el diagnóstico a evaluadores externos:

Verónica Cabezas, Francisco Castañeda, Lorna Figueroa,  
Mladen Koljatic, Sergio Ponce, Dolly Standen, Luis Sandoval,  
Alejandro Villela.



Este capítulo aborda el tema de la equidad en la educación superior desde una perspectiva amplia, partiendo desde el acceso hasta la inserción en el mundo laboral, y considerando también los aspectos del desarrollo personal y ciudadano. Para ello, se han tratado tres grandes temáticas en relación a la equidad: a) el acceso a una educación de calidad, b) la permanencia en el sistema, considerando las opciones de progresión de los estudiantes y los logros de la formación, en cuanto al desempeño y la posibilidad de titulación oportuna, y c) los resultados del proceso en términos de desarrollo ciudadano y de empleabilidad.

Para una mejor comprensión de estas bases, se exponen a continuación algunos conceptos que permiten encuadrar las reflexiones relacionadas a la equidad, a la definición de la problemática de nuestro sistema educativo, y al modelo desde el que se ha realizado el trabajo.

## I. MARCO REFERENCIAL: PERTINENCIA Y PERSPECTIVAS DE LA EQUIDAD

### El concepto de equidad

El concepto de *equidad* aparece generalmente vinculado a los de *igualdad* y *justicia*. A menudo son abordados como sinónimos y, en otros casos se lo hace desde distinciones que destacan la riqueza de cada uno. En el ámbito de las distinciones, el presente trabajo se basa en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948), que establece el derecho a una educación de calidad y equidad en el acceso, en función de los méritos individuales.

Respecto a la distinción entre igualdad y equidad, hay quienes consideran que:

“[...] mientras la igualdad implica solo una evaluación cuantitativa, la equidad está asociada, además, a un juicio moral o ético que, incluso, podría estar sobre el espíritu de la ley [...] Si la igualdad involucra el reconocimiento de que toda persona en forma independiente de su raza, sexo, credo o condición social, debiera tener los mismos derechos, posibilidades y oportunidades; la equidad, en cambio, apunta a la búsqueda de la justicia para que exista igualdad, dando un trato especial a quienes están en desventaja o son discriminados” (Bronfenbrenner, 1973; Gans, 1973; Jones-Wilson, 1986; Konvitz, 1973, citados por Latorre *Et. Al.* 2002).

En cuanto a equidad y justicia, en su *epikeia* Aristóteles hacía la distinción, diciendo que siendo buenas ambas, la equidad es aun mejor, porque es lo justo para el caso particular y por el caso particular. Como afirma Edmundo Vargas:

“se entiende por equidad la aplicación de la justicia a un caso concreto. En un sentido más estricto, se suele emplear el término equidad para contraponerlo al derecho positivo, es decir, para indicar que un determinado asunto debe ser resuelto con prescindencia de las fuentes formales del derecho y sobre la base exclusiva de las consideraciones de la justicia” (1979: 188).

Para efectos de este trabajo, se considerará una definición de equidad fundada en el derecho de cada persona a contar con una educación de calidad que le permita desarrollar plenamente su potencial, independientemente de su origen socioeconómico, género, etnia u otras características que puedan ser fuente de discriminación. El papel del Estado debe ser, en este sentido, el de garantizar que los individuos puedan alcanzar resultados educativos que les permitan insertarse en el mundo laboral, y en la sociedad en general, en igualdad de condiciones y derechos. Así lo ha entendido el Ministerio de Educación de Chile, que en diversos documentos ha señalado que la equidad se entiende como igualdad de oportunidades para garantizar el derecho de asistir a la educación superior a todos los jóvenes con talen-

to y méritos para ello. La equidad va más allá del acceso, y así ha quedado señalado en el capítulo “Acceso y Equidad” del documento técnico *La Educación Superior en Chile*, donde se precisa que:

“[...] evaluar si los estudiantes de diferentes grupos de la sociedad chilena tienen un acceso igual y justo a la educación terciaria, significa evaluar no solo si obtienen y hacen uso de las vacantes en la educación superior –y luego se gradúan con éxito– sino también a qué tipo de institución terciaria asisten y si es el tipo, e institución *de su elección*” (OCDE, 2009: 78).

### Nuestro modelo de análisis

La equidad necesita recursos suficientes para garantizar que todos puedan acceder a una educación de calidad de su elección, conforme a sus necesidades y capacidades. Para efectos del análisis, hemos distinguido explícitamente cuatro etapas dentro del proceso educativo, en las cuales entendemos que se juega la equidad del sistema<sup>10</sup>:

- **Acceso:** permitir que todas las personas con similares necesidades, capacidades y logros, tengan acceso a una educación de calidad.
- **Permanencia:** resguardar que los estudiantes con iguales necesidades, capacidades y logros, permanezcan en el sistema.
- **Logros (*outputs*):** salvaguardar a los estudiantes con iguales necesidades, capacidades y éxitos académicos anteriores, para que obtengan logros similares en términos de calificaciones y titulación oportuna<sup>11</sup>.
- **Resultados (*outcomes*):** asegurar que aquellas personas con iguales necesidades, capacidades y logros, obtengan similares empleos y niveles de ingresos, de acuerdo con sus calificaciones, y sin diferencias significativas entre las remuneraciones iniciales de estudiantes que, proviniendo de distintos niveles socioeconómicos en su origen, hayan cursado programas de estudio similares.

Para efectos del presente capítulo, se ha considerado importante incluir el tema del desarrollo ciudadano, el que debiera ser una consecuencia del proceso de formación durante la educación superior<sup>12</sup>.

### Los problemas de la equidad

Existe coincidencia en que el sistema educativo chileno presenta grandes desafíos para progresar en materia de equidad. Entre los factores que están contribuyendo a la inequidad, se cuentan los siguientes:

- A nivel de acceso, el actual sistema de admisión basado en pruebas estandarizadas no garantiza la igualdad de oportunidades de acceso para todos en función de sus méritos. Entre otros factores, esto se debe principalmente a trayectorias educativas altamente diversas en cuanto a calidad en la enseñanza básica y media, y a un sistema de ingreso basado en pruebas de contenidos, que favorece a los estudiantes urbanos de la modalidad científico-humanista y que pertenecen a los grupos con mayor capital cultural, social y económico.
- Subsisten problemas curriculares relacionados con los enfoques y la extensión de las carreras, con la falta de orientación y de ofertas flexibles y articuladas, capaces de responder a la diversidad de los estudiantes en cuanto a vocaciones, edades, disponibilidad de tiempo, disponibilidad económica y otras.

<sup>10</sup> Estas etapas están adaptadas del modelo elaborado por Latorre, González y Espinoza (2009) con base en Espinoza (2002).

<sup>11</sup> El tópico de “Titulación oportuna” ha sido agregado por los autores del presente capítulo al modelo mencionado anteriormente.

<sup>12</sup> El modelo de base considera como resultados la empleabilidad y el poder político; en nuestro caso, hemos considerado la empleabilidad y el desarrollo ciudadano.

- Se perciben deficiencias en el desarrollo personal y social para una participación ciudadana, con déficits en el desarrollo de competencias genéricas facilitadoras del desarrollo ciudadano y de la empleabilidad.
- El sistema de educación superior se ha expandido, pero sin dar los elementos de apoyo necesarios para retener a los estudiantes con menor desarrollo de las competencias académicas necesarias para desenvolverse en su interior, lo cual pone en riesgo su permanencia y/o la alarga, retrasando también el egreso y la incorporación a la fuerza laboral.
- Los sectores más vulnerables (muchos son primera generación en la educación superior) manejan menos información para sus elecciones vocacionales y de sus futuros campos laborales que los tradicionales sectores involucrados en el sistema, lo que implica que ni ellos ni sus familias cuentan con parámetros para evaluar las opciones existentes y tomar una decisión informada respecto a estas (por ejemplo, cuándo una oferta educativa es de calidad, cuáles son los riesgos de la deserción y la duración real de las carreras según las características de los estudiantes, o el valor real de las oportunidades laborales futuras).
- Los estudiantes provenientes de sectores de menores ingresos socioeconómicos presentan menos participación en acciones formales de decisión.
- El Aporte Fiscal Indirecto (AFI) se orienta a aquellas instituciones que captaron a los mejores puntajes en las pruebas de admisión, siendo que en Chile hay una fuerte correlación entre el rendimiento en estas pruebas y nivel socioeconómico de origen del estudiante, por lo cual las instituciones que reciben mayores recursos por AFI son las que atienden, en general, a los grupos de alto nivel socioeconómico. Esta situación requiere de una revisión por cuanto, entre varios problemas relacionados, se puede anotar que las instituciones de educación superior no tienen incentivos para atender a las necesidades de los sectores más vulnerables. Se entiende que cualquier tipo de incentivo en este plano debiera estar estrechamente ligado a la entrega de una educación de buena calidad, y no solo a la obtención y mantención de matrícula. A nivel de apoyo financiero a los estudiantes, existen becas y créditos universitarios, pero ellas suelen ser insuficientes y no compensan los costos alternativos que le significan a las familias de los sectores más vulnerables tener a un hijo/a estudiando y sin posibilidad de aportar al ingreso familiar.
- A pesar de los avances producidos con relación a la producción y difusión de información de retención y futuro laboral, aun falta más información relativa a la calidad de la experiencia de educación superior e inserción laboral, para evaluar los logros y resultados del sistema para los diversos tipos de estudiantes. Existe un déficit de itinerarios de formación que consideren educación superior, trabajo y capacitación laboral, y hay escasa orientación para la *reinversión laboral* en el marco de un esquema de educación permanente (*lifelong learning*).
- Dentro del sistema, hay un fuerte sesgo hacia la educación superior universitaria, con un discurso público y político que muchas veces ignora el papel que cumplen los institutos profesionales y los centros de formación técnica. Esto implica que, directa o indirectamente, se menoscaban las oportunidades que representa para un grupo cada vez mayor de personas –y para el país– el acceso a la educación técnica superior.

La inequidad en la educación no es un fenómeno que surja en el nivel superior de esta, sino que se manifiesta de manera transversal en los distintos niveles educativos.

El acceso a la educación encuentra obstáculos muy importantes en dos condiciones de nuestro sistema educativo: la primera es la falta de universalidad en la cobertura para algunos niveles, siendo particularmente relevante el acceso al nivel preescolar; la segunda dice relación con que el sistema educativo es altamente expulsivo desde la educación media, característica que luego se intensifica en la educación superior. Con una tasa de deserción en la educación media cercana al 20% —lo que equivale a más de 46 mil estudiantes al año (Espínola & Claro, 2010; MINEDUC, 2008) — esta población no logra cumplir el requisito de obtener la licencia de educación media y queda, por lo tanto, impedida por ley de acceder a la educación superior. Algunos ejemplos de esto: en los niveles 7° y 8° de la enseñanza básica, la deserción escolar es de 2,2% y 1,6 % respectivamente, lo que contrasta con el 8,7% que se produce en primero de enseñanza media; por su parte, la tasa de retención para la cohorte 2002-2007 fue del 83% (MINEDUC, 2009). Por otra parte, si se observa a las poblaciones que cumplen con la condición legal para el acceso, el prisma adoptado

puede ser tan amplio como para abarcar la inequidad en salud y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, lo que permite a unos enfrentar su educación en mejores condiciones nutricionales, fisiológicas, psicológicas, derivando en mayores opciones de desarrollar su potencial y avanzar en formas muy distintas en la construcción de sus capitales culturales, sociales y educacionales.

De lo anterior se desprende que la inequidad se manifiesta tempranamente en términos de los logros en las pruebas nacionales e internacionales, las que para los niveles básico y medio muestran una dramática persistencia de las diferencias atribuibles al tipo de establecimiento educacional, al tipo de comuna en que se vive y a otros factores similares (MINEDUC, 2009). Esta diferencia se ve magnificada en la PSU, prueba que mide logros curriculares de los estudiantes al término de la enseñanza media, ya que el sistema educacional es altamente desigual y presenta grandes diferencias en la calidad de educación y preparación entregada por los diferentes tipos de colegios (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados). Quienes poseen mayores recursos, tienen capacidad para acceder a una educación de mayor calidad. Más aun, no son los colegios las únicas instituciones educacionales cuya enseñanza puede afectar los resultados en el acceso a la educación superior: es probable que las familias que envían a sus hijos a colegios particulares pagados paguen preparación extra para la PSU en un preuniversitario, lo cual profundiza las diferencias (OCDE, 2009).

Los postulantes de escasos recursos económicos que de todos modos logran acceder a la educación superior, tienen aun algunas vallas por superar para egresar y para acceder a un empleo. En este ámbito, algunas investigaciones indican que en igualdad de logros en los estudios, las inserciones laborales varían para los sujetos en cuanto a tiempo para la inserción y calidad del empleo y de la remuneración, con incidencia de factores tales como el capital social y económico de las familias de origen de los egresados (Núñez & Pérez, 2007).

En síntesis, lo expresado da cuenta de una situación de grandes desigualdades y falta de oportunidades reales para muchos estudiantes. Esto conlleva a una pérdida de talentos provenientes de los sectores más vulnerables de la población, así como a una restricción a las oportunidades de movilidad social por la vía de la educación superior. La falta de equidad se manifiesta en el acceso, la permanencia, los logros y los resultados de los grupos social y educacionalmente desaventajados, tanto en sus posibilidades de desarrollo ciudadano como en el desarrollo de la empleabilidad. Asimismo, para quienes logran sortear la valla del acceso, la inequidad se manifiesta en etapas posteriores del proceso relativas a la progresión en la carrera y graduación. Persisten también obstáculos en el ingreso al mundo laboral, donde algunos jóvenes enfrentan diversos tipos de discriminación en los procesos de selección por condiciones tales como origen socioeconómico, sexo y etnia.

A partir de estos antecedentes, el presente capítulo está organizado en tres secciones que están dedicadas a (II) acceso a la educación superior, (III) la equidad de la formación (permanencia) en términos de retención y titulación oportuna, y (IV) resultados en términos de desarrollo ciudadano y desarrollo de la empleabilidad.

## II. LA EQUIDAD EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANTECEDENTES Y DESAFÍOS

El acceso a la educación superior en Chile, en particular a la educación universitaria de calidad, reviste la mayor importancia para la movilidad social. Un ejemplo visible en el ámbito económico es que, a diferencia de los países desarrollados (en los que el incremento en las expectativas de retorno monetario asociado a la educación superior son moderadas), en Chile quienes han accedido a la universidad ganan en promedio 5,5 veces más que quienes no han tenido esa ventaja (Beyer, 2000).

Si bien han existido grandes avances en materia de cobertura educacional en la enseñanza básica y media, la equidad en el acceso a la educación superior continúa siendo un desafío, así como el mejoramiento de la retención, graduación efectiva y resultados de los titulados y graduados en términos de desarrollo ciudadano y empleabilidad.

En los países desarrollados, la educación básica y secundaria opera como el gran equalizador de oportunidades, a diferencia de los países en desarrollo donde el acceso a la educación primaria y secundaria de calidad depende en gran medida de los recursos económicos con que cuentan las familias de origen. En el marco de un sistema de admisión a la educación superior altamente competitivo, que utiliza como principal mecanismo de ingreso pruebas de admisión exigentes que abarcan extensos contenidos curriculares, el acceso se torna inequitativo, favoreciendo a los grupos de mayores recursos (Lewis & Dundar, 2002).

Sin embargo, no solo los mecanismos de acceso deben ser el foco de escrutinio cuando se trata de favorecer la equidad en la educación superior. Dado el rol de la educación terciaria en la movilidad social, es necesario favorecer las condiciones de equidad a lo largo de todo el proceso, incluyendo el acceso, retención, egreso y empleabilidad de los graduados del sistema.

## 1. El ingreso<sup>13</sup>

Las formas de ingreso a la educación superior en Chile han variado en el tiempo. Al igual que en muchas partes del mundo, la transición de la educación media a la superior no es automática, debiendo los postulantes sortear vallas para su ingreso. Hasta mediados de los años sesenta, el acceso a las carreras universitarias requería que los postulantes estuvieran en posesión del grado de bachiller en humanidades, el cual era otorgado por la Universidad de Chile. El grado de bachiller requería de la aprobación de un conjunto de pruebas comunes a todos los candidatos, así como de otras específicas que variaban de acuerdo a la mención del bachillerato. Además, cada universidad o escuela aplicaba pruebas o exámenes adicionales con miras a seleccionar a sus futuros estudiantes.

Con el correr del tiempo, se fueron agregando al Bachillerato otros criterios de selección consistentes en entrevistas y variadas pruebas que pretendían evaluar cultura general, nivel de vocabulario y características de personalidad. El proceso no era fácil desde la óptica del postulante:

“La heterogeneidad de los elementos de juicio empleados por las distintas universidades y sus respectivas carreras era tal que resultaba difícil para el postulante a la educación superior tener cierta claridad acerca de los trámites que debía seguir para lograr el ingreso. Si el candidato postulaba a una carrera en una universidad, se veía obligado a rendir por lo menos tres series de exámenes en un lapso de tres meses: los de último año de enseñanza media, los del bachillerato y los de admisión propios de la carrera. Si postulaba a más de una universidad o carrera, las instancias de exámenes se multiplicaban aun más” (Díaz, Himmel & Maltes, 1990: 308).

Como sistema de admisión, el bachillerato comenzó a ser ineficiente en la medida que existió mayor demanda por acceder a la educación superior. Además, fue blanco de críticas por la subjetividad de su corrección.

Para enfrentar el incremento de postulantes y las demandas de un sistema universitario en expansión, se acordó la aplicación experimental de una nueva prueba de admisión, la Prueba de Aptitud Académica para la Selección a la Universidad (PAA), propuesta por la Universidad de Chile. Esta fue probada a partir de 1962 en 17.000 candidatos y estudiantes de primer año de universidad, para en el año 1967 ser aplicada por primera vez con fines de selección a nivel nacional y para todas las universidades del país. Así, el nuevo sistema de selección quedó conformado por las notas de la educación media, los puntajes de la PAA y de la o las Pruebas de Conocimientos Específicos (PCE) re-

queridas para algunas carreras. El diseño, administración y corrección de las pruebas fue entregado a la Universidad de Chile, naciendo el sistema centralizado de rendición y postulación a las universidades chilenas.

Este sistema de admisión, basado en pruebas estandarizadas y notas de enseñanza media, se caracterizó por ser objetivo, transparente y público. Al existir pruebas de respuesta cerrada comunes para los postulantes a todas las universidades, así como un sistema centralizado de admisión, existía menos espacio para decisiones discrecionales en el acceso, que favoreciera a algunos grupos o individuos por sobre otros.

El sistema PAA/PCE estuvo vigente hasta el año 2003, cuando fue reemplazado por el sistema de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Este consiste en cuatro pruebas de conocimientos que incorporan los contenidos del currículum mínimo de enseñanza media, susceptible de ser evaluado mediante pruebas de alternativas<sup>14</sup>.

### 1.1 El cambio de pruebas de selección para el ingreso

El cambio del sistema PAA/PCE a PSU estuvo precedido por una gran controversia acerca de si era este el sistema de pruebas más adecuado para la realidad educacional chilena, caracterizada por una marcada desigualdad en las oportunidades de acceso a escuelas de calidad (Eyzaguirre & Lefoulon, 2002). Los impulsores del cambio afirmaban que las pruebas de admisión basadas en conocimientos podrían contribuir a abrir mayores espacios de equidad y a mejorar la calidad del sistema educacional (Bravo *Et. Al.* 2000; Bravo & Manzi, 2002; Larrañaga, 2002). Sus apreciaciones, sin embargo, no fueron sustentadas por estudios empíricos comparativos de ambos tipos de pruebas de admisión. Al eliminarse el sistema PAA/PCE sin un periodo de marcha blanca en que se hubieran reemplazado las PCE por las nuevas pruebas de conocimientos y estas fueran rendidas conjuntamente con la PAA, no se pudo evaluar de manera óptima el impacto del cambio sobre los grupos con mayor fragilidad educacional, obligando a corregir los resultados controlando por nivel socioeconómico. La evidencia acumulada en estos años indica que el cambio no fue favorable para los grupos más desaventajados, desde un punto de vista social ni educacional.

Por razones de espacio, se destacarán acá solo algunos resultados en términos de las diferencias, por ejemplo, entre los colegios particulares pagados a los cuales asisten los estudiantes de los grupos con mayores ventajas y los municipales técnico-profesionales, a los cuales asisten los grupos más desaventajados en términos socioeconómicos. A ello debe agregarse que la PSU mide contenidos curriculares que la educación media técnico-profesional no cubre. A lo largo del tiempo, el puntaje promedio de los estudiantes de colegios particulares creció y disminuyó el del grupo municipal técnico-profesional. Así, la brecha de rendimiento creció a favor de los estudiantes de colegios particulares pagados, como lo muestra el gráfico que sigue a continuación para la prueba de matemáticas, antes y después de controlar por nivel socioeconómico<sup>15</sup>.

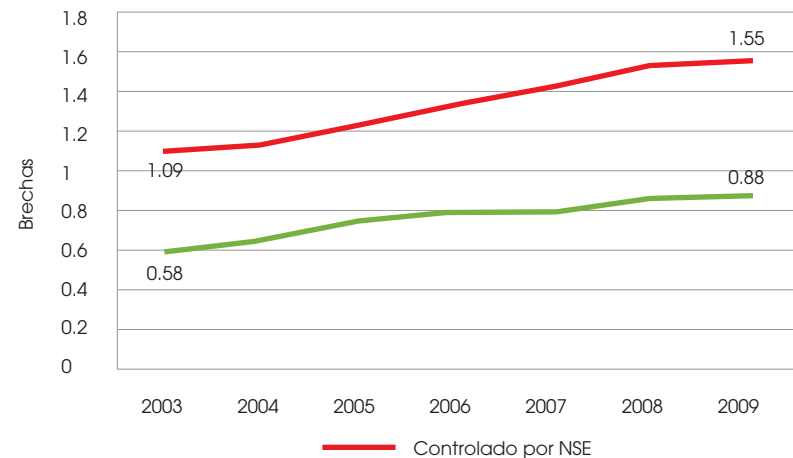
El Gráfico 1 indica que, para la prueba de matemáticas, antes y después de controlar por nivel socioeconómico, el puntaje promedio de los estudiantes de colegios particulares a lo largo del tiempo aumentó, y disminuyó el del grupo municipal técnico-profesional.

<sup>14</sup> Según el DEMRE: “El marco teórico de la batería de pruebas determinó que en ellas se mide entre el 80% y 90% de los contenidos del Plan de Formación General, correspondiendo el porcentaje faltante a aquellos contenidos que no resultan factibles de medir dadas las características técnicas del instrumento. La excepción a esta regla la constituye la prueba de lenguaje y comunicación donde solo resulta posible medir aproximadamente el 70% del total de los contenidos (59 Contenidos Mínimos Obligatorios de 86). Es importante señalar que si bien las Pruebas de Selección Universitaria incluyen en el porcentaje ya señalado los contenidos del marco curricular, no se realiza una medición detallada de estos, por cuanto el objetivo de la Prueba de Selección Universitaria es seleccionar los candidatos a las universidades del Consejo de Rectores, lo que implica detectar el desarrollo de habilidades cognitivas y dominio de contenidos a nivel de conductas terminales de Enseñanza Media las que se constituyen, a su vez, en condiciones de entrada para la universidad” (2007).

<sup>15</sup> Ver, por ejemplo, Gonzalo Vargas (2009), en que se advierte del perjuicio a las oportunidades de acceso para los alumnos de la educación media técnico-profesional.

<sup>13</sup> Extractado de Díaz, Himmel & Maltes (1990).

**Gráfico 1.** Crecimiento de la brecha de rendimiento en la PSU de matemáticas entre egresados de establecimientos particulares pagados y municipales técnico-profesionales



Fuente: Adaptado de Koljatic & Silva (2010)<sup>16</sup>.

El fenómeno de crecimiento de las brechas se manifiesta para todas las pruebas y también para el subgrupo de los mejores estudiantes en la enseñanza media. Cuando se estima el crecimiento de las brechas entre aquellos estudiantes que se ubican en el tercio superior de rendimiento en términos de notas de enseñanza media, también se advierte un crecimiento sostenido de las brechas que favorece al grupo proveniente de los colegios particulares pagados por sobre los estudiantes de colegios técnico-profesionales municipales (para una discusión más completa ver Koljatic & Silva, 2010).

En lo que se refiere al segmento de egresados de la modalidad técnico-profesional, la comisión a cargo de reformular las pruebas de selección estaba consciente de que las nuevas pruebas eran inadecuadas para la modalidad por su referencia a la experiencia curricular de la modalidad humanista-científica. En el informe presentado a la entonces ministra de Educación, se señalaba que las nuevas pruebas tenían “aplicabilidad plena solo a la matrícula de la modalidad humanista-científica y no a la técnica profesional” (Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas del Sistema de Admisión a la Educación Superior, 2000: 36 y 41). Sin embargo, estas consideraciones no fueron tomadas en cuenta al momento de cambiar la PAA por la PSU, por lo que los estudiantes de la modalidad técnico-profesional son evaluados mediante las mismas pruebas que aquellos que egresan de la educación científica-humanista, con el consiguiente perjuicio para sus opciones de acceso.

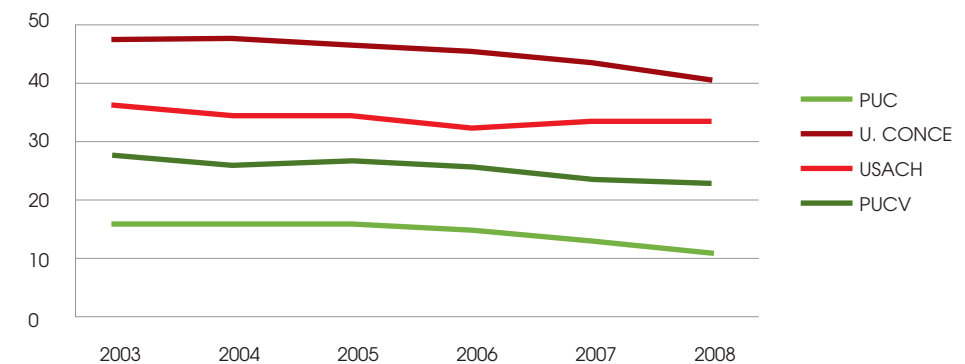
Desde otra perspectiva analítica, Harald Beyer ha concluido que el cambio de la PAA a la PSU no ha favorecido a los sectores más desaventajados. Comparando los desempeños de los jóvenes cuyas madres tienen educación universitaria con los de aquellos cuyas madres tienen educación media completa o menos, Beyer observa que los primeros se han visto favorecidos con el cambio de instrumento de selección. Asimismo, establece que “los jóvenes cuyo padre es profesional ven ampliadas las diferencias relativas de puntaje respecto de jóvenes cuyos padres son empleados, obreros calificados y obreros no calificados” (Beyer, 2009: 1). Concluye que son los grupos con mayor capital económico y cultural los que más ven aumentada su presencia en los tramos superiores de la PSU, y enfatiza la gravedad de que ello ocurra en un país en el cual cuesta tanto avanzar en equidad.

<sup>16</sup> Las diferencias estandarizadas se obtienen restando de la media del grupo particular pagado la media de los establecimientos municipales técnico-profesionales y dividiendo esta diferencia por la desviación estándar general. Los puntajes anteriores al año 2006 fueron re-escalados para homologar los puntajes asociados a los percentiles.

## 1.2 El acceso a las universidades más prestigiosas del CRUCH

El crecimiento de las brechas de rendimiento ha tenido un correlato en el acceso a las universidades más prestigiosas. A tres años de la implementación de la PSU, la Universidad de Chile vio disminuir el contingente de estudiantes de colegios municipales (científico-humanistas y técnico-profesionales) de un 33% con el antiguo sistema a un 20% con el actual. Similar fenómeno se verificó en la Pontificia Universidad Católica de Chile, con un descenso sostenido desde un porcentaje histórico en torno al 17% a solo un 10% en el año 2010. En otras universidades del Consejo de Rectores también se advirtió el mismo fenómeno (Simonsen, 2008), como indica el Gráfico 2.

**Gráfico 2.** Evolución de matriculados provenientes de la educación municipal para algunas universidades del CRUCH.



Fuente: Adaptado de Simonsen (2008).

La explicación más plausible al fenómeno del aumento de la brecha en las pruebas de admisión, es que el incremento de contenidos que son evaluados en las pruebas de admisión ha ido dejando fuera de competencia a los grupos de colegios municipales, en particular a aquellos provenientes de la educación municipal técnico-profesional. El efecto regresivo sobre la equidad se ve magnificado porque en Chile el peso de las pruebas es alto en el proceso de selección, existiendo una gran diferencia entre los puntajes promedio de los grupos de estudiantes provenientes de los distintos tipos de escuelas. La evidencia indica que el cambio favoreció a los grupos con mayor capital económico y cultural, lo que atenta contra el propio principio que inspiró el cambio de pruebas, que apuntaba a avanzar en materia de igualdad de oportunidades de acceso.

## 1.3 Aumento de contenidos y la equidad para los grupos que la rinden

El grupo que proviene de la educación técnico-profesional constituye más de un tercio del total de jóvenes que egresan de la enseñanza media, y alrededor de un 60% de ellos rinde la PSU, lo que demuestra que esos jóvenes aspiran a cursar la educación superior<sup>17</sup>. Un buen sistema de selección debe ser capaz de detectar a los estudiantes talentosos aptos para seguir carreras universitarias, incluyendo a aquellos del segmento técnico-profesional. Como se mencionó anteriormente, la misma comisión a cargo de reformular las pruebas de selección en el año 2000, estaba consciente de que las nuevas pruebas basadas en extensos contenidos curriculares eran inadecuadas para la modalidad técnico-profesional, por su referencia a la experiencia curricular de la modalidad humanista-científica, y señalaba que tenían aplicabilidad plena solo a la matrícula de la modalidad humanista-científica y no a la técnico-profesional. No obs-

<sup>17</sup> Cifras preliminares de un estudio que encuestó a estudiantes de último año de enseñanza media indican que solo un 9,2% de los alumnos desea trabajar. La gran mayoría aspira a proseguir estudios superiores. Lamentablemente, tienen mayores restricciones para acceder a programas ofrecidos por universidades que seleccionan sobre la base de la PSU (MINEDUC, 2008).

tante, los postulantes provenientes de la modalidad técnico-profesional son evaluados en la actualidad mediante las mismas pruebas que los que egresan de la educación científica-humanista.

A la luz de lo expuesto, cabe preguntarse si se requiere de una prueba de máximos contenidos (como lo es la actual PSU) para seleccionar estudiantes para la educación superior, o si se podrían reducir estos para promover la equidad para todos los grupos que la rinden, sin comprometer por ello la capacidad predictiva del instrumento. La respuesta a esta pregunta viene dada por datos emanados del Comité Técnico Asesor del Consejo de Rectores. En el caso de la PSU de matemáticas, el incremento de contenidos no se ha asociado a una mejoría en su capacidad predictiva, sino todo lo contrario: en esta prueba, la mayor capacidad predictiva es la correspondiente a la versión del año 2004, aquella que incorporaba la menor cantidad de contenidos, como queda de manifiesto en el Cuadro 2, del que se desprende que la capacidad predictiva en la PSU de matemáticas no se ve mejorada por el aumento de contenidos ni para los colegios particulares pagados, ni para los subvencionados ni para los municipales<sup>18</sup>.

**Cuadro 2.** Correlación PSU matemática con notas del primer año de carrera, por dependencia del establecimiento

Admisión	Contenidos	Todas las Dependencias	Particulares Pagados	Particulares Subvencionados	Municipales
2004	Reducidos	0,29	0,23	0,28	0,27
2005	↓	0,25	0,18	0,26	0,24
2006		0,24	0,2	0,22	0,24
2007	Máximos	0,25	0,22	0,22	0,24

Fuente: Informe CTA del CRUCH (2010).

Como se observa, el aumento de contenidos en las pruebas de admisión no se ha traducido en una mejoría en la capacidad predictiva de las pruebas. En otros términos, el aumento de contenidos ha perjudicado la equidad sin contribuir a mejorar su capacidad predictiva.

Para efectos de contribuir a una mayor equidad en la selección de estudiantes, se ha propuesto la inclusión del ranking del alumno en su curso como un indicador adicional a los ya existentes. Existe evidencia preliminar de que la inclusión del ranking en el modelo de selección contribuiría a mejorar la predicción y favorecería la equidad<sup>19</sup>.

Hay también iniciativas que están siendo desarrolladas por algunas universidades del Consejo de Rectores que apuntarían a incluir otro tipo de antecedentes (no cognitivos) en el proceso de selección. Un aspecto central que debe ser estudiado en este punto, es el de las consecuencias sociales asociadas al uso de estos nuevos instrumentos destinados a medir "atributos no cognitivos" para no perjudicar a los grupos más vulnerables. Con miras a favorecer la equidad, podría plantearse la opción de buscar mecanismos complementarios, no simplemente para mejorar la capacidad predictiva del actual sistema sino para activamente favorecer la selección e ingreso de estudiantes talentosos de sectores vulnerables que no logran buenos puntajes en las pruebas de selección.

Sin embargo, antes de contemplar la inclusión de nuevas pruebas "complementarias" a la batería de instrumentos de admisión, debe evaluarse integralmente la equidad del actual sistema a la luz de la evidencia existente, tomando como punto de partida del análisis las siguientes preguntas: ¿son estas pruebas de altos contenidos (como la PSU) las más apropiadas para un país como Chile, con alta desigualdad educacional? ¿A qué grupo/s ha beneficiado el aumento de contenidos en las pruebas? ¿Qué contenidos pueden reducirse de las pruebas sin sacrificar la capacidad

predictiva de las mismas? Asimismo, debe incluirse como parte de la evaluación del actual sistema de admisión un análisis en profundidad de las razones esgrimidas para objetar como criterio de admisión la inclusión del ranking o lugar que ocupa un alumno/a en su curso.

## 2. La transición entre niveles formativos

La fragilidad de los estudiantes de bajo nivel socioeconómico provenientes del sector municipal, se manifiesta no solo en la desventaja con que se enfrentan a rendir las pruebas de admisión a las que son sometidos, sino también en las dificultades que enfrentan en la adaptación a la educación superior<sup>20</sup>. Particular atención debiera prestarse al caso de los estudiantes que toman la elección técnico-profesional en la educación media, grupo acerca del que hay una gran carencia de información. Entre las diferencias observadas en la retención, entran a jugar las diferencias que se han generado a lo largo de la vida escolar y extra-escolar de los jóvenes. Las diferencias de aprendizajes y desarrollo de habilidades se van moldeando desde temprano en la vida, y el sistema escolar no es capaz de neutralizar ni compensar adecuadamente el desigual peso del capital cultural en el rendimiento: este es significativo en la determinación de los desempeños educativos de niños y jóvenes, y se advierte en todas las pruebas educacionales. Por este motivo, es de capital importancia que las políticas educativas contribuyan a atenuar estas diferencias mediante un sistema de admisión que favorezca el acceso de los más capaces, y facilite mediante programas de calidad su nivelación e inserción exitosa en la educación superior.

Por la forma como está estructurado el sistema de ingreso, los postulantes deben optar por una carrera desde el primer año de la educación superior. Muchos, aun los estudiantes destacados que provienen de grupos vulnerables, vienen con una deficiente preparación en competencias básicas y conocimientos, deficiencias que deben ser suplidas en el curso del primer año. Es posible entonces que estos déficits en las conductas de entrada expliquen, en parte al menos, la deserción de los programas durante el primer año.

En Chile, calidad de la enseñanza y nivel socioeconómico se correlacionan fuertemente. Así, el mencionado informe de la OCDE sobre educación superior en Chile releva la segmentación de la educación en el país: las clases acomodadas tienen acceso a la mejor calidad de educación a través de los colegios particulares pagados, y la clase media es atendida por el sector particular subvencionado, mientras que los grupos más desposeídos acceden a la educación municipal. Los colegios particulares pagados ofrecen mayoritariamente educación humanista-científica, mientras que los establecimientos municipales y particulares subvencionados ofrecen ambas modalidades. Los estudiantes provenientes de la educación técnico-profesional son, como grupo, quienes presentan los más bajos indicadores socioeconómicos, lo cual se asocia a una mayor fragilidad en cuanto al desarrollo de competencias académicas que les permitan acceder a la educación superior y mantenerse en ella.

Una consideración importante en la discusión de acceso y equidad es que el actual sistema de selección, basado en la PSU, sirve principalmente a las universidades del Consejo de Rectores. Sin embargo, hay un grupo importante de estudiantes que ingresa a la educación superior privada, sin rendir una prueba de admisión. Esto puede tener implicancias que deben estudiarse, en términos de fracaso y deserción. Asimismo, se advierte una escasa consideración hacia los estudiantes de tiempo parcial que provienen desde el mundo laboral, para quienes es cuestionable que el actual sistema de pruebas sea el más justo y apropiado<sup>21</sup>.

Al respecto, cabe señalar que existe oferta de carreras técnicas ofrecidas por universidades en las cuales el mecanismo de selección está basado en la PSU, lo cual puede perjudicar a los postulantes del mundo del trabajo, en especial a quienes egresaron antes de la última reforma de la educación media. Incluso para el contingente de postulantes que egresó a partir del 2003, cabe preguntarse si una prueba de contenidos curriculares como es la PSU es el mecanismo

<sup>18</sup> Similar fenómeno se advierte para otras PSU específicas (Koljatic & Silva, 2010).

<sup>19</sup> Ver Contreras, Gallegos & Meneses (2009).

<sup>20</sup> Ver Centro de Microdatos (2008).

<sup>21</sup> Sobre este punto, véase el capítulo 4.

más adecuado para seleccionar alumnos, o si mas bien sería deseable aplicar un estándar de admisión distinto para aquellos alumnos que provienen del mercado laboral, tal cual se sugiere en el citado informe de la OCDE.

### 3. Las trayectorias formativas

En el Gráfico 3 (A y B) se presenta un estudio encargado por el MINEDUC sobre trayectorias académicas e ingreso a la educación superior. Este trabajo, basado en la encuesta CASEN Panel, da clara cuenta de la brecha existente en el acceso a la educación superior según modalidad de enseñanza y nivel socioeconómico.

A continuación se muestran las trayectorias educativas de un grupo de estudiantes que pertenece al quintil más rico (quintil V) y de otro grupo que pertenece al más pobre (quintil I) del país. Al comparar ambas trayectorias, se pueden ver las diferencias en cuanto a los eventos críticos más probables, dependiendo del nivel socioeconómico. Así, se puede observar que la probabilidad de que un estudiante del quintil V termine tercero medio es de 0.98, mientras que la de un estudiante del quintil I es de solo 0.81.

Gráfico 3 A. Probabilidad de trayectorias educativas - Quintil I

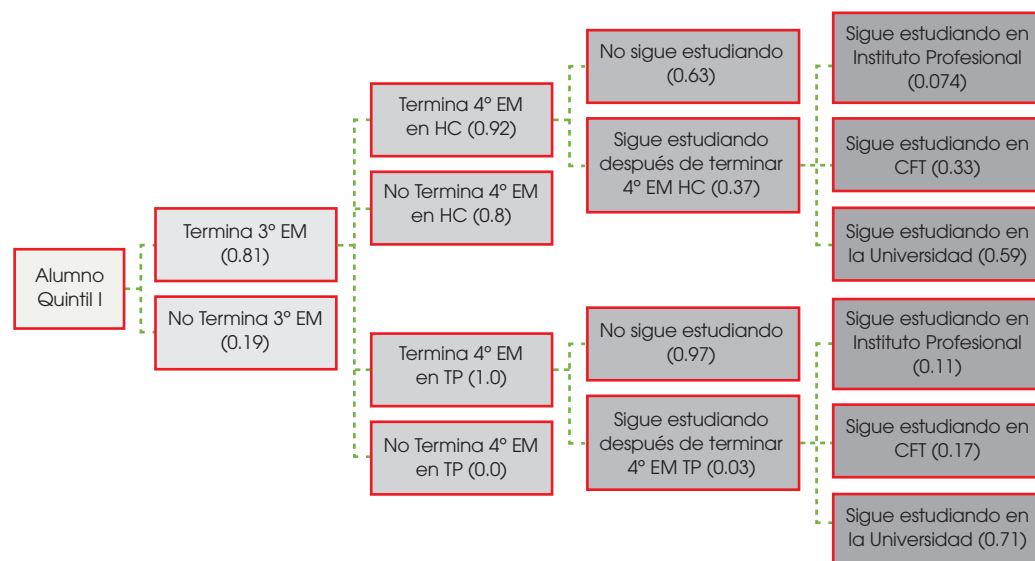
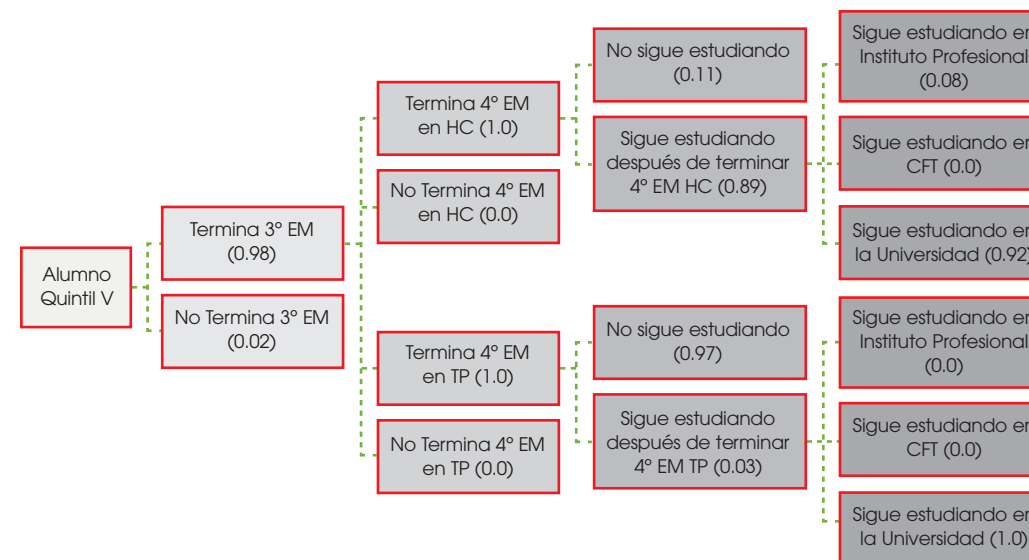


Gráfico 3 B. Probabilidad de trayectorias educativas - Quintil V



Fuente: MINEDUC (2009) a partir de la base de datos Panel CASEN 1996, 2001, 2006, elaborada por el Observatorio Social de la Universidad Alberto Hurtado.

Seguendo el análisis, la probabilidad de que un estudiante del quintil I y del quintil V de tercero medio en la modalidad científico-humanista llegue a estudios postsecundarios es de 0.21 (0.81\*0.92\*0.37) y 0.87 (0.98\*1.0\*0.89) respectivamente, mientras que para los estudiantes de tercero medio del quintil I que cursan en un establecimiento técnico-profesional es de un 0.13. Esta brecha en probabilidades de éxito y de oportunidades entre estudiantes de distinto nivel socioeconómico se va ampliando a medida en que se seleccionan trayectorias más competitivas o más complejas. Así, la probabilidad de que llegue a la universidad un estudiante del quintil I en tercero medio de un establecimiento técnico-profesional es de solo el 0.09, contra un 0.80 de un estudiante de tercero medio que pertenezca al quintil V y a un establecimiento científico-humanista.

Los datos sobre las trayectorias probables por quintil de ingreso permiten concluir que, no obstante los esfuerzos, las políticas para la educación media no han sido suficientemente efectivas como para independizar las trayectorias del nivel de ingresos. Los programas focalizados aparecen como esfuerzos insuficientes, dada la magnitud del problema de la deserción de los quintiles de ingresos bajos a lo largo de la trayectoria educativa.

En síntesis, el sistema de admisión que se ha forjado en el país descansa sobre un conjunto de pruebas de extensos contenidos curriculares (PSU) que se cubren en la enseñanza media científico-humanista. Así, quedan en desventaja quienes han estado expuestos a la educación técnico-profesional, quienes no cubren la totalidad de los contenidos sino que estudian un currículum distinto al evaluado (Vargas, 2009).

El ingreso a la educación superior en Chile es diferente dependiendo del tipo de institución de la cual se trate. Así, las universidades tradicionales, pertenecientes al CRUCH, usa el sistema PSU y considera como único criterio adicional el promedio de notas de los cuatro años de enseñanza media. Cada universidad determina, dentro de ciertos márgenes, cuál será la ponderación de los factores de selección para la admisión a los distintos programas, siendo esta la única decisión en que hay espacio para alguna variación.

El rendimiento en la PSU determina en gran medida el acceso a la educación superior. Las universidades del CRUCH acordaron limitar las matrículas a quienes logren alcanzar un puntaje mínimo de 450 puntos en las pruebas. Para efectos de equidad, el problema no se reduce solo al acceso, ya que los puntajes en la PSU se emplean también como criterio para el otorgamiento de becas y beneficios, un aspecto que es controvertido a nivel internacional (NACAC, 2008), ya que atar el financiamiento al rendimiento en las pruebas desfavorece a los grupos más vulnerables de la población.

El sistema actual de administración de pruebas y postulaciones a las universidades del CRUCH es centralizado, y el acceso a los datos es controlado y manejado por la Universidad de Chile, aun cuando desde el año 2007 el sistema es financiado por el Ministerio de Educación. Como se dijo anteriormente, la PSU no solo es empleada por universidades del CRUCH, sino también es empleada por algunas universidades privadas de más reciente creación. Sin embargo, los resultados de las pruebas de admisión que se rinden una vez al año son distribuidos primeramente a las universidades del CRUCH y con posterioridad a las otras universidades que no forman parte del CRUCH. Ello busca beneficiar a las universidades del CRUCH por sobre el resto de las universidades del sistema, otorgándoles una ventaja para contactar a los postulantes más destacados con fines de que se matriculen en sus casas de estudio. Más aun, las universidades que no pertenecen al CRUCH deben pagarle a la Universidad de Chile un elevado monto para tener acceso a las bases de datos de los resultados de las pruebas. Desde la perspectiva de los futuros estudiantes, quienes desean postular a las universidades privadas deben hacerlo en forma independiente, puesto que estas no son autorizadas a participar del proceso de postulación nacional centralizado que maneja la Universidad de Chile. El sistema así concebido no beneficia tampoco a los futuros estudiantes.

Si bien a partir del año 2012 se abrirá la participación del proceso centralizado de admisión a las universidades privadas, ello se hará de acuerdo a las condiciones impuestas por el CRUCH, las que no necesariamente benefician a los estudiantes meritorios más vulnerables. Así, una universidad privada, sin fines de lucro se negó a ingresar al proceso de admisión nacional por la negativa del CRUCH de aceptar que esta institución continuara utilizando como criterio adicional para fines de selección el ranking del alumno en su curso.

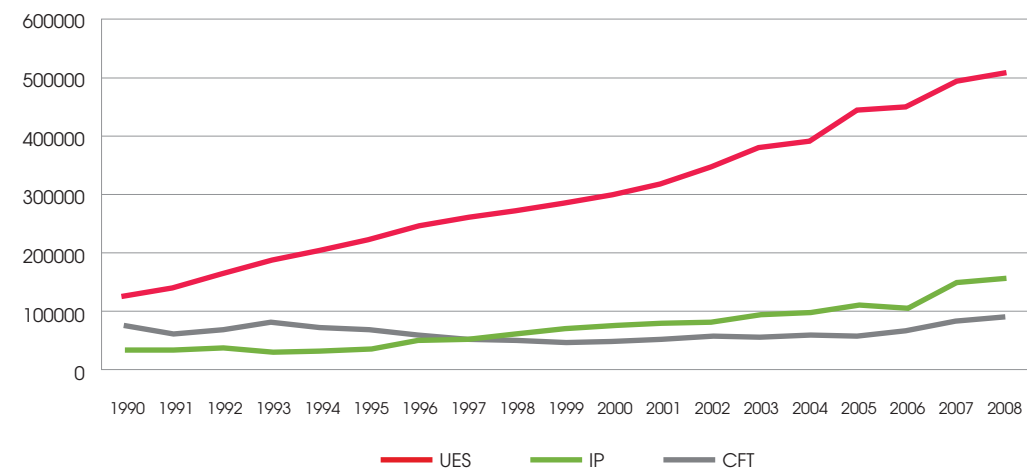
La PSU es hoy requerida tanto para carreras académicas como para las de corte técnico-profesional que son ofrecidas por las universidades del CRUCH. Así, la misma prueba de matemáticas se requiere para ser admitido en ingeniería civil como en la carrera de pedagogía en educación física o kinesología. Aun cuando no sea requisito para acceder a institutos profesionales y centros de formación técnica, en la práctica quienes son admitidos tienen PSU rendida. Según señala el informe de la OCDE citado anteriormente, aun cuando los institutos profesionales no están obligados a usar los puntajes de la PSU, lo están haciendo cada vez más. Asimismo, para la admisión a los centros de formación técnica, aunque solo bastaría la licencia de educación media, existen algunos que al parecer toman en cuenta los puntajes PSU (OCDE, 2009: 85). La omisión de un sistema de admisión atinente a las necesidades de quienes aspiran a ingresar a las carreras técnicas es importante *per se*, y cada vez más urgente dado el aumento de la matrícula en los institutos profesionales y centros de formación técnica.

## 4. La nueva cobertura estudiantil

### 4.1 Aumento de la participación de los institutos profesionales y centros de formación técnica y sus desafíos

En años recientes se ha observado un aumento en la matrícula de los institutos profesionales y centros de formación técnica, como revela el siguiente gráfico.

Gráfico 4. Evolución de matrícula de la educación superior (1990-2008)



Fuente: MINEDUC: Anuario Estadístico 2008

Los dos cuadros siguientes muestran estadísticas del año 2010 proporcionadas por el Consejo Nacional de Instituciones Privadas de Educación Superior (CONIFOS).

Cuadro 3. Matrícula de primer año por tipo de institución (año 2010)

Tipo	Total de Estudiantes	%
Universidades	149.361	50,1%
IP	90.405	30,3%
CFT	58.359	19,6%
Total	298.125	100,0%

Cuadro 4. Evolución de la matrícula de primer año de técnicos por tipo de institución

Tipo	Variación Matrícula de Técnicos 2005-2010	Diferencia %
Universidades	8815-9040	3%
IP	21112-42971	104 %
CFT	29385-58359	99 %
Total	59312-110370	86 %

El aumento en la matrícula en los institutos profesionales tampoco ha ido acompañado de mecanismos de equidad y apoyo estudiantil, porque la mayoría de las becas del gobierno van orientadas a universidades, a excepción de la beca Nuevo Milenio que es específica para técnicos de nivel superior. De esta manera, la institucionalidad actual de la educación superior en Chile ha establecido un sesgo hacia la educación universitaria, dejando en evidencia problemas de equidad, calidad y financiamiento para quienes han optado por proseguir estudios en institutos profesionales y centros de formación técnica.



**Cuadro 5.** Becas y financiamiento en educación superior

Nombre del Programa	Instituciones Idóneas	Criterios Académicos	Otros Criterios	Número de Beneficiados	Cantidad Distribuida (miles USD)
Beca Bicentenario (BB)	Universidades del CRUCH	PSU 550	Quintiles I y II	24737	65532
Beca Juan Gómez Millas (BJGM)	Universidades del CRUCH e instituciones privadas acreditadas	PSU 550	Quintiles I y II	5354	11003
Becas para estudiantes destacados que ingresan a Pedagogía (BdP)	Programa Reconocido de Formación de Profesores	PSU 600 y NEM 6	n.a.	560	1262
Becas para Hijos de Profesores (BHP)	Todas las instituciones	PSU 600 y NEM 5	Quintiles I, II, III y IV	5544	5843
Becas Nuevo Milenio (BNM)	Instituciones Técnicas	PSU 750 o NEM 5	Quintiles I y II graduados de liceos estatales o privados subvencionados	22758	17464
Becas Excelencia Académica (BEA)	Universidades del CRUCH e instituciones privadas acreditadas	NEM 5	Más alto 5% de liceos estatales o privados subvencionados	4196	7780
Becas Puntajes PSU (BP)	Universidades del CRUCH e instituciones privadas acreditadas	Mejor Puntaje Nacional y Regional PSU	Quintiles I a IV egresados de liceos estatales o privados subvencionados	53	118
Becas Zonas Extremas (BZE)	Todas las instituciones	N.A.	Zonas extremas del País	1187	2004
Beca Indígena (BI)	Todas las instituciones	NEM 5	Población Indígena	6399	7194
Becas de Mantenimiento (BM)	Universidades del CRUCH e instituciones privadas acreditadas	n.a.	Beneficiarios de BB, BJGM o BEA	83011	40396

Fuente: Elaboración propia

Otro elemento importante a considerar para el financiamiento del sistema de educación superior es el AFI, que se asigna en función de los puntajes de ingreso de los estudiantes en cada institución. Al observar en el siguiente Cuadro 6, se puede establecer claramente cómo el AFI no supera el 1% del financiamiento a los institutos profesionales y centros de formación técnica, dados los bajos puntajes de los estudiantes que ingresan a estas instituciones, obviando de esta forma elementos claves de equidad y calidad en materia de financiamiento sobre la base de dar más a aquellos que lo necesitan, en función no solo de sus méritos académicos sino también en relación a sus condiciones sociales y económicas.

El Decreto de Fuerza de Ley DFL N°4 que regula el AFI, define que los “buenos alumnos” son los que obtienen los 27.500 más altos puntajes en la PAA/PSU. En esta definición no se pondera en absoluto el rendimiento escolar (notas de enseñanza media o ranking). Esto es un error de concepto grave, que induce a que las universidades chilenas caigan en él. En efecto, con el fin de captar los aportes del AFI (aproximadamente USD40 millones anuales), las universidades subieron la ponderación de la PAA desde 42% hasta 60,4% (1981). Esta medida causa cambios del

puntaje ponderado de prácticamente todos los postulantes. Se estima que por esta causa cada año alrededor de 10 mil postulantes bajan desde las nóminas de estudiantes seleccionados a las de lista de espera; y otros 10 mil postulantes suben desde las listas de espera a las de estudiantes seleccionados.

El efecto total es que, desde el año 1981, ingresan a las universidades estudiantes de menor rendimiento escolar y quedan fuera postulantes de mejor rendimiento escolar, debido al AFI. Esto ha dañado la calidad de la educación media, pues los estudiantes, profesores y directivos tienen menos incentivos por mejorar los aprendizajes. Daña la calidad y equidad del proceso de selección, pues ingresan estudiantes con menor potencial académico y no ingresan estudiantes meritorios provenientes de sectores menos favorecidos socialmente. Todo lo anterior daña finalmente la calidad de las universidades, porque bajan las tasas de retención y aumentan los tiempos de titulación por el efecto del AFI.

Resulta obvio que, a la luz de los antecedentes anteriores, la inclusión del ranking en el AFI fue recomendada/solicitada/exigida en los pasados 19 años por todos quienes han estudiado sus efectos.

Hoy la inclusión del ranking en el AFI es solicitada y apoyada transversalmente por el gobierno y la oposición, por muchas universidades y por un gran número de organizaciones vinculadas a la educación como, por ejemplo, la UNESCO, la Confederación de Federaciones de Estudiantes de Chile (CONFECH) y la Vicaría Pastoral Universitaria (VPU).

**Cuadro 6.** Financiamiento AFI para todos en el sistema de educación superior.

Tipo	Número de Estudiantes con AFI	% del total de cada tipo
Universidades Tradicionales	21.270	82%
Universidades Privadas	5.804	17%
IPs	278	1 %
CFTs	60	0,1 %

Fuente: CONIFOS (2011)

En relación a las ayudas estudiantiles, se advierte que tanto el AFI como las ayudas estudiantiles están determinadas por el rendimiento en la PSU, lo cual atenta contra la equidad. La PSU no solo acrecienta la brecha de equidad en el acceso, restringiendo las oportunidades de los más pobres de acceder a instituciones y programas de prestigio, sino que, además, limita las opciones de postulantes meritorios de los grupos más vulnerables de la población para acceder a ayudas estudiantiles, ya que ellas se asignan sobre la base de los puntajes en las pruebas. El uso de los puntajes de corte en las pruebas de admisión universitaria como criterio para establecer ayudas estudiantiles, como se hace en Chile, es considerado un mal uso de las pruebas de admisión (NACAC, 2008).

#### 4.2 Acceso por género y región

Aun cuando la discusión se ha centrado en los grupos más desaventajados social y educacionalmente, no se puede desconocer que no son estos los únicos que deben concitar el interés en términos de acceso y equidad. La OCDE destina una sección al tema del género y ruralidad, señalando que “la igualdad de acceso por género parece ser considerada un tema menor en Chile, dentro del MINEDUC, por lo menos” (2009: 90). Dado que un porcentaje significativamente más alto de mujeres completa la educación secundaria en Chile, y que más mujeres que hombres rinden las pruebas de admisión, los autores consideran que “se podría esperar que ellas fueran más de la mitad de los estudiantes de pregrado tanto en los sectores no universitarios como universitarios, si sus oportunidades de participar en la educación fueran iguales a las de los hombres bien calificados”, y ello no ocurre así (2009: 90).

El informe también señala que los postulantes provenientes de las áreas rurales “generalmente tienen escuelas más pequeñas y con menos recursos”, lo cual restringe las opciones de poder proseguir estudios superiores. El “efecto Santiago”, consiste en que “la capital atrae más que su cuota justa de recursos nacionales en esta materia (2009: 96).

### 4.3 Desafíos en el acceso a la educación superior desde el mundo del trabajo

El sistema de admisión basado en la PSU está orientado a los alumnos que egresan de la enseñanza media con posterioridad al año 2003. Las pruebas pertenecientes a la PSU están formuladas sobre la base de los contenidos de la enseñanza media científico-humanista, especificados en la última reforma curricular. Al reformular las pruebas de admisión, no se contemplaron pruebas especiales para personas que no hubieran cursado el currículum reformado, esto es, egresados en años anteriores al 2003 y/o postulantes que quisieran acceder a estudios superiores provenientes del mundo del trabajo. Esta omisión refleja la falta de atención y la poca relevancia que se concede a este grupo. Claramente no es un grupo homologable a aquel que proviene directamente de la enseñanza media y, por ende, requeriría de otro estándar de admisión.

## 5. Definición de los desafíos y recuento de políticas y acciones recientes para la equidad en el acceso

Si bien las ventajas de contar con un sistema de pruebas estandarizadas comunes al sistema de admisión universitario, centralizado y con criterios que son de público conocimiento, son importantes y ampliamente reconocidas, hay problemas que deben ser resueltos para promover la equidad en el acceso.

- A nivel de acceso, existe un sistema de ingreso con pruebas estandarizadas de vastos contenidos como la PSU, que favorece a los estudiantes de la modalidad científico-humanista y que pertenecen a los grupos con mayor capital cultural, social y económico.
- Se han excluido criterios adicionales en el sistema de admisión, como el ranking que ocupa un alumno/a en su curso, que pueden contribuir a incrementar la equidad en el acceso.
- La omisión de un sistema de admisión apropiado para quienes desean acceder a la educación superior desde el mundo del trabajo.
- La expansión del sistema de educación superior carece de la debida atención al desarrollo de programas remediales de reforzamiento académico y orientación en ámbitos no académicos relevantes (por ejemplo, en el ámbito de ayudas estudiantiles).
- Faltan orientación y ofertas flexibles y articuladas, capaces de responder a la diversidad de los estudiantes, así como falta de información sobre la educación superior (naturaleza y duración real de las carreras, futuro laboral, y otros).

En ese sentido, el principal desafío consiste en lograr un sistema de admisión lo más justo y equitativo posible, que permita relevar el talento en todos los grupos sociales y con prescindencia del sexo, etnia y otros factores de discriminación, y brindar el apoyo necesario una vez admitidos para que puedan tener éxito en la transición a la universidad. Ello implica dos dimensiones que deben ser equilibradas: equidad y calidad<sup>22</sup>. Para la equidad en el acceso, se trata de:

- Aumentar la participación de estudiantes talentosos de sectores desaventajados que acceden a la educación superior de su elección.
- Expandir la representación de estudiantes de diferentes grupos de la sociedad que tienen acceso a programas de educación superior de su elección.

<sup>22</sup> Debe considerarse, además, que UNESCO advierte a los países que no hay educación de calidad si esta no es equitativa.

- Facilitar el acceso a la educación superior desde el mundo del trabajo. El sistema actual está principalmente orientado a quienes egresan de la educación media y prosiguen estudios sin mediar el paso por el mercado laboral.
- Modificar el actual sistema de admisión, diversificando las pruebas de admisión e incorporando otros indicadores que permitan predecir el rendimiento universitario futuro (como por ejemplo, el lugar que ocupa el estudiante en el ranking de su grupo-curso) y que son menos lesivos para las oportunidades de los grupos socialmente desaventajados.

A continuación, se presentan un conjunto de acciones y políticas que se han realizado o se encuentran en marcha, en materia de aumento de la equidad en el acceso.

### a. Experiencias de acceso sin requisito de PSU

El paradigma dominante en Chile sobre la potencialidad de los postulantes a las universidades se vincula (casi) exclusivamente al puntaje en la PSU. Por el contrario, el paradigma dominante en las mejores universidades del mundo vincula la potencialidad de sus postulantes al “rendimiento escolar en contexto”: rendimiento referido a sus respectivos contextos educacionales.

Así, por ejemplo, uno de los indicadores más importantes para hacer ranking de calidad de las universidades norteamericanas es la proporción de sus estudiantes que finalizaron su educación anterior con notas en el 10% superior de sus respectivos colegios. Este es el caso de las que son consideradas las cinco mejores instituciones de educación superior norteamericanas<sup>23</sup>, en las que más del 95% de sus estudiantes tuvieron notas en el 10% superior de sus respectivos colegios.

El rendimiento escolar en contexto (el ranking según las notas de enseñanza media) fue usado con éxito por la Universidad de Santiago entre los años 1992 y 2004, y es usado desde el año 2006 para acceder a los cupos supernumerarios que ofrecen las universidades del Consejo de Rectores y para asignar las becas de Excelencia Académica (BEA). En estos dos últimos casos, se exige egresar con notas en el 5 – 10% superior del respectivo curso.

Desde el año 2007, el ranking es usado como único antecedente de selección en los programas propedéuticos que hoy ofrecen varias universidades chilenas<sup>24</sup>. Estos programas invitan a los estudiantes mejor evaluados (5-10% superior en notas de enseñanza media) de cuarto medio de cada curso de los establecimientos de educación media de sectores desfavorecidos socialmente. Durante el segundo semestre de cuarto medio los “propedeutas” deben asistir a clases preparatorias para la universidad, impartidas en los campus universitarios. Deben cursar tres asignaturas: matemáticas, lenguaje y gestión personal. Aprueban el propedéutico quienes tienen un 100% de asistencia y aprueban las tres asignaturas. Cumplidas las condiciones anteriores, ingresan a los programas de Bachillerato (o similar) de las universidades que los imparten, independientemente de su puntaje en la PSU.

Los buenos resultados de este modelo fueron recogidos en el informe de la OCDE, en el cual se señala que “se podría estimular a otras universidades para que tengan programas similares, como parte de su rol y responsabilidad pública, proporcionando, si fuera apropiado, fondos públicos” (2009: 105). Del mismo modo, el acuerdo entre gobierno y oposición en materia educacional (de diciembre del 2010) propuso crear un programa especial de incentivo para que el 5% de los mejores egresados de enseñanza media de sectores vulnerables pueda ingresar a la educación superior, independientemente de su puntaje en PSU.

<sup>23</sup> Harvard University (MA), Princeton University (NJ), Yale University (CT), California Institute of Technology y Massachusetts Institute of Technology.

<sup>24</sup> La Universidad de Santiago de Chile, Católica Silva Henríquez, Alberto Hurtado, Metropolitana de Ciencias de la Educación, Tecnológica Metropolitana y Católica del Norte sede Coquimbo. Todas estas universidades utilizan un modelo pionero desarrollado por la USACH en el marco de la Cátedra UNESCO sobre Inclusión a la Educación Superior.

La Confederación de Universidades Chilenas que reúne a las Federaciones de Estudiantes de las universidades que integran el Consejo de Rectores, y las más altas autoridades de otras muchas universidades chilenas, coinciden en la necesidad de ampliar la oferta de programas de admisión sin requisito de PSU a todas las ciudades del país.

## b. Beneficios directos e indirectos

Dentro de los beneficios directos e indirectos que entrega el Estado en búsqueda de generar igualdad de oportunidades, se destacan los siguientes:

- Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU): beneficio que se otorga a los estudiantes de las Universidades del CRUCH, también denominadas universidades tradicionales, para financiar parte o el total del arancel de referencia anual de la carrera.
- Crédito con Aval del Estado para estudios superiores (CAE): crédito otorgado por el sistema financiero, que está garantizado por la institución de educación superior en la que estudia el estudiante, y por el Estado. Por lo tanto, existe prohibición legal de exigir otros avales (por ejemplo, familiares). Una vez asignado, el financiamiento se extiende por toda la duración de los estudios y puede complementarse con otros beneficios estudiantiles.

En relación al FSCU y al CAE, se ha sugerido fusionar los dos programas de préstamos en uno solo, introduciendo un elemento de pago contingente al ingreso o, al menos, siguiendo un programa de pago graduado que refleje mejor la curva de ingresos de los graduados<sup>25</sup>.

- Beca Excelencia Académica (BEA): destinada a estudiantes que estén dentro del 5% de los mejores egresados de los establecimientos de enseñanza media municipalizados, particulares subvencionados o corporaciones de administración delegada.
- Beca de Mantención para la Educación Superior (BEMES): aporte económico complementario para estudiantes que reciben las siguientes becas de arancel del MINEDUC: Beca Bicentenario, Beca Juan Gómez Millas, Beca Excelencia Académica y Beca Puntaje Nacional.
- Beca de Alimentación para la Educación Superior (BAES): beca de alimentación entregada a través de una tarjeta electrónica de canje, la que puede ser utilizada en una red de locales especializados en la venta de productos alimenticios y supermercados.
- Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE): tarjeta de identificación estudiantil estandarizada a nivel nacional, que permite al estudiante acceder a tarifa rebajada en el transporte público del país.
- Beca Nuevo Milenio: asigna en función de las notas de enseñanza media y que está orientada a alumnos meritorios de los dos primeros quintiles de ingreso, que asisten a colegios municipales o subvencionados.

## c. Leyes y marco regulatorio

Las siguientes normas y leyes están en la línea de favorecer el acceso a la educación superior de los sectores más vulnerables.

- Ley 19.287, sobre Fondo Solidario de Crédito Universitario y sus respectivos reglamentos. Este sistema se mantiene vigente y opera solo respecto de las instituciones del CRUCH, ya que hace referencia a las instituciones que se señalan en el DFL N° 4/81 y las que de ellas deriven.
- Ley 20.027, sobre Crédito con Aval del Estado y su reglamento. Este crédito, de reciente creación, es de carácter abierto a todas las instituciones que cumplan con el requisito de acreditación.

iii. Algunas becas de las enumeradas en el sistema de becas de la educación superior (incluye becas de arancel, alimentación y mantención). Las distintas becas existentes, sus características y montos se encuentran establecidos en cada ley de presupuesto, con vigencia para el año respectivo y normado por su propio reglamento. De las becas existentes, hay algunas becas y ayudas que se orientan en la línea de favorecer la equidad.

## III. LA EQUIDAD DE LA FORMACIÓN (PERMANENCIA) EN TÉRMINOS DE RETENCIÓN Y TITULACIÓN OPORTUNA

La equidad en los contextos educativos no consiste en brindar un trato igualitario a los distintos estudiantes que ingresan a las aulas en los diferentes niveles educativos. Por el contrario, la equidad exige un trato justo, que reconozca las diferencias existentes entre los estudiantes y que intencionalmente produzca acciones compensatorias o de nivelación, enfocadas en los alumnos con mayor riesgo académico (Latorre, González & Espinosa, 2009). En este sentido, la equidad no es una acción espontánea, que derive de las prácticas cotidianas de las instituciones educativas, sino que constituye un acto diferenciador y deliberado de equilibrio en las condiciones para que los diferentes actores tengan realmente las mismas oportunidades para desarrollar su potencial.

Tradicionalmente, las políticas y programas que apuntan a mejorar la equidad en educación superior se han concentrado en el tema del acceso, ya sea definiendo cupos especiales, sistemas de becas o de financiamiento específico para aquellos estudiantes que provienen de grupos socialmente desfavorecidos. Sin embargo, con el aumento de las tasas de cobertura en educación superior en las últimas décadas, sobre todo en los países en desarrollo, el marco para el análisis y la intervención sobre equidad en educación superior requiere ampliarse a otras dimensiones, tales como el desempeño de los estudiantes y los indicadores de retención y titulación, así como a las variables relativas a la empleabilidad y a la movilidad social.

En particular, resulta de especial relevancia investigar los programas, estrategias y modalidades que utilizan las instituciones de educación superior para lograr una formación de calidad para aquellos estudiantes provenientes de grupos desfavorecidos.

Las preguntas más significativas, en este plano, son a nuestro juicio: ¿cuál es la contribución que realizan las instituciones de educación superior en la formación de personas provenientes de estos grupos sociales? ¿Logran revertir las desigualdades con que ingresan los estudiantes? ¿Logran un impacto significativo en la movilidad social de sus egresados? ¿Cómo medir la eficiencia, la eficacia y el impacto de las instituciones de educación superior en la formación de estos estudiantes? ¿Qué estrategias e iniciativas aplican las instituciones que logran mayores impactos en la equidad?

La mayor parte de estas preguntas permanece en la incógnita, debido a que no se han realizado los estudios empíricos que permitan dimensionar el impacto de las acciones emprendidas por los distintos gobiernos y por las instituciones de educación superior. Los esfuerzos por intervenir en las condiciones de equidad formativa en la educación terciaria se han realizado en forma desarticulada y asistemática. Sin embargo, la preocupación está instalada en la mayor parte de las instituciones, y los organismos públicos están orientando sus políticas e incentivos hacia la generación de este tipo de información, así como al financiamiento de programas de apoyo, de modo que las instituciones puedan actuar con mayor precisión y efectividad.

<sup>25</sup> OCDE (2010).

## 6. Diagnóstico de la equidad del sistema educativo

### 6.1 La retención

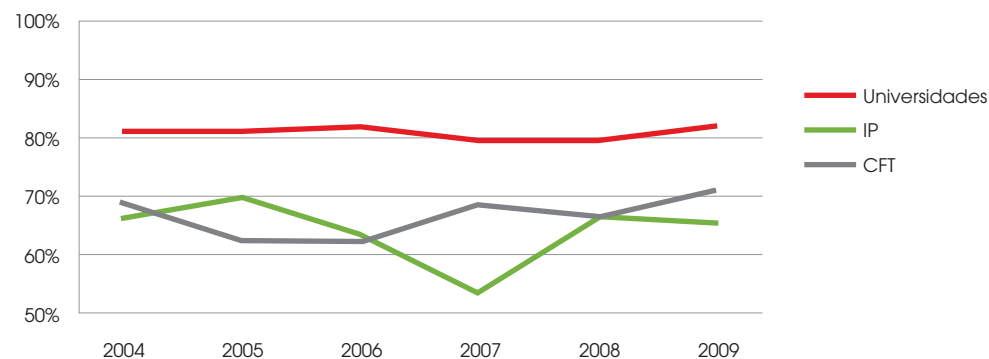
En la educación superior chilena, la equidad y calidad se han asociado a diversos indicadores durante el proceso de formación; entre ellos, el porcentaje de retención-deserción y el tiempo de titulación. Operativamente, el MINE-DUC estipula que la retención se calcula considerando el porcentaje de estudiantes de una institución que, luego de haber estado matriculados en un año, se mantienen al año siguiente. Normalmente, se solicita este dato a las instituciones para la retención en primer y tercer años. La “deserción” es un indicador complementario, que mide la cantidad de estudiantes de una cohorte que no se matriculan en el programa al año académico siguiente. No obstante, este indicador es impreciso, ya que no es posible asegurar que un estudiante que no se matricula en un año determinado esté abandonando el sistema.

La retención constituye hoy un tema transversal en el desarrollo de las instituciones universitarias. En Chile esta realidad es reciente, ya que hasta hace pocos años la deserción se consideraba un proceso natural, asociado a las capacidades de los estudiantes que ingresaban a la educación superior y, por tanto, no constituía una situación sobre la cual la enseñanza debería preocuparse. Los estudios internacionales y nacionales lograron reflejar la dimensión de inequidad social asociada a estos procesos académicos (Donoso & Schiefelbein, 2007; Latorre *Et. AL*, 2009), relacionando sus resultados con el nivel socioeconómico y el capital cultural de los estudiantes. Este nuevo escenario posiciona el tema en la agenda social y de equidad de los distintos gobiernos.

La repitencia y la deserción de los estudiantes del sistema educativo tiene importantes consecuencias sociales, asociadas al quiebre de expectativas de los estudiantes y sus familias, a disonancias entre aspiraciones y logros de los alumnos, con serias consecuencias emocionales, al alto endeudamiento de los grupos familiares, condicionando en forma relevante sus opciones de desarrollo, y a consecuencias económicas para el sistema en general, entre otras (Gonzalez, 2006).

En Chile, algunas cifras muestran que hay amplio espacio para mejorar las tasas de retención en las instituciones de educación superior. Como se observa en el siguiente Gráfico 5, las tasas de retención de primer año según tipo de institución no superan más allá de un 81%, siendo el retiro fluctuante entre un 20% para las universidades, y de un 30 % para los institutos profesionales y centros de formación técnica en los últimos años. De esta manera, las instituciones todavía tienen un trabajo importante que realizar en materia de retención, más aun cuando esta presenta un cierto estancamiento en la mejora en los últimos años.

Gráfico 5. Tasa de retención de estudiantes de primer año según tipo de dependencia.



Fuente: Elaboración propia a partir de SIES - CSE (2011).

Las bajas tasas de retención, que se detallan en el siguiente cuadro, son parte de la realidad actual en las instituciones de educación terciaria en Chile. Según los datos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del Ministerio de Educación<sup>26</sup>, el porcentaje de retención de primer año de pregrado para la cohorte 2009 es de 71% en los centros de formación técnica, de 66% en los institutos profesionales y de 81% en las universidades. Si bien estos porcentajes varían un poco según tipo de institución, y de manera más significativa según el área de estudio, las cifras indican que son miles de estudiantes los que no logran ser retenidos por sus instituciones -a razón de 1 de cada 5 estudiantes con abandono al primer año.

Cuadro 7. Tasa de retención por cohorte para los años 2004 a 2009, según tipo de institución.<sup>27</sup>

Tipo Institución	Cohorte	Año Evolución Cohorte					
		Primer Año	Segundo Año	Tercer Año	Cuarto Año	Quinto Año	Sexto Año
Universidades	2004	80%	70%	63%	58%	55%	51%
	2005	80%	69%	62%	57%	52%	
	2006	81%	71%	63%	57%		
	2007	79%	68%	60%			
	2008	79%	68%				
	2009	81%					
Institutos Profesionales	2004	67%	51%	43%	39%	38%	
	2005	70%	53%	42%	37%	36%	
	2006	64%	43%	36%	34%		
	2007	55%	43%	38%			
	2008	67%	51%				
	2009	66%					
Centros Formación Técnica	2004	69%	55%	50%	50%		
	2005	63%	50%	46%	45%		
	2006	63%	50%	46%	45%		
	2007	69%	56%	50%			
	2008	67%	54%				
	2009	71%					

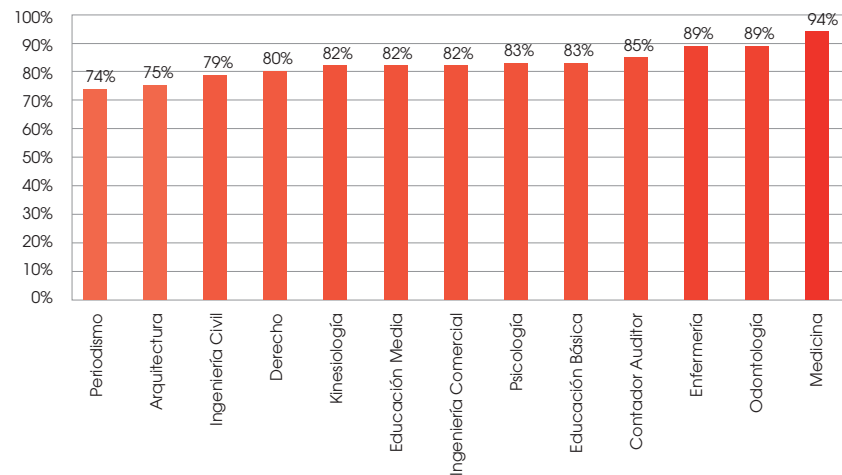
Fuente: Base de datos SIES - CSE (2011).

<sup>26</sup> Informe sobre retención de primer año de las carreras, cohorte de ingreso 2008, Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SIES, <http://www.sies.cl>

<sup>27</sup> La retención institucional en un año cualquiera está en relación a la matrícula inicial de la cohorte, y corresponde a la fracción de los alumnos de esa cohorte que se matricularon en el año siguiente considerando también la cantidad de alumnos egresados que se van acumulando en el transcurso de los años. La cohorte de los institutos profesionales se calcula hasta cuarto año y la de los centros de formación técnica hasta tercer año.

Respecto a la retención por carrera, se puede observar que aquellas relacionadas con el área de la salud presentan mejores tasas. Por otro lado, carreras con alta presencia de programas en todo el país, como periodismo y arquitectura presentan las tasas más bajas de retención en primer año.

**Gráfico 6.** Tasa de retención por carrera para estudiantes de primer año cohorte 2009.



Fuente: Elaboración propia a partir de SIES - CSE (2011).

El fenómeno de la retención es complejo y multifacético, y el desafío consiste en detectar aquellas variables que son susceptibles de ser intervenidas, tanto a corto como a mediano plazo, de manera de maximizar la retención de los estudiantes más frágiles del sistema (Rowan-Kenyon *Et. AL.*, 2010). La formación inicial es una de las variables a considerar en este ámbito, por cuanto no todos los estudiantes ingresan con un nivel de conocimientos y desarrollo de habilidades que les permitan enfrentar con éxito el desafío de la inserción y la permanencia en la educación superior.

## 6.2 La titulación

La titulación, por su parte, corresponde a la culminación del proceso de formación por parte de un estudiante, en que ha cursado todas las asignaturas y ha rendido los exámenes finales que acreditan la suficiencia en su preparación, de acuerdo a los estándares definidos por cada carrera. Respecto de este indicador, existen dos preocupaciones fundamentales: a) la baja tasa de titulados respecto de la población estudiantil terciaria, y b) los excesivos tiempos que tardan los estudiantes en titularse. Ello ha conducido a las instancias ministeriales a concentrarse en la evaluación de la "titulación oportuna", que refiere a la cantidad de estudiantes de una cohorte que egresa en los tiempos establecidos en el diseño del programa académico, buscando cautelar de este modo la eficiencia de este proceso.

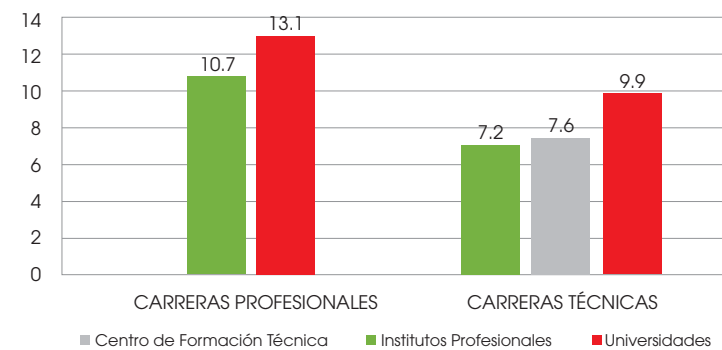
La información respecto de las tasas de titulación y duración real de los programas es escasa en nuestro país, debido a que las instituciones no informaban la situación académica de sus estudiantes a las instancias ministeriales. Con la creación del Servicio de Información de Educación Superior (SIES)<sup>28</sup>, en el marco de la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.129), comienza a solicitarse la entrega de esta información a las instituciones, habiéndose generado en el año 2010 un estudio respecto de la duración real de las carreras y/o programas (Rolando, Salamanca & Rubilar, 2010)<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> www.sies.cl

<sup>29</sup> Rolando, Salamanca & Rubilar (2010).

Respecto de los tiempos de titulación, este estudio señala que hay importantes diferencias en los promedios de tiempo de titulación según el tipo de institución. Como se puede observar en el Gráfico 7 que a continuación se presenta, en las universidades los estudiantes se demoran más de dos semestres en promedio en titular a sus egresados en comparación con los institutos profesionales, tanto para carreras profesionales como técnicas. Un dato muy relevante es que los egresados de carreras técnicas que estudian en universidades se tardan casi cinco años en promedio, en cambio los egresados de centros de formación técnica demoran tres años y medio.

**Gráfico 7.** Promedio en semestres de duración por tipo de carrera y tipo de institución:



Fuente: SIES, 2007.

El estudio indica, además, que la titulación promedio en universidades alcanza los seis años y medio; en los institutos profesionales, los cuatro años y medio; y en los centros de formación técnica, los tres años y medio. Asimismo, el informe recalca que las carreras que presentan el mayor tiempo de titulación corresponden a las áreas de agropecuaria (15,4 semestres), ciencias básicas (13,5 semestres), y tecnología (12,3 semestres). A nivel exclusivamente universitario, los programas con mayor tiempo de duración en la titulación de los estudiantes son derecho, ingeniería forestal, medicina veterinaria, agronomía e ingeniería civil (ocho años y medio).

En definitiva, la titulación oportuna de los estudiantes que ingresan a la universidad ha comenzado a constituirse en un indicador de la calidad de los programas de formación, en tanto da cuenta de manera indirecta de la presencia de itinerarios formativos flexibles, de procesos académicos rigurosos, de seguimiento de la situación académica de los alumnos, todos elementos virtuosos para la formación de calidad de los estudiantes.

## 7. Factores y efectos asociados a la retención y titulación

Desde los estudios de Tinto (2006), los factores asociados al fenómeno de la deserción-retención se han distinguido entre aquellos pertenecientes al ámbito externo y los que son intrínsecos al estudiante. El modelo integrativo que propone el autor, plantea que la deserción es causada por la interacción de elementos individuales, sociales e institucionales. En cuanto al ámbito social, destaca la importancia del ámbito familiar del estudiante, en especial la ocupación y nivel educacional de los padres, la valoración y expectativas educativas de los jóvenes, y el compromiso con una meta de estudios y objetivos futuros. En el aspecto académico, reconoce la importancia determinante de la integración, incluyendo tanto el rendimiento como el desarrollo intelectual. Además, abarca la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes, y la participación en actividades extracurriculares que se desarrollan en la institución.

En resumen, para Tinto el estudiante evalúa tanto los beneficios de su continuación en la institución educativa como los costos asociados, y la posibilidad de evaluar positivamente la permanencia se fortalece en el caso de su integración académica y social en la institución.

En América Latina, González y Espinoza (2008) han clasificado las causas de la deserción en la educación superior en: a) externas, b) propias del sistema o institucionales, c) académicas, y d) personales. Las causas externas están relacionadas con condiciones socioeconómicas del estudiante y su familia, el ambiente familiar y su necesidad de trabajar. Causas del sistema o institucionales son las vinculadas al incremento de la matrícula de estudiantes provenientes de sectores vulnerables, los que demandan mayores apoyos académicos y de financiamiento (como créditos y becas), las políticas de admisión, elementos respecto a las metodologías de enseñanza y el ambiente educativo, además del nivel de conocimiento respecto de la profesión y los lazos afectivos de los estudiantes hacia la institución.

Las causas de orden académico están relacionadas con los estudios previos de los estudiantes, los exámenes de ingreso, el logro de los aprendizajes, el equilibrio entre teoría y práctica, la vinculación de las asignaturas con el mundo laboral, el apoyo y orientación que brindan los docentes a sus estudiantes y la calidad pedagógica de su labor. Finalmente, las causas personales van en el orden de aspectos motivacionales y actitudes de los estudiantes, el cumplimiento de sus expectativas académicas-profesionales, su integración y adaptación social, su dedicación, y sus aptitudes y habilidades para desempeñarse en la carrera escogida (González & Espinoza, 2008).

Sobre el punto, y en la búsqueda de levantar un diagnóstico que permita la mejora, son de especial interés las causas sobre las cuales es posible actuar, distinguiéndose aquellas que puedan responder a políticas públicas e institucionales propias del sistema. En ese sentido, es importante destacar que en Chile la deserción como fenómeno se manifiesta con mayor fuerza en los estudiantes pertenecientes a los quintiles más pobres de la sociedad (Jiménez, 2009).

En el siguiente Cuadro 8 se muestran algunas de las causas consignadas por las universidades para el retiro de sus estudiantes. En él se puede apreciar que las principales causas de retiro de los estudiantes son no académicas (en torno al 12%). Por su parte, las causas de retiro de índole académico al segundo año fluctúan entre el 8% y el 11%.

**Cuadro 8.** Causas de retiro acumulada por cohorte al segundo año.

Glosa	Cohortes					
	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Matriculados	68,4%	68,0%	69,0%	65,4%	66,2%	78,8%
Retiros por Causas Académica	9,6%	10,7%	9,9%	7,9%	7,9%	6,0%
Retiros por Causas no Académica	11,8%	12,0%	11,2%	11,1%	11,2%	8,2%
Retiros por Causas Desconocidas	8,9%	8,3%	8,1%	14,6%	13,8%	6,0%
Egresados	1,5%	1,2%	2,2%	2,4%	1,7%	1,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de SIES - CSE (2011).

Ante la realidad de la deficiente calidad de la educación que recibe una amplia mayoría de estudiantes en Chile, se podría esperar que las instituciones de educación superior hubieran desarrollado instrumentos para evaluar las competencias de los alumnos en ámbitos pertinentes a su área de estudios. Tales pruebas permitirían derivar a los alumnos a cursos y otras estrategias compensatorias y de apoyo al aprendizaje que favorezcan el éxito académico.

### a. Tiempo de titulación

Al analizar los factores que contribuyen a aumentar el tiempo de titulación de los estudiantes, nuevamente encontramos algunos de tipo académico y otros que refieren a causas relacionadas con el estudiante y su entorno. A continuación, indicaremos aquellos de carácter académico que parecieran tener mayor relevancia.

### b. Tasas de reprobación

En muchos cursos de las distintas carreras, las altas tasas de reprobación suelen ser vistas como un elemento de calidad, sobre la base de la exigencia académica. Sin embargo, la mayor parte de las veces la reprobación se correlaciona con más fuerza (sobre todo en los primeros años) con las diferencias de calidad de la educación secundaria que recibieron los estudiantes y sus condiciones socioeconómicas, más que con las capacidades potenciales de los estudiantes. Ello implica la existencia de elementos culturales e interpretaciones acerca de lo que se entiende por calidad de la formación, que pueden estar condicionando la permanencia de los estudiantes.

### c. Arquitecturas curriculares

Las arquitecturas curriculares están tensionadas por exigencias desproporcionadas a la formación de nivel de pregrado. Muchos contenidos y competencias de formación no son requeridos por lo futuros profesionales, generando con ello una importante carga académica que exige a los estudiantes en demasía y que, además, pudiera estar compitiendo con contenidos centrales de las profesiones o con la oportunidad de brindar un reforzamiento en las líneas básicas de formación. Se suma a lo anterior la rigidez de los planes de estudio en las universidades, ya que en ese contexto la reprobación de una asignatura retrasa el avance en una línea completa de currículum, así como los modelos de evaluación aplicados por los docentes a las actividades de los estudiantes, contribuyendo a aumentar las tasas de reprobación (Alvarez, 2001). A decir de la OCDE, “a menudo no responden a los requisitos del mundo del trabajo y los currículum son generalmente inflexibles y demasiado especializados” (2009: 315).

### d. Duración de las carreras, egreso y titulación o graduación

La duración de las carreras en Chile es un tema abordado en el informe de la OCDE, señalándose que los programas de pregrado son extremadamente largos y con una carga de trabajo académico un 30% más pesada que el promedio internacional, factores que conducen a un alto índice de deserción y bajas tasas de permanencia.

Respecto a las actividades de titulación, hay una fuerte tensión entre el tiempo de egreso y el de titulación, el cual está mediado por las actividades de cierre del proceso de formación profesional. En muchos programas, la titulación se posterga por requisitos de la tesis, lo que revela una tendencia a consagrar como única actividad de finalización el desarrollo de una investigación, que en muchos casos es de cuestionable calidad y de dudoso aporte al conocimiento científico.

En este sentido, las exigencias de las tesis, memorias o exámenes de grados pueden ser determinantes en el tiempo de titulación. Está el caso de carreras que, ajustando la extensión y especificando los objetivos académicos de estas actividades, han disminuido la brecha entre el egreso y la titulación.

### e. Prácticas profesionales

El requisito de prácticas profesionales, al igual que las tesis, en muchos casos contribuye a aumentar los tiempos de demora en las titulaciones de los estudiantes, por cuanto pueden transformarse en actividades engorrosas al momento de la construcción de los portafolios; por ejemplo, se puede mencionar el caso de arquitectura en que los proyectos de títulos extienden considerablemente el tiempo de titulación.

Finalmente, cabe señalar que las normativas, estímulos y castigos favorecen al estudiante con jornada completa (cuyos estudios son financiados por terceros), y en consecuencia perjudican la posibilidad de tomar una carga laboral reducida para aquellos estudiantes que lo necesitan o desean. En este sentido, puede resultar distorsionador el considerar sin complementos el indicador de tiempo de titulación. Por lo tanto, se hace necesario controlar este tipo de indicadores con tasas de efectividad respecto a la carga académica asumida y su aprobación.

## 8. Políticas y acciones en desarrollo

Conforme a lo que señala González (2005), tanto la deserción como el excesivo tiempo implicado en la titulación son fenómenos multivariados y con efectos igualmente diversos. Por lo tanto, a la hora de definir estrategias para disminuir estos fenómenos, es necesario abordarlos desde distintos niveles, específicamente:

- A nivel de sistema: mejorar la articulación entre educación media y superior, modular el currículum, facilitar salidas intermedias, considerar la articulación entre instituciones para facilitar la movilidad<sup>31</sup>, crear carreras cortas, etc.
- A nivel institucional y pedagógico: perfeccionar los procesos de orientación vocacional y admisión, simplificar procesos de titulación, flexibilizar los currículum, definir perfiles basados en competencias, etc.
- A nivel económico: establecer subsidios, becas y créditos para estudiantes de los estratos de menores ingresos para disminuir la deserción.

Frente a este escenario, en los últimos años se evidencia un creciente número de instituciones que han ido reconociendo y tomando mayor conciencia y responsabilidad para hacerse cargo de esta situación. Desde un panorama nacional en que las estrategias implementadas para asegurar la retención estudiantil eran más bien escasas, hoy se cuenta con muchas iniciativas, con diversas orientaciones y en un gran número de instituciones de todo tipo.

Como punto de partida, en consideración de la relevancia de saber muy bien quiénes son sus estudiantes, qué necesidades tienen, qué nivel de desarrollo poseen en ciertas competencias críticas, etc., muchas instituciones han ido desarrollando mecanismos y alimentando bases de datos que les permiten cruzar y manejar información más detallada acerca de sus estudiantes, tanto al momento inicial en que ingresan a la institución como durante los primeros años de estudio. A modo de ejemplo, se ha visto un creciente uso de instrumentos de diagnóstico que determinan: el nivel de dominio de las matemáticas, la comprensión lectora y la capacidad para expresarse de manera escrita, los estilos de aprendizaje, entre otros. Estos diagnósticos se desarrollan como iniciativas institucionales o en unidades académicas de manera particular.

El conjunto de antecedentes y experiencias respecto a los primeros años de vida universitaria de muchos estudiantes, que se han ido sistematizando y evaluando en la educación superior, han permitido el desarrollo de programas mejor enfocados a resolver las deficiencias o carencias iniciales de estos. En esta línea, algunas instituciones están intentando caracterizar a sus estudiantes con el objetivo de generar indicadores de alerta temprana, que les permitan anticipar con acciones de apoyo académicos o cambios curriculares el riesgo de deserción estudiantil.

De esta manera, se hace fundamental contar y mejorar los instrumentos diagnósticos para que brinden información más precisa acerca del perfil del estudiante que ingresa (condiciones académicas, sociales y económicas: ranking en enseñanza media, situación familiar, lugar de realización de estudios previos, PSU, etc.). Sin embargo, las evaluaciones diagnósticas no tienen sentido si solo muestran alto impacto para los estudiantes y no para las carreras. Es decir, es necesario utilizar dicha información para prestar por un lado apoyo directo al estudiante, y por el otro para hacer ajustes curriculares que hagan menos traumático el tránsito de los estudiantes desde la educación secundaria a la universitaria, y que mejoren el logro de los aprendizajes esperados por los programas.

Una experiencia institucional que apunta en esta dirección es la que ha llevado a cabo por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, luego de un piloto desarrollado por la Escuela de Psicología, al implementar un Sistema de Registro para la Inclusión y la Diversidad (SIRID)<sup>32</sup> entre sus postulantes al “Cupo de Equidad” abierto por esa casa de estudios.

El SIRID corresponde a una base de datos estructurada en torno a un sistema de indicadores de exclusión e interculturalidad, para la recolección y sistematización de información sobre el perfil de los estudiantes que acceden a la educación superior, y que captura información general del estudiante y de su hogar de origen, incluyendo antecedentes socioeducativos propios y del núcleo familiar, situación económica actual y otros antecedentes referidos a su participación comunitaria, liderazgo y uso del tiempo libre. Esta radiografía inicial permite caracterizar al estudiante no solo respecto de potenciales vulnerabilidades al inicio, sino también de fortalezas que pueden ser potenciadas al servicio de su mejor inclusión en la institución receptora.

La combinación de instrumentos de diagnóstico permite, según la experiencia de Fundación Equitas, el desarrollo de mecanismos de alerta temprana que configuran sistemas de soporte institucional para responder oportunamente ante señales de riesgo de deserción, en grupos en que el interés por el estudio y resiliencia individual (atributos asociados a los mejores estudiantes de la secundaria) son por sí mismos insuficientes para mantener la motivación –y con ella el esfuerzo y la persistencia– indispensable para sortear con éxito los múltiples obstáculos que encuentran en su inserción (Montes & Sendón, 2006).

Muchos de los antecedentes que se señalarán a continuación provienen de las experiencias de instituciones que han contado con apoyo del Programa MECESUP del Ministerio de Educación y que, dado el carácter incipiente de tales iniciativas en los centros de formación técnica, están enfocados en el trabajo de las universidades.

El número de instituciones que presentaron propuestas en esta materia aumentó significativamente al momento en que el MECESUP comenzó a acentuar la relevancia de desarrollar estrategias que apuntaran a trabajar con el estudiante antes que este fracasase<sup>33</sup>. Dicho énfasis en la atención hacia los estudiantes de manera oportuna, esto es, previo al inicio de los estudios o bien en una etapa inicial (para evitar justamente el fracaso) constituyó un cambio de enfoque, ya que en esa época muchas instituciones ofrecían principalmente programas remediales para los estudiantes que ya habían reprobado asignaturas y que, por tanto, estaban en un estado de vulnerabilidad en cuanto a su retención.

Es así como en los últimos tres a cinco años, estos programas han incluido una o varias estrategias con diversas variantes en cada caso. En algunas instituciones existe un foco en competencias específicas, mientras que en otras se ha focalizado hacia competencias genéricas; incluso hay instituciones que han abordado ambas. Dado el gran número de iniciativas, se señalan a continuación algunos ejemplos de los principales tipos de acciones, las que pueden clasificarse en aquellas cuyo énfasis es el estudiante; otras que se desarrollan con los cuerpos docentes, y acciones referidas a las capacidades institucionales y de sus programas formativos.

### 8.1 Iniciativas de apoyo al estudiante

La mayoría de los programas remediales, de nivelación o inducción, considerados por un amplio número de facultades en diversas universidades, corresponden a actividades colectivas (cursos de inmersión y/o nivelación, ayudantías) o individuales (tutorías o consejerías) dirigidas a compensar déficits de conocimientos en áreas generales o limitaciones en el manejo de contenidos disciplinarios específicos, así como a mejorar la capacidad individual para manejar la complejidad cognitiva de los procesos de aprendizaje involucrados en la educación superior. Pueden ser de carácter obligatorio o asumir la forma de electivos, abiertos al conjunto del estudiantado o dirigidos a un grupo predefinido (particularmente las tutorías). Se incluyen también en este grupo talleres para la generación o corrección de hábitos de estudio.

<sup>31</sup> Véase el capítulo 4 del presente libro.

<sup>32</sup> Ver [www.sirid.org](http://www.sirid.org)

<sup>33</sup> Cabe resaltar que los lineamientos diseñados desde el Programa MECESUP fueron inspirados, sobre todo en una primera etapa, por el Model Institutions for Excellence Program (MIE) apoyado por la National Science Foundation y en particular de la experiencia MIE llevada a cabo en la Universidad de Texas en El Paso, Estados Unidos.

Las iniciativas enunciadas apuntan a proveer a los estudiantes de una red social cohesionada y cercana, que comparta sus objetivos y los ponga de manifiesto a escala agregada, corrigiendo la falta de visibilidad de la diversidad que hoy caracteriza al alumnado de educación superior. Las líneas de acción se centran en estudiantes que proceden de sectores previamente excluidos de este nivel educativo, así como a los que se considera que perciben el espacio de la universidad de modo diferente al resto de sus compañeros, observándose socioculturalmente como minorías al interior de las instituciones (Canales & De los Ríos, 2009). Incluyen actividades colectivas –en formato de cursos o talleres– que apoyan a los estudiantes en el desarrollo de estrategias orientadas a una mejor inclusión en la universidad, trabajando colaborativamente en diversas temáticas de relevancia para la vida universitaria, como motivación, liderazgo, confianza, etc.<sup>34</sup>

El objetivo de las medidas es reforzar las habilidades sociales e individuales de los estudiantes, combinando la elaboración y desarrollo de estrategias individuales y otras de carácter colectivo, que les permitan la conformación de grupos de pares. Junto con reforzar las competencias personales, los contenidos se dirigen también a fortalecer en los estudiantes su conciencia crítica y un sentido de responsabilidad que da marco a las trayectorias individuales de las que deben responsabilizarse.

En este contexto, es fundamental comprometer al núcleo directo de los estudiantes –específicamente padres o apoderados– con el nuevo proyecto de vida que involucra la educación superior. Sumado al costo monetario directo, el costo de oportunidad implicado por la prolongación de la etapa de estudios –y el consecuente retraso de la entrada al mercado de trabajo– es sin duda un elemento a considerar y dimensionar por la familia, para reducir la presión que esto implica sobre el estudiante.

## 8.2 Iniciativas de apoyo a la docencia

Así como se plantean iniciativas de apoyo al estudiante, también se han planteado iniciativas de apoyo a la docencia<sup>35</sup>, en aras de las transformaciones del sistema universitario y de las estrategias de inclusión dirigidas a formalizar mayores garantías de equidad, así como los procedimientos necesarios para prevenir y eliminar prácticas discriminatorias no intencionadas presentes en los distintos niveles del sistema.

Las líneas de apoyo a los docentes presentan en la actualidad un desarrollo menor, pero algunas de ellas ya pueden considerarse de interés<sup>36</sup>. Tales iniciativas incluyen seminarios, mesas redondas y talleres entre académicos y autoridades universitarias, los que buscan debatir directamente las transformaciones del sistema universitario.

Dentro de estas iniciativas, destacan aquellas orientadas a fortalecer las competencias docentes en los profesores universitarios, de cara a hacer frente al ingreso de un estudiante con menores competencias de entrada<sup>37</sup>. En varias instituciones se han desarrollado Centros de Innovación Docente o Centros de Desarrollo Académico, cuya principal función es la de capacitar a los profesores con estrategias pedagógicas, diseños instruccionales, planificación docente, uso de tecnología aplicada a contextos de enseñanza, etc. Por lo reciente de la implementación de estos programas, aun no hay datos que permitan corroborar su impacto, pero es esperable que en el corto plazo se conviertan en unidades de medición y certificación de la docencia.

<sup>34</sup> Para detalles de este ejemplo, ver [www.propedeutico/fundacionequitas](http://www.propedeutico/fundacionequitas)

<sup>35</sup> Aquí cabe mencionar iniciativas como la desarrollada por INACAP del “aprender haciendo”, descrita en un caso publicado por Harvard Business School.

<sup>36</sup> Por ejemplo, las universidades de la Frontera (programa Rūpū, <http://www2.ufro.cl/rupe/>) y de Tarapacá (Programa Thakhi, <http://thakhi.uta.cl/>), suscritas a la iniciativa de Pathways for Higher Education de la Fundación Ford.

<sup>37</sup> Según los registros del MECESUP algunas de las universidades que cuentan con Centros de Desarrollo e Innovación Docente son: Universidad de Atacama; Universidad Austral; Universidad de La Frontera; Universidad Técnica Federico Santa María; Universidad de Magallanes; Universidad Católica de Chile; Universidad Católica de la Santísima Concepción; Universidad Católica de Temuco; Universidad de Chile; Universidad del Biobío; Universidad de Talca; Universidad Arturo Prat; Universidad Católica del Maule; Universidad Católica del Norte; Universidad de Concepción; Universidad Católica de Valparaíso; Universidad de Los Lagos; Universidad de Playa Ancha; Universidad de Los Lagos; Universidad de Tarapacá y Universidad de Valparaíso

## 8.3 Iniciativas de fortalecimiento de las capacidades institucionales

Diversos estudios señalan los aspectos económicos como un factor determinante en la retención (por ejemplo, Centro de Microdatos, 2008), por lo que resulta necesario indicar algunas acciones que se han desarrollado con algún nivel de articulación entre las instituciones y la política sectorial.

## 8.4 Iniciativas relacionadas con la gestión

La gestión de las instituciones de educación superior ha incorporado en la última década el aseguramiento de la calidad<sup>38</sup>, pero la equidad constituye un objeto del trabajo institucional poco explicitado, poco formalizado y generalmente atomizado.

A menudo, las instituciones no consideran lo que se hace, o debiera hacer, por la equidad como una iniciativa general, y en consecuencia pierden energías en acciones aisladas que ni siquiera son reconocidas como acciones en pro de la equidad. En este campo, existen importantes oportunidades de integrar lo que se hace y, sin duda, de aumentar los esfuerzos para que la calidad se trabaje en conjunto con la equidad.

## 8.5 Iniciativas financieras de tipo institucional

El costo que implica estudiar una carrera universitaria significa una restricción importante para el ingreso de estudiantes de sectores vulnerables, pues solo las familias del quintil más rico (quintil V) puede costear la educación superior de sus hijos sin ver afectado su nivel de vida, demandándoles solo 0,42 veces su ingreso, mientras que las familias del quintil I requieren 5,2 veces su ingreso promedio, cifra que para el quintil II asciende a 2,2 veces (Donoso & Cancino, 2007).

Las becas y créditos que otorga el Estado<sup>39</sup> son, sin duda, un recurso importante de apoyo para enfrentar el alto costo que significa el ingreso a la educación superior, especialmente para quienes provienen de los primeros quintiles de ingreso. Falta, no obstante, establecer mecanismos que aseguren una mayor equidad al respecto, ya que solo un 14% de los estudiantes recibe algún tipo de beca, y un porcentaje significativo de estas se otorgan a estudiantes de universidades tradicionales. Además, los montos asignados a través del arancel de referencia no logran cubrir su valor real, y mucho menos los costos directos e indirectos implicados en estudiar alguna carrera universitaria (OCDE, 2009; Paredes & Hernández, 2007). Asimismo, es importante indicar que muchas de las becas otorgadas, tanto por el Estado como por parte de las instituciones, están condicionadas a mantener un nivel de rendimiento académico óptimo, que de no cumplirse suscitan la eliminación del beneficio, con la consecuente presión a las familias.

En este marco, es necesario consignar la importancia de las becas de arancel y complementarias o de mantenimiento (alimentación, transporte, fotocopias) otorgadas por las propias casas de estudio, tanto del CRUCH como privadas, cautelando que los criterios de asignación y mantención no se constituyan en factores expulsivos.

## 8.6 Iniciativas relacionadas con infraestructura

Las medidas en este tópico apuntan a promover y facilitar el acceso de los estudiantes a infraestructura y recursos de aprendizaje, principalmente bibliotecas, salas de estudio, laboratorios y computación. En este sentido, cabe destacar tanto los aportes del Ministerio de Educación como los esfuerzos de las propias instituciones. Junto a estas medidas, se requiere el desarrollo de programas de inducción y de políticas que acerquen estos bienes y servicios a las

<sup>38</sup> Véase el capítulo 3 del presente libro.

<sup>39</sup> Para detalles ver Latorre, González & Espinoza (2009: 102-113).



necesidades concretas de los nuevos estudiantes (*i.e.* políticas de extensión horaria de los servicios y de vacaciones), considerando que entre los potenciales desertores buena parte no cuentan con espacios y equipamiento adecuado en su lugar de residencia.

## 9. Algunos resultados

La evaluación de las medidas desarrolladas constituye un desafío central, tanto para las propias instituciones de educación superior como para el propio Ministerio de Educación, los que necesitan insumos para redirigir los recursos hacia acciones efectivas. Una dificultad para conocer el impacto es la complejidad y la falta –en general– de una cultura evaluativa bien desarrollada en las instituciones, que llevan a una situación en que no existen evaluaciones rigurosas en esta materia. Del mismo modo, no ha habido una definición clara de los mejores indicadores para reconocer el impacto de las iniciativas. Actualmente, entre los indicadores considerados están las tasas de aprobación y de retención y las notas de aprobación, entre otros. Resulta necesario pasar a una etapa de mayor sistematicidad en las acciones desarrolladas, y de mayor complejidad, y precisión de la forma en que se evalúan.

De todas formas, a un nivel exploratorio, se puede señalar que de las experiencias llevadas a cabo hasta la fecha<sup>40</sup> se pueden destacar los siguientes aspectos:

- Es de primera importancia enfocarse en el estudiante y contar con claros diagnósticos de las causas de deserción. Es importante continuar con los procesos de socialización y toma de conciencia, por parte de la comunidad académica e institucional en general, respecto al impacto de las bajas tasas de retención.
- Las implementaciones iniciales o de tipo piloto pueden servir como aprendizaje en una primera etapa; sin embargo, para lograr resultados efectivos es importante apuntar hacia programas institucionales integrales (estrategias múltiples) y sistemáticos en el tiempo, que sean evaluados en forma rigurosa. Ello implica evaluar el costo-efectividad de los programas a la luz de los beneficios sociales y la inversión-retorno económico que significan.
- Los programas deben ser adecuados al contexto de cada institución y, en algunos casos, las acciones deben considerar la disciplina de manera particular. Es importante la revisión y realización de ajustes.
- Es importante evaluar las políticas institucionales que apoyan la implementación de acciones vinculadas al mejoramiento de la docencia de pregrado, y potenciar de manera significativa los esfuerzos realizados al respecto.
- Programas que consideran los procesos de apoyo o nivelación de competencias dentro de la carga académica del estudiante, sin prolongar los estudios y tiempo de permanencia, apuntan al deseado incremento en la retención y también a la titulación oportuna. Esto implica evitar el que la mejora de un indicador termine por agravar una situación para el estudiante y la institución, en términos de la duración real de estudios y los costos asociados a las opciones de estrategias existentes.

Hoy día se puede apreciar un gran número de iniciativas, de diversas características, que se están desarrollando a lo largo de país en instituciones de formación técnica y en universidades. Ello supone un progreso en las instituciones en cuanto a una mayor conciencia e interés por hacerse cargo de la necesidad de mejorar las tasas de retención en los primeros años, demostrando un cambio de actitud, un cambio cultural.

Las acciones descritas no habrían podido llevarse a efecto sin los incentivos y apoyo inicial del Ministerio de Educación, a través del Programa MECESUP, al igual que desde otras instituciones de educación superior, en sus esfuerzos por resaltar la necesidad de abordar esta problemática, junto al interés por continuar financiando iniciativas

<sup>40</sup> Por ejemplo, en la Universidad Técnica Federico Santa María y en la Universidad del Biobío las lecciones aprendidas les han permitido mostrar interesantes resultados preliminares de sus acciones y son destacables en cuanto a la decisión de monitorear desde un inicio de manera clara y sistemática. Entre los indicadores monitoreados están las tasas de aprobación, las notas de aprobación, la retención, entre otros. Igualmente, en la Universidad de La Frontera han demostrado que la innovación curricular hacia un plan más integrado y el enfoque de docencia centrada en el estudiante han mejorado las tasas de retención y los tiempos de titulación en la Facultad de Medicina.

en este ámbito en el futuro. No obstante, este movimiento inicial debe ser sostenido, impulsando la continuidad y permanencia de estas estrategias junto a sus necesarios ajustes, para ir mejorando la efectividad de lo emprendido y ampliando la cobertura de los estudiantes beneficiarios y el conjunto de programas implementados –especialmente en los procesos de innovación en la docencia– que probablemente constituya una de las estrategias más efectiva y compleja a la vez.

## IV. RESULTADOS EN TÉRMINOS DE DESARROLLO CIUDADANO Y DESARROLLO DE LA EMPLEABILIDAD

Los resultados esperables de la educación superior contienen en sí mismos grandes desafíos. El conocimiento por el gusto de conocimiento y el arte por el gusto del arte fueron por mucho tiempo el objeto de la formación de las universidades; por otro carril corría la educación postsecundaria no universitaria, especialmente en su versión de educación técnica, identificada como educación para el trabajo. Sin embargo, hace ya décadas se asiste a una convergencia de propósitos, en que el desarrollo personal, la ciudadanía y la empleabilidad han pasado a formar parte de un anhelo y una necesidad común.

Con énfasis diferentes, los diversos tipos de instituciones de educación superior reconocen la necesidad del desarrollo personal y social de sus estudiantes, a la vez que un apoyo para el desarrollo de su empleabilidad, reconociendo un destino mayor que ser meras fábricas de técnicos o de profesionales universitarios y no universitarios. En este contexto, y para efectos de la presente reflexión, se han considerado los conceptos de *ciudadanía* y *empleabilidad* como dupla capaz de contener –aunque sea en parte– la riqueza y diversidad de resultados a conseguir a través de la educación superior.

Múltiples trabajos vienen reiterando la conveniencia de considerar el desarrollo ciudadano y la empleabilidad. Los ejemplos son varios y se han desarrollado en distintos escenarios. Quizás uno de los más dramáticos se dio en la llamada reunión de Viena, en que los países del sureste europeo se habían convocado para el desarrollo de la empleabilidad, pero a esta le agregaron la ciudadanía, al tomar conciencia que “la paz y el desarrollo sustentable en la región no pueden basarse solamente en asentamientos políticos y consideraciones económicas. El empoderamiento de los ciudadanos para que lleguen a ser miembros activos y participativos de sus sociedades es un prerrequisito para el desarrollo pacífico de la región”<sup>41</sup>. En un contexto de mayor tranquilidad y estabilidad, el proyecto *Tuning* en América Latina debió agregar tres competencias genéricas al listado acordado con los países de este continente: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente, y compromiso con su medio socio-cultural.

### 10. Desarrollo ciudadano

#### 10.1 Las demandas del medio

Se puede caracterizar el escenario de la sociedad chilena actual a partir de algunas dimensiones de importancia para la educación superior. La primera de ellas tiene que ver con el concepto de “sociedad del conocimiento”, que implica una nueva dinámica del conocimiento, caracterizada por su crecimiento acelerado, una mayor complejidad y la tendencia

<sup>41</sup> La reunión, denominada Meeting on Skills Development for Employability and Citizenship, se llevó a cabo en Viena, Austria, entre el 21 y el 24 de noviembre del 2004.

a una rápida obsolescencia. Esta explosión del conocimiento implica también una “explosión epistemológica”, que se expresa en la generación de nuevas disciplinas y sub disciplinas (Tunnermann & De Souza, 2003). Se ha transitado de una sociedad centrada en desafíos productivos a otra en que el conocimiento es el motor del cambio y el progreso. Por otra parte, se ha pasado de una sociedad en que el Estado cumplía un rol central en la regulación y destino de las personas, a una en que el mercado y el individuo adquieren mayor centralidad e importancia. Por último, estos cambios refuerzan la racionalidad instrumental, desplazando la racionalidad sustantiva o valórica (Cereceda, 2005).

A lo anterior, se agregan las nuevas contradicciones en el plano de lo social marcadas por la aparición de nuevos fenómenos de exclusión, lo que implica que mientras las sociedades obtienen una cantidad de beneficios, a la vez deben enfrentar emergentes problemas sociales tales como el desempleo y el desplazamiento económico, la pobreza, la desigualdad, la inseguridad y las migraciones. Algunas reflexiones establecen que nos encontraríamos en los albores de una cultura individualista, competitiva y de lo desechable, centrada en el tener, en el éxito económico y social, en la apariencia exterior y en la que lo importante son los medios y no los fines.

Asimismo, se ha extendido el uso del término “exclusión”, el que se ha impuesto al de pobreza. Según Estivill (2003) este concepto ha permitido relanzar un debate estancado, motivando a superar nociones ancladas en el sufrimiento y malestar del afectado, y posibilitando entonces evidenciar las características estructurales, pluridimensionales y dinámicas del fenómeno. La expresión “integración social” (lo contrario a la exclusión social) significa, de este modo, solidaridad, o sea, la capacidad de restablecer un reconocimiento mutuo por parte de todos los componentes de la sociedad.

En este marco, Tunnermann & De Souza (2003) refieren al doble desafío que enfrenta la región: por una parte, avanzar rápidamente por el camino del crecimiento para asegurar la cohesión social y, al mismo tiempo, incorporarse a la nueva economía basada en conocimientos, a la sociedad de la información y a la cultura global; por otro lado, junto a ello debe existir un paradigma endógeno y sustentable del desarrollo humano, puesto al servicio de la dignidad del ser humano, que respete el derecho de las próximas generaciones a satisfacer sus propias necesidades y que preserve la identidad cultural de nuestros pueblos.

Los jóvenes actuales tienen características especiales: es la generación más educada de la historia chilena y presenta grandes aspiraciones. El siguiente Cuadro 9 nos muestra algunos indicadores de asociatividad por tipo de institución y por estrato socioeconómico. Según Víctor Orellana, una de las puntuaciones más bajas del cuadro se relaciona con la participación en protestas. Junto a ello, otra de las puntuaciones bajas es la que refiere a la inscripción en los registros electorales. Ambas formas de asociación o participación política son modalidades más bien clásicas de ejercer la democracia de un tipo representativo. En este sentido, la tesis de Orellana apunta a que no estaríamos simplemente frente a un descenso de la asociatividad, sino frente a un cambio en las formas en que los jóvenes participan: “Los datos revisados sugieren que, cuando existen posibilidades similares de participación por ejemplo, a nivel comunitario o deportivo, o en campañas virtuales, los jóvenes de hecho participan” (Orellana, 2011: 123)<sup>42</sup>.

Así, por ejemplo, si se observan los datos agrupados por tipo de institución educativa, para el total de institutos profesionales y centros de formación técnica tenemos que un 42,3% de los jóvenes participan en alguna organización; en cambio, para el total de universidades la cifra aumenta a un 44,8%. Al mismo tiempo, cerca de un 40% no se identifica con ningún sector político en el total de instituciones (40,7% para institutos profesionales y centros de formación técnica, y 38,3% para universidades)<sup>43</sup>.

Cuadro 9. Principales indicadores de asociatividad y participación política en estudiantes

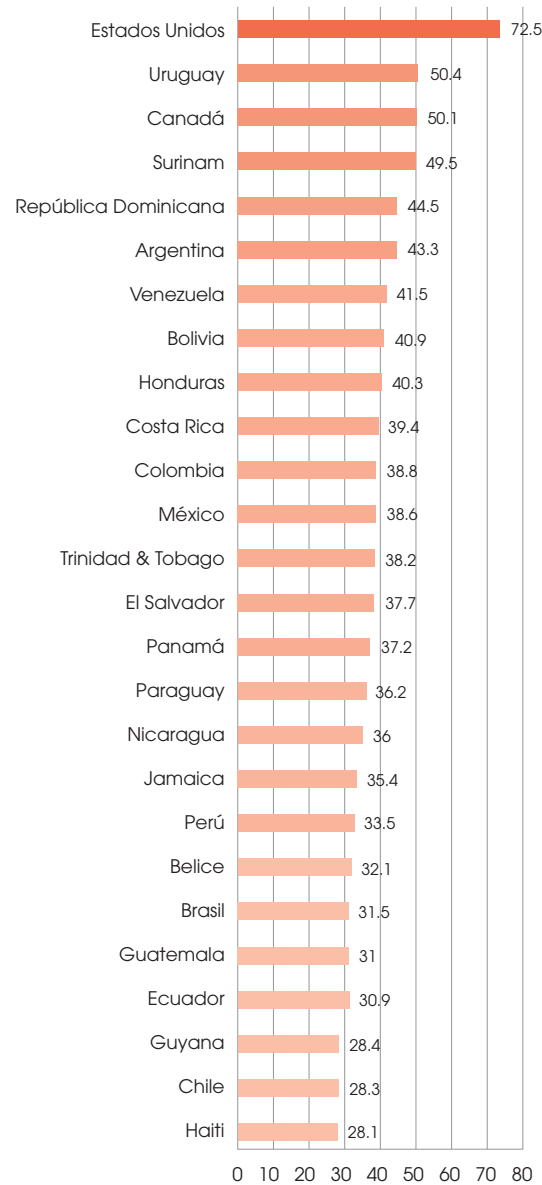
		Participación en alguna organización	Participa en protestas	Participa en campañas por internet	Inscrito en registros electorales	No se identifica con ningún sector político
IP o CFT	ABC1	35,6%	39,3%	47,2%	49,0%	27,9%
	C2	46,7%	32,8%	44,9%	24,0%	36,6%
	C3	46,7%	23,0%	28,4%	20,2%	41,8%
	D	36,0%	26,9%	40,0%	13,9%	46,6%
	E	32,1%	18,2%	13,2%	4,4%	39,9%
	TOTAL IP - CFT	42,3%	27,9%	37,4%	20,1%	40,7%
UES	ABC1	51,0%	35,1%	35,8%	34,2%	33,0%
	C2	40,8%	33,8%	40,4%	22,0%	36,4%
	C3	45,6%	27,3%	28,0%	18,1%	48,3%
	D	50,4%	37,2%	42,5%	15,4%	38,6%
	E	66,1%	54,1%	52,0%	23,9%	40,1%
	TOTAL UNIVERSIDADES	44,8%	33,7%	38,1%	22,3%	38,1%

El interés en la política es otro indicador respecto a la propensión de los ciudadanos a participar de la cosa pública. Los resultados de Barómetro de las Américas, publicados en *Cultura política de la democracia en Chile* (Luna & Zechmeister, 2010), nos muestran que entre los jóvenes menores de 30 años entrevistados, cerca de un 75% declaran tener “poco” o “nada” de interés por la política. Si se comparan estos resultados con los otros países de América Latina, Chile ocupa el lugar 25 de 26 países (Gráfico 8). Otro elemento importante de este estudio es que en el análisis de las determinantes del interés por la política, se encontró que “los individuos pertenecientes a quintiles de ingreso superiores, los más educados, los hombres y quienes habitan en localidades más grandes tienden a tener grados relativamente mayores de interés en la política” (Luna & Zechmeister, 2010: 135).

<sup>42</sup> Análisis que coincide con los resultados encontrados en 8° básico. Información en [http://www.simce.cl/index.php?id=102&no\\_cache=1](http://www.simce.cl/index.php?id=102&no_cache=1)

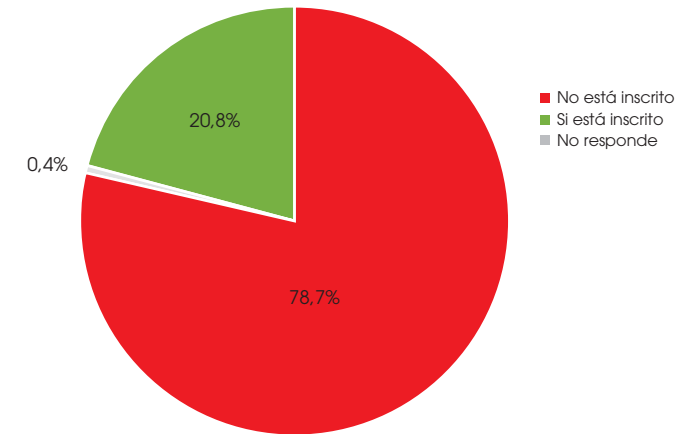
<sup>43</sup> Resulta fundamental destacar que la redacción de estas reflexiones se produce a fines del invierno de 2011, fecha en que las movilizaciones sociales lideradas por los estudiantes de Chile avanzan en su tercer mes de desarrollo. Ciertamente, estas movilizaciones obligarán a otros análisis que proporcionen miradas que confirmen algunas de nuestras observaciones, y muy probablemente, que modifiquen otras.

Gráfico 8. Interés en la política



Según la VI Encuesta Nacional de la Juventud, aproximadamente un 20,8% de los jóvenes en edad de votar están inscritos para hacerlo. De este modo, uno de los grandes problemas del ejercicio ciudadano en Chile dice relación con que los jóvenes tienen una baja participación de las elecciones.

Gráfico 9. Inscripción de la población juvenil chilena en los registros electorales



Fuente: INJUV, 2010.

La misma encuesta revela que un mayor nivel socioeconómico está correlacionado con una mayor participación en las elecciones nacionales. Entre los jóvenes que pertenecen al nivel ABC1 (el de mayor ingreso socioeconómico), su participación es de aproximadamente un 40,1% del total, mientras que entre los jóvenes que pertenecen a un nivel E (el de menor ingreso socioeconómico) su participación se reduce a un 13%. Este dato es muy relevante, en tanto los jóvenes de mayor nivel socioeconómico ingresan en una proporción cinco veces mayor a la educación superior si se comparan con los de menor ingreso, lo que podría ser reflejo de un vínculo entre la falta de educación y el hecho de que los más pobres se auto excluyan o silencien su propia voz.

Cuadro 10. Inscripción de la población juvenil en los registros electorales, según sexo, tramo etareo, nivel socioeconómico, localidad y nivel educativo.

	Total	Sexo		Tramo Etareo			Nivel Socioeconómico					Localidad		Nivel Educativo		
		M	F	15-19	20-24	25-29	ABC1	C2	C3	D	E	Urbano	Rural	Secun. e Infer.	Téc. Super	Univer. Super.
No	78,7	77,1	80,3	91,1	80,1	71,9	59,3	73,4	81,4	85,1	86,8	78,5	80	85,4	75,5	67,9
Si	20,8	22,5	19,2	8,4	19,5	27,6	40,1	26,1	18,1	14,6	13	21	19,6	14	24	31,8
No responde	0,4	0,3	0,5	0,5	0,4	0,5	0,6	0,6	0,5	0,3	0,2	0,4	0,4	0,5	0,5	0,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: INJUV, 2010.

Desde este punto de vista, lo más probable es que se esté asistiendo a una reconfiguración de las formas de participación juvenil y las formas de ejercer ciudadanía para las décadas que vienen. Sin embargo, no existe sustento para afirmar que nuestras instituciones educativas pudieran estar permitiendo y favoreciendo la participación de los jóvenes en el espacio estudiantil; más aun, se tiene conocimiento de la práctica anti asociativa de muchas instituciones. De este modo, se podría estar replicando un modelo segmentador en lo que refiere a la habilitación para la vida ciudadana y política, pues mientras en algunas instituciones (principalmente las universidades asociadas al CRUCH) existen diversas formas y espacios para la participación estudiantil, en muchas otras instituciones estos espacios son restringidos o directamente negados.

A partir de este escenario, se entiende el planteamiento de que las políticas públicas deben incorporar nuevas demandas y sensibilidades y que la educación, por su parte, debe recuperar su concepción de servicio público, orientada a mejorar las condiciones de vida de la ciudadanía y el reforzamiento de su papel activo en la renovación democrática. Obviamente, estamos hablando de educación entendida más allá de la formación para la economía y la productividad, y de la ciudadanía más allá de la participación política. Hablamos de una ciudadanía asociada a derechos, pero también a deberes, a responsabilidades y a la toma de conciencia individual respecto de lo colectivo. En ese contexto, la escuela y la universidad emergen como instancias de gran relevancia a la hora de abordar los valores y las virtudes que hacen posible la vida en sociedad. El ser humano necesita asociarse con otros para vivir y, más aun, para sentirse partícipe de un destino común.

La formación en valores en una institución educativa, del nivel o tipo que sea (básica, media, superior), no puede constituirse como un proceso desarticulado de las prácticas de gestión institucional. Es en las formas de organización de una institución, en sus modos de gestión y distribución de los recursos, en la forma cómo se toman las decisiones, en las vías de participación y la distribución del poder, en fin, en cada uno de los actos que la constituyen a diario, que se realizan o no los valores. Allí se expresa la selección, jerarquización y valorización que se hace de los fondos, los recursos, las personas, la comunidad a la que servimos y la función social que le otorgamos a nuestra empresa educativa.

Una preocupación central de la formación superior tendría que ser que sus egresados logren desarrollarse como ciudadanos activos, con todo lo que esto implica en cuanto a responsabilidad social y a compromiso por aportar activamente en la generación de conciencia y ejercicio de la ciudadanía. Viendo a la democracia no solo como una forma de gobierno, sino también como una manera en que la convivencia con los otros se convierte en garantía de reconocimiento de la igualdad de derechos y de deberes y de la dignidad de todos los miembros de una sociedad. Este aporte de los profesionales que egresan de las instituciones de educación superior es posible, pero también necesario, pues son ellos quienes cuentan con los conocimientos especializados que la sociedad necesita en las diferentes áreas del saber, lo que los situará en roles protagónicos en la toma de decisiones.

En este sentido, el Informe Delors (1996) se plantea que educar es proporcionar brújulas para navegar en un tiempo complejo: “la promoción de la ciudadanía activa y la cohesión social”, como propone el Informe, es una de las grandes brújulas que necesitan los jóvenes hoy y forma parte de la necesaria responsabilidad pública que ninguna institución puede dejar de estimar y acompañar. Este informe propone también que la universidad debe poder pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales, como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar. Con una orientación similar, los estados concurrentes a la I Conferencia Mundial de Educación Superior (1998) concordaron que la educación superior contemporánea tiene como misión la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social, y que las instituciones de educación superior deberían brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus capacidades con sentido de responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia. Todo lo cual exigiría a las universidades centrarse en la formación integral de los estudiantes (UNESCO, 1998).

Como ya se ha dicho, la institución de educación superior es una institución social en la que se construyen conocimientos, se desarrollan capacidades y competencias y se interiorizan actitudes, valores y comportamientos. Todo esto es parte de la formación de la ciudadanía democrática, lo cual obliga a las instituciones y a sus docentes a decidir sobre cuestiones tales como las siguientes: ¿Cuáles, y para qué, los contenidos curriculares? ¿Qué opción metodológica se utilizará? ¿Qué lugar ocupará la formación política? ¿Cómo serán los espacios de participación en la institución? ¿Cuáles serán los criterios que regirán la organización y la comunicación de la institución universitaria? Para poder responder a estas interrogantes, se necesita conocer las percepciones de los jóvenes, los desafíos de nuestro país y los cambios en la educación superior.

En este plano, casi la mitad de la población joven que respondió la VI Encuesta del INJUV, señala que el ser ciudadano/a significa “cumplir con las leyes del país”, mientras que prácticamente un tercio de la juventud cree que ello implica “participar activamente en los asuntos de la comunidad” y “participar en la toma de decisiones”.

Gráfico 10. Definición de ciudadanía.



Fuente: INJUV, 2010.

## 10.2 Ciudadanía en el currículum

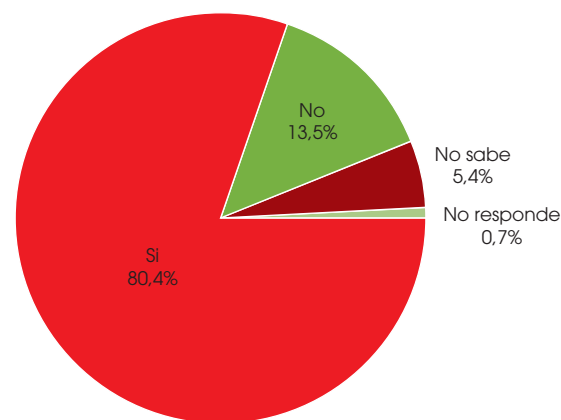
La demanda generalizada por más ética, que se expresa hoy en una variedad de movimientos y espacios de América Latina, contrasta con la insuficiencia de las propuestas de enseñanza ética que se ofrecen en las instituciones de educación superior. Como se ha expresado, la ciudadanía exige cada vez más profesionales y técnicos comprometidos con el desarrollo equitativo y sostenible de su país, más líderes políticos que sostengan su función sobre bases éticas, más organizaciones públicas y privadas que sean socialmente responsables. Se suma a esto que la mayoría de los jóvenes del país creen que debería mejorarse la calidad de la educación cívica impartida en el sistema educativo del país (ver Cuadro 11).

**Cuadro 11.** Interés de la juventud en la educación cívica en enseñanza básica y media

	Total	Sexo		Tramo Etario			Nivel Socioeconómico					Localidad		Nivel Educativo		
		M	F	15-19	20-24	25-29	ABC1	C2	C3	D	E	Urbano	Rural	Secun. e Infer.	Téc. Super.	Univer. Super.
No	80,4	80,1	80,9	79,9	83,3	77,9	80,7	84	80,1	78,3	75,3	38,5	80,5	77,6	84,7	86,1
Sí	13,5	13,9	13	14,4	11,1	15	14,4	11,5	12,2	14,9	18,1	59,7	14,7	15,1	9,4	11,1
No sabe	5,4	5,4	5,4	5,3	4,9	6,1	3,5	3,8	6,8	6,5	6,1	0,9	4,6	6,6	5,2	2,2
No responde	0,7	0,6	0,8	0,4	0,8	1	1,5	0,7	1	0,3	0,6	0,9	0,3	0,7	0,8	0,6
Total	100	100		100			100					100		100		

Fuente: INJUV, 2010.

**Gráfico 11.** Interés de la juventud en la calidad de la educación cívica en la enseñanza básica y media.



Fuente: INJUV, 2010.

Otro elemento de gran relevancia para considerar la incorporación de la formación en ciudadanía en el currículum dice relación con los resultados de la encuesta Tuning Latinoamericana, donde destaca que, al comparar los listados elaborados por el proyecto europeo y el proyecto latinoamericano, se encuentran muchas similitudes en la definición de las competencias genéricas principales: existen 22 competencias convergentes y, sin embargo, existen cinco competencias del listado europeo que fueron reagrupadas y redefinidas en tres competencias por el proyecto latinoamericano: responsabilidad social y compromiso ciudadanos, compromiso con la preservación del medio ambiente, y compromiso con su medio socio-cultural.

Lo anterior se encuentra relacionado con lo que plantea Kliksberg (en Carrizo, 2004) acerca de que la universidad se encuentra interpelada frente a la realidad latinoamericana, caracterizada por la creciente injusticia social, pobreza y desigualdad de oportunidades, y que esta situación reclama otra forma de concebir y de utilizar la producción de conocimiento científico, así como repensar de manera urgente la formación de universitarios de cara a sus realidades sociales.

Una preocupación principal de la formación universitaria tendría que ser, entonces, que sus egresados logren desarrollarse como ciudadanos activos, con todo lo que ello implica en cuanto a responsabilidad social y al compromiso de aportar a los otros en la generación de conciencia y el ejercicio de ciudadanía. Este aporte de los profesionales que egresan de las universidades es posible y necesario, porque ellos cuentan con aquellos conocimientos de nivel superior que la sociedad necesita, están provistos de las competencias que les van a posibilitar dicha contribución social y, por otra parte, jugarán roles y tomarán decisiones macrosociales.

Muchos diagnósticos que copan crecientemente la literatura especializada, coinciden en que los estudiantes no se están formando de manera integral, en parte como consecuencia de la falta de un perfil del estudiante comprometido socialmente, de la falta de espacios formales de aprendizaje dentro de las mallas curriculares y de cursos que permitan desarrollar el compromiso ciudadano, de docentes no capacitados para integrar la formación en ciudadanía, y de falta de estrategias formales de vínculo con la sociedad.

En Chile, muchas de las universidades tienen dentro de sus visiones y misiones el compromiso social o la formación ciudadana; sin embargo, en general se advierte su falta de operacionalización en la docencia. Muestra de esta falta de institucionalidad del compromiso ciudadano es la ausencia de esta competencia en los perfiles estudiantiles, así como su incorporación en las estructuras curriculares. En muchas ocasiones, el concepto de ciudadanía es parte del discurso común de las personas para definir actividades de voluntariado o acciones espontáneas que no involucran a todos los estudiantes, logrando un impacto menor en la formación del conjunto de estudiantes de una institución. Esto se evidencia en el fomento del voluntariado, trabajo de pastoral (en el caso de instituciones con inspiración religiosa) y similares. No obstante, en los programas de formación no existe un énfasis en que los estudiantes aprendan a analizar, comprender y resolver problemas globales de la sociedad, independientemente de una profesión particular. En realidad, no parecen estar formando intencionadamente estudiantes con conciencia del estado de la sociedad, de su pasado y su futuro, de manera que generen un compromiso ético de trabajar por el bienestar del hombre y de su entorno, buscando el equilibrio ambiental y el desarrollo sostenible.

Otra constatación es que en las universidades existe poco fomento a las innovaciones pedagógicas, y esto se relaciona con la falta de políticas de promoción en torno a proyectos de docencia, a diferencia de lo que ocurre con las actividades de investigación (Martínez, 2006). Al respecto, algunos datos recogidos de diferentes universidades norteamericanas, europeas y chilenas muestran que la actividad central y más premiada de los profesores es la de investigación, en detrimento las actividades docentes. Entonces, un área crítica a ser desarrollada en las universidades chilenas es la docencia, incorporando en ella las preocupaciones por la formación valórica y ciudadana.

Zaffaroni (en Jiménez, 2007) plantea que la universidad produce “impacto educativo” en el proceso en que los estudiantes se forman como ciudadanos democráticos, cuando la comunidad universitaria tiene la posibilidad de participar activamente en proyectos de servicio a la comunidad, cuando participan en la reflexión de las experiencias realizadas, cuando hay un trabajo interdisciplinario en proyectos de servicio a la comunidad, cuando se producen mejoras continuas en los currículum a partir de las experiencias realizadas, etc. Por extensión, parece razonable ampliar esta posibilidad de impacto a la labor que realizan las instituciones de educación superior no universitaria.

### 10.3 Formación ciudadana extracurricular

Se debe tener en cuenta que las personas se forman como ciudadanas en distintos espacios, y no solo en las salas de clases. Ejemplo de esto es la cantidad de estudiantes que participan en actividades de voluntariado dentro y fuera de las instituciones de educación superior. Muchos de estos proyectos son financiados por las mismas instituciones, y requieren que los alumnos hayan diseñado, postulado y ganado fondos, desarrollando con ello habilidades de organización, planificación en conjunto, búsqueda de objetivos comunes, tolerancia a las diferencias, trabajo en equipo, entre otros.

En muchas instituciones de educación superior existen movimientos políticos con notable participación en fondos concursables, con representantes elegidos o con medios de comunicación conocidos. Movimientos que, además de tener visibilidad durante el periodo de elecciones, tienen sus propios proyectos de debate, como foros, boletines, seminarios, etc. y otros tienen proyectos sociales.

#### 10.4 Formación ciudadana en la institución

Es esencial que las diferentes instituciones de educación superior fomenten en sus estudiantes la formación en ciudadanía, no solo a través de espacios curriculares y extracurriculares sino también en los valores ciudadanos que atraviesan la propia organización, es decir, en la forma de comunicar, de planificar, de hacer comunidad, de dar cuenta de sus acciones, de la institución. Formar para la ciudadanía y compromiso social es mucho más que instruir y disciplinar. Esa formación exige una praxis democrática continuada desde la educación infantil hasta la educación superior, así como una reflexión continua sobre esa praxis para mejorarla, corrigiendo los errores y fallos. Para que los estudiantes puedan realizar esa praxis y la reflexión sobre la praxis, las leyes y las políticas educativas de las instituciones deben promover y garantizar las condiciones necesarias para ello.

Las instituciones de educación se debiesen configurar como comunidades democráticas de convivencia y de aprendizaje, caracterizadas por el diálogo permanente entre todos los miembros, la negociación continua para solucionar problemas y resolver conflictos, y el trabajo solidario, entre otros aspectos (Domínguez, 2005). A nivel organizacional, también se las desafía a concebirse como parte de la sociedad, es decir, a ser transparentes, a construir proyectos universitarios como respuesta a desafíos y a ser parte de proyectos locales y regionales de desarrollo, en sintonía con sus desafíos, estrategias y metas.

Hoyos (2003) plantea que la comunicación permite la conformación de una universidad crítica, abierta y comprometida con su comunidad. Así, la educación en valores ciudadanos debe apoyarse fundamentalmente en el diálogo y la convivencia, entendiéndola no ya como un medio para la enseñanza sino como la forma esencial de participación, como un procedimiento para la construcción de consensos y disensos políticos y sociales, y como la génesis fundamental del Estado social de derecho.

Uno de los pilares de las demandas estudiantiles del presente año es, precisamente, incorporar de manera constituyente la participación política del estudiantado en las instituciones, denunciando con ello la práctica anti asociativa de muchas instituciones de educación superior, dado que la presencia de estas prácticas en el escenario educativo actual obstaculiza la formación valórica y ciudadana de los estudiantes.

#### 10.5 Algunas acciones y políticas implementadas

A nivel internacional, en estos últimos años las universidades se han interesado por incorporar y promover diferentes enfoques de enseñanza, que responden a los múltiples desafíos que están enfrentando las universidades del siglo XXI. Se percibe una tendencia importante a incorporar la formación de compromiso social-ciudadano en la formación específica de las carreras. De esto da cuenta, a modo de ejemplo, la red Campus Compact de EEUU que agrupa a más de 1.100 universidades, las que impulsan temas como el *civic engagement* y el *service learning* (entre las instituciones participantes, destacan Berkeley y Stanford). En Europa también ha comenzado a desarrollarse una tendencia similar, con experiencias en universidades como Deusto y Barcelona. Se suma a ellas la Red Talloires, una red de rectores que tiene como foco el compromiso de las universidades en la formación ciudadana de sus egresados.

En América Latina también existen ejemplos que hablan de las necesidades de vincularse y responder a la sociedad, como los diversos seminarios y encuentros en la materia, en los que se presentan gran cantidad de experiencias metodológicas de enseñanza desarrolladas en las universidades. Asimismo, se observa una creciente búsqueda de institucionalización de aquellas prácticas: ejemplo de esto lo constituye la Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio, com-

puesta por 32 organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, universidades y organismos regionales de América Latina, Estados Unidos y España. Otra experiencia importante de relevar es la Conferencia “Construyendo una universidad comprometida, más allá de la torre de marfil”, encuentro organizado por la Red Talloires que en junio de 2011 reunió en Madrid a un número cercano a 200 rectores de universidades de todo el mundo.

Como una forma de preparar a los y las estudiantes en conocimientos, habilidades y valores que les permitan ejercer sus derechos y deberes como ciudadanos críticos, es que en Chile se ha impulsado con bastante fuerza la metodología Aprendizaje Servicio<sup>44</sup>. De ella se puede decir que más de diez instituciones de educación superior chilena han incorporado su metodología en algunos cursos o currículum. Un elemento central de esta metodología es que responde simultáneamente a tres dimensiones: una académica, donde el contacto directo con la realidad posibilitaría mayores y mejores aprendizajes en los estudiantes; la segunda, ligada con la calidad del servicio y la contribución real a la solución de la problemática comunitaria; finalmente, a la posibilidad de generar un espacio de formación en valores para los estudiantes. Por tanto, se trata de una metodología que, de operar correctamente, permitiría que todos los actores involucrados se vean beneficiados. Esta metodología ha sido promovida por la Red Universidad Construye País ([www.construyepais.cl](http://www.construyepais.cl)), que tiene como objetivo expandir el concepto y la práctica de la responsabilidad social en el sistema universitario chileno, trabajando en la sensibilización y en la instalación de dichas actividades en conjunto.

Otro ejemplo de experiencia de vinculación con la sociedad es el proyecto financiado por el Programa MECESUP UCO0303 “Formación de profesionales con valores, actitudes y comportamientos necesarios para ejercer la responsabilidad social”, proyecto conjunto de la Universidad de Concepción, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad de la Frontera, la Universidad Austral de Chile, la Universidad de Valparaíso y la Universidad del Bío-Bío. También destaca el proyecto MECESUP UCO0714. “Implementación de un modelo educativo para educar la Responsabilidad Social”, entre la Universidad de Concepción, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de La Frontera.

En relación a la participación estudiantil, existen instituciones de educación superior que prohíben la formación de federaciones y centros de estudiantes, mientras que otras designan a los representantes desde sus unidades de apoyo estudiantil y, por lo tanto, estos no son elegidos democráticamente. Por otra parte, la participación estudiantil se ve limitada por la Reforma Universitaria de 1981, la que estipula en el DFL N° 2 que “la forma de gobierno de la nueva entidad deberá excluir la participación con derecho a voto de los alumnos y de los funcionarios administrativos, tanto en los órganos encargados de la gestión o dirección de ella, como en la elección de las autoridades unipersonales o colegiadas”. Es necesario señalar, en este punto, que actualmente muchas instituciones interpretan esta norma como una limitación o prohibición a la participación estudiantil en cualquier ámbito.

#### 11. Desarrollo de la empleabilidad

La palabra *empleabilidad* es un neologismo que deriva del inglés *employability*, y refiere a la capacidad de sintonizar con el mercado de trabajo, de poder cambiar de empleo sin dificultades o de encontrar un puesto de trabajo<sup>45</sup>. Respecto a dicha definición, se pueden encontrar múltiples variaciones en informes y artículos:

- Es el nivel de competitividad de un trabajador dentro de una empresa o en el mercado de trabajo;
- Es el grado de adaptabilidad que demuestra un individuo en la consecución y mantenimiento de un empleo, así como en la actualización de sus competencias profesionales;
- Es la capacidad que tienen las personas para transitar autónomamente en el mercado del trabajo.

<sup>44</sup> Se trata de una “metodología pedagógica experiencial, que se puede definir como la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los alumnos utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad”. Furco & Billig (2002: 25).

A nivel mundial, existe un amplio consenso sobre el valor de la empleabilidad de los graduados universitarios. Según datos de la Comisión Europea (2003), el 91% de los directivos de las instituciones europeas de educación superior expresaron que la empleabilidad de sus graduados era un tema importante o muy importante al diseñar o reestructurar el currículum académico de los programas. Coincide con esto la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España ANECA, al plantear que el 95% de los consultados (en una réplica de los anteriores estudios europeos) perciben que la universidad debe jugar un papel relevante en facilitar que los estudiantes que acuden a ella puedan encontrar un puesto de trabajo, porcentaje mayor al que refiere a las tradicionales consideraciones del rol de la universidad como el incremento del conocimiento, el desarrollo social y la difusión de la cultura.

En Chile se reconoce el valor de este tópico, pero también se advierten los problemas que existen al respecto. Por ejemplo, resultados de un estudio de seguimiento de titulados de la promoción 2006 (egresados el 2006) de la Confederación de la Producción y del Comercio de Chile (CPC), indican que un 30% de los jóvenes no tienen empleo porque su educación y destrezas no son relevantes al mercado laboral, y que un 55% de aquellos que están empleados no estarían aplicando las destrezas y conocimientos adquiridos en la educación superior.

La vinculación, generalmente más temprana y estrecha, de las instituciones de educación superior no universitarias con el mundo productivo y del trabajo, tiende a facilitar el desarrollo de la empleabilidad de los egresados, aun cuando persisten problemas especialmente en algunas áreas, como son los casos de educación y salud en los centros de formación técnica, y de educación y ciencias sociales en los institutos profesionales (Futuro Laboral, 2010).

Según la OCDE, parte de los problemas de la empleabilidad se pueden explicar por la falta de coherencia entre los programas que ofrecen las instituciones de educación superior y las necesidades del mundo del trabajo, las cuales se explican porque “el sistema de educación [superior] no ha sido capaz de mantenerse al día con los cambiantes requerimientos del mercado laboral” (OCDE, 2009: 142).

### 11.1 Los egresados de la educación superior y las crisis económicas recientes

En el año 1995, la Comisión Europea definía la empleabilidad como la capacidad de cada persona para, desde sus condiciones individuales, poder hacer algo con lo que sabe. Señalaba que la cultura de la época vivía el *shock* de la sociedad de la información, el *shock* de la globalización y el *shock* de la civilización científica y técnica, y que frente a esta nueva sociedad del conocimiento, la educación debe dar dos respuestas complementarias entre sí: una respuesta centrada en la cultura general, y una respuesta centrada en el desarrollo de la empleabilidad entendida como aptitud para el empleo (Commission Européenne, 1995).

La obra citada destaca que la persona debe “comprender las situaciones que evolucionan de forma impredecible” o la sociedad se dividirá entre “los que pueden interpretar y utilizar y aquellos que serán marginalizados [...] en otras palabras, entre los que saben y los que no saben”. Resurge entonces con fuerza la idea de la cultura general como instrumento de comprensión del mundo y, en este sentido, se especifican tres capacidades principales: a) el aprehender el significado de las cosas, b) la capacidad de comprender y crear, y c) la capacidad de tener criterio y tomar decisiones. Se agrega, complementariamente, que “en las sociedades modernas, el conocimiento en sentido lato puede ser definido como una acumulación de saberes fundamentales, de saberes técnicos y de actitudes sociales. Es la combinación equilibrada de estos saberes, adquirida a través del sistema educacional formal, la familia, la empresa y los diversos recursos de información, la que le da a la persona el conocimiento general y transferible al empleo”. Los tres componentes de la empleabilidad eran establecidos como el conocimiento de base (el saber), el conocimiento técnico (el saber hacer) y las actitudes (el saber ser).

La propuesta tuvo muy buena acogida y comenzaba a operacionalizarse cuando explotó la crisis económica de fin de siglo: en 1997, y durante los años siguientes, el mundo experimentaría la destrucción de grandes esperanzas, con

<sup>45</sup> “Diccionario de Neologismos online”, Editorial Larousse y la Universidad Pompeu Fabra.

una contracción muy fuerte del empleo incluso en los países más industrializados. En el año 1998, la I Conferencia Mundial de Educación Superior, en París, advirtió sobre el riesgo de que la crisis del empleo llevara a los gobiernos, a los que deciden las políticas educacionales y a las propias instituciones de educación superior, a quitarle contexto a la empleabilidad. En muchas instituciones de educación superior, la empleabilidad pasó a ser entendida como una responsabilidad casi únicamente del sujeto que debe desarrollarla y, por extensión, de la institución que lo forma. A este respecto, resulta particularmente sugerente para las instituciones el enfoque y los pobres resultados obtenidos por un proyecto que la OCDE ejecutó en plena crisis<sup>46</sup> para mejorar, en dos años, la situación del empleo en países de la organización. La estrategia implicó trabajar con once recomendaciones, de las cuales solo una (la octava) tenía que ver con recursos humanos y educación. Como no se lograran los resultados esperados, el proyecto se amplió a dos años más y se agregaron otras dos recomendaciones que estaban también en la línea de las medidas macro y microeconómicas. Esto era correcto, pues desde el punto de vista de las personas, el contar con una buena educación es una condición necesaria, pero no suficiente, para tener acceso a un empleo, mantenerlo y lograr un desarrollo de carrera.

La primera década del siglo XXI ya cuenta con una nueva crisis económica, en las que el producto se ha reducido, se han perdido empleos, y el desempleo ha estado subiendo, causando una miseria aun no declarada y empujando a millones de personas por debajo de la línea de la pobreza (Varghese, 2010). Sin embargo, esta crisis no ha afectado a la educación superior y sus egresados en la misma forma en que los afectó la crisis de fines de siglo. El mismo Varghese señala que la situación de la educación, incluyendo a la educación superior, ha cambiado respecto a otras crisis, porque hay mayor reconocimiento de las contribuciones que la educación superior y la investigación realizan para promover el crecimiento económico; así como una nueva priorización de gastos en las familias que ayudó a proteger al sector terciario de educación de los efectos adversos de la crisis (2010).

En la actualidad, parece conveniente destacar algunas ideas que muestran algunos temas que deben ser abordados respecto a las instituciones de educación superior y de la empleabilidad de sus egresados:

- No hay duda de que muchas instituciones, y especialmente las universidades, tuvieron por mucho tiempo un cierto descuido e indiferencia frente a la proyección y al destino laboral de sus egresados, pero hay una conciencia creciente de sus responsabilidades en esta materia.
- No parece existir un sistema bien desarrollado por medio del cual los empleadores puedan comunicar sus necesidades a las instituciones de educación superior, y tampoco es claro que los empleadores mismos tengan un sistema para anticiparse a sus futuras necesidades (OCDE, 2010).
- Falta el desarrollo de un marco de capacitación permanente que permita reconocer el aprendizaje previo y crear incentivos para atraer a adultos para seguir perfeccionándose y adquiriendo nuevas destrezas. Una barrera importante es la tendencia a definir las calificaciones en términos de la duración de los cursos más que en base a competencias adquiridas.
- Hay poca atención al desarrollo de competencias genéricas que mejorarían las opciones de inserción laboral (por ejemplo, el idioma inglés).

La producción de estudios respecto a la situación de las instituciones no universitarias es menor, lo que redonda en menor posibilidad de conocimiento del subsistema y de propuestas para abordar su desarrollo.

### 11.2 Antecedentes generales en materia de empleabilidad y educación superior

El incremento de la cobertura en educación superior, y la cantidad de jóvenes que ingresan al mercado laboral con un título superior (alrededor de un tercio en los países de la OCDE), han implicado cambios en los sistemas de educación superior, en las políticas gubernamentales y, por cierto, en el comportamiento del mercado laboral.

<sup>46</sup> OCDE (1996).

Tal como señala Scheele (2009), el gran número de graduados universitarios produce una oferta de personal calificado que no siempre concuerda con la demanda en los diferentes sectores económicos. La oferta excedente de empleados y postulantes con un título universitario impide la inserción rápida de graduados en el mundo laboral, causando desempleo y subutilización de capacidades académicas. Asimismo, con la mayor oferta de titulados, los empleadores tienden a disminuir el carácter decisivo de la formación superior (particularmente universitaria), e incorporan variables como la experiencia y las competencias o algunos cursos, entre otros. En este anterior escenario se encuentran especialmente los estudiantes que, probablemente, han sido formados en un paradigma más bien teórico y disciplinario y, por tanto, sin grandes capacidades de diferenciarse. Es aquí donde se incorpora con mayor fuerza la idea de empleabilidad, es decir, la agregación de valor al título (académico) con competencias que permitan sobresalir en un mercado laboral más difuso y no acotado a unos pocos, como antaño. Dada la situación, existen diferentes acciones para fortalecer la empleabilidad, tanto a nivel macro (gobierno, agencias, consorcios, gremios) como micro (instituciones y estudiantes).

Por otra parte, la educación superior no universitaria tiene en Chile un estatus disminuido, y no pareciera haber conciencia de lo necesarios que son sus egresados. En un estudio del año 2003, Brunner y Elacqua señalaba que Chile presentaba una relación de once profesionales por un técnico, mientras que para el promedio de los países de la OCDE dicha relación era de dos a uno. En ese marco, en el año 2005 el MINEDUC de la época manifestó que el nivel de formación técnica en todos los niveles del sistema educacional debía abordar seis grandes metas: i) establecer redes de articulación de la formación técnica, ii) definir las competencias laborales por sectores productivos, iii) ajustar la oferta de formación técnica superior a las competencias laborales, iv) acreditar la calidad de las carreras de formación técnica, v) actualizar las especialidades de la enseñanza media técnico profesional, e vi) impulsar la formación de docentes técnicos (Chile Califica, 2005).

En una obra de Patricio Meller sobre carreras universitarias, el autor expresa que “en Chile, cuando se termina la educación secundaria, se cree que la única secuencia lógica para seguir incrementando el capital humano individual es el ingreso a la universidad”, ignorando como alternativas de formación a los institutos profesionales y centros de formación técnica. Y dedica los capítulos VII y VIII del libro para explicar que “esta es una percepción errada que ha emergido como consenso debido a la precariedad de la información que hasta hoy se ha analizado”. Una breve síntesis de los principales resultados obtenidos en este trabajo indica que:

- a. hay carreras técnicas de alto ingreso (relativo) que tienen mayores remuneraciones que algunas carreras universitarias;
- b. la varianza (o dispersión) de los ingresos de las carreras técnicas es claramente *mayor* que la de las carreras universitarias; y
- c. las cifras sobre probabilidad de encontrar empleo al primer año de egreso revelan que las carreras universitarias presentan las mayores probabilidades de estar empleado. (Meller, 2010).

La realidad dice que la educación técnica secundaria y postsecundaria sigue con un crecimiento inorgánico, en que el sistema está formado por unas pocas instituciones grandes y una gran diversidad de otras instituciones, de las cuales un buen número encuentra dificultades para mantenerse y desarrollarse en cumplimiento de su misión principal. La concentración de la matrícula es un fenómeno en crecimiento sostenido, dándose el caso actualmente de que seis instituciones no universitarias concentran el aproximadamente el 75% de la matrícula de su tipo.

La inserción laboral de los titulados también se encuentra marcada por distintos factores en las instituciones de educación superior universitaria y no universitaria, y dentro de ellas la diferenciación se produce principalmente por razones que podrían llamarse extracurriculares. A continuación se presentan algunos resultados.

### a. Probabilidad de estar empleado al primer y segundo año de titulación

El promedio para todos los tipos de titulados es de 75% al primer año y de 80% al segundo, encontrándose los titulados de institutos profesionales universitarios casi en coincidencia con los promedios (73% y 81%), mientras que los titulados de las universidades suben a 82% y 86% y titulados de los centros de formación técnica presentan los valores 67% y 72% (Cuadro 12).

**Cuadro 12.** Probabilidades de empleo.

Carrera	Probabilidad de estar empleado a:	
	Primer año de titulación	Segundo año de titulación
Técnica	0,67	0,72
Profesional	0,73	0,81
Profesional universitaria	0,82	0,86
Total	0,75	0,80

Fuente: *Futuro Laboral*, 2009.

Las cifras evidencian una de las razones fundamentales por las cuales el interés de los estudiantes y sus familias es mayor por las carreras profesionales universitarias y decrece hacia las no universitarias y las carreras técnicas. Le agrega complejidad al tema el hecho de que la inserción laboral sucede en un marco de mayor oferta que demanda de trabajo, en que seguramente está operando el denominado “efecto dominó” consistente en que cuando un nivel educacional disminuye o pierde su capacidad de diferenciación, la diferenciación se traslada al próximo nivel superior, aunque los requerimientos no sean necesarios para el puesto de trabajo.

Si se mira el caso de las universidades por área del conocimiento (Cuadro 13), en probabilidad de empleo al primer año, las áreas de salud, ciencias básicas y tecnología presentan los mejores valores, mientras que en lo que se refiere al ingreso, aparecen las mismas áreas y algunas otras.

**Cuadro 13.** Probabilidades de empleo, según áreas del conocimiento

Área del conocimiento	Probabilidad de empleo a 1er año de titulación	Probabilidad de empleo a 2do año de titulación	Ingreso promedio mensual (en \$ 2009) al 1er año de titulación	Ingreso promedio mensual (en \$ 2009) al 5to año de titulación
Administración y comercio	0,76	0,80	476.981	623.223
Agropecuaria	0,68	0,75	440.430	709.111
Arte y arquitectura	0,54	0,63	411.499	523.727
Ciencias básicas	0,83	0,82	883.519	1.304.056
Ciencias sociales	0,71	0,78	489.550	677.726
Derecho	0,67	0,73	626.860	1.068.580
Educación	0,76	0,82	399.872	491.034
Humanidades	0,71	0,81	443.502	554.700
Salud	0,86	0,87	589.482	792.122
Tecnología	0,81	0,84	649.384	997.444
Total general	0,75	0,80	532.684	754.939

Fuente: *Futuro Laboral*, 2009.



## b. Resultados en términos de ingresos al primer y quinto año de trabajo

Los resultados que pueden encontrarse en Futuro Laboral muestran consistentemente una diferencia de menor a mayor en los ingresos al primer año de trabajo según se trate de egresados de centros de formación técnica, institutos profesionales o universidades; algo semejante sucede en las cifras a los cinco años de trabajo.

En un caso que puede apreciarse en mayor detalle en el Cuadro 13, se comprueba que el promedio de ingreso al primer año de los egresados de los centros de formación técnica es de \$359.728, mientras que para los egresados de institutos profesionales es de \$447.708 y de \$650.881 para los egresados de universidades. A los cinco años de trabajo, el crecimiento porcentual de estos promedios ha sido de 24%, 36% y 47%, respectivamente.

Si se mira el caso de las universidades por áreas del conocimiento (Cuadro 14), se pueden apreciar los valores alcanzados en estas probabilidades por área del conocimiento y se agregan los ingresos promedio al primer y al quinto año de titulación. En probabilidad de empleo al primer año, salud, ciencias básicas y tecnología presentan los mejores valores, mientras que en lo que se refiere al ingreso, aparecen las mismas áreas y algunas otras.

**Cuadro 14.** Promedio de ingreso, según tipo de institución.

	Promedio ingreso año 1	Promedio ingreso año 5	Crecimiento % ingreso en 5 años
CFT	359.728	446.497	24%
IP	447.708	607.862	36%
Universidades	650.881	953.733	47%

Fuente: *Futuro Laboral*, 2010.

En cuanto a áreas, en el mismo ejemplo considerado, las áreas con mejores resultados son tecnología y administración y comercio en centros de formación técnica e institutos profesionales, a las cuales habría que agregar agropecuaria en el caso de los institutos profesionales; y en las universidades, destacan derecho, tecnología y ciencias básicas. Al observar las áreas con más pobres resultados, educación está presente en los tres tipos de instituciones, acompañada por salud en los centros de formación técnica, ciencias sociales en los institutos profesionales, y arte y arquitectura en las universidades.

Estas estadísticas no están desagregadas por sexo, pero la constatación de brechas salariales entre hombres y mujeres en el mundo laboral –especialmente crecientes a medida que se sube en los niveles ocupacionales– permiten razonablemente suponer que la situación debe presentar una desventaja para las mujeres desde el inicio.

Las diferencias iniciales y el menor crecimiento relativo de los ingresos a los cinco años de trabajo en el caso de los egresados de las instituciones no universitarias dan cuenta de una situación grandemente preocupante para las personas y para el país en su conjunto. A veces, los medios de comunicación social muestran casos destacados de egresados de ciertas áreas de las instituciones no universitarias que han alcanzado una buena inserción e ingresos adecuados, pero esta no es una situación generalizada. Hace falta mayor equilibrio para contar con una fuerza de trabajo apropiada para los distintos niveles requeridos, con brechas salariales que tiendan a estrecharse, y más y mejores itinerarios de formación para que todos los que tengan las condiciones básicas puedan desarrollar sus carreras siendo debidamente recompensados en cada uno de los niveles.

## c. El factor origen socioeconómico y su influencia en las remuneraciones de los titulados

Núñez & Gutiérrez estudiaron una muestra de 420 egresados de ingeniería comercial de la Universidad de Chile, estudio que demostró que la magnitud de la brecha salarial vinculada al origen socioeconómico es aproximadamente el doble, y hasta tres veces, la brecha asociada a género, raza y apariencia física reportada en otros estudios. En la misma obra citada, se expresa lo siguiente:

“el efecto de origen socioeconómico sobre los salarios es más importante que el desempeño académico, lo que insinúa un limitado grado de meritocracia<sup>47</sup> en el mercado laboral de profesionales en Chile. No obstante lo anterior, cabe indicar también que el desempeño académico es efectivamente recompensado en algún grado en el mercado laboral, aunque esto no depende del estrato socioeconómico de origen. De hecho, una mejora marginal en el desempeño académico eleva las expectativas de ingreso del estudiante pobre en mayor magnitud que las del estudiante de origen socioeconómico alto. Por ejemplo, para igual mérito académico un estudiante promedio de estrato socioeconómico bajo gana cerca de un 30% a 35% menos que un estudiante promedio de estrato socioeconómico alto. Es decir, al mejorar el desempeño académico se reduce la brecha” (citados por Latorre, González & Espinoza, 2009: 57).

Siguiendo la línea de estudio de la importancia del factor social en Chile, Núñez y Pérez publicaron en el 2007 un trabajo que investigó el grado de asociación entre la ascendencia y el estrato socioeconómico de los individuos en la actualidad, y la percepción subjetiva que los apellidos concitan respecto del origen socioeconómico esperado de sus portadores. Los resultados indican que persiste un importante grado de asociación entre ascendencia y condición socioeconómica, y que los apellidos evocan percepciones transversales respecto del origen socioeconómico de sus portadores. Estas percepciones son coherentes con el rol jugado por los distintos tipos de ascendencia en el proceso de estructuración social de Chile en el pasado. Según los hallazgos, las percepciones comunes que despiertan los apellidos son “acertadas”, en el sentido de poseer un significativo poder predictivo del origen socioeconómico efectivo de sus portadores. Los autores terminan afirmando que la evidencia sugiere que dichas percepciones son empleadas para ejercer discriminación laboral en Chile.

## d. Otros elementos de diagnóstico

En términos de desenlace laboral, ¿es más importante focalizarse en elegir una determinada carrera o una determinada universidad? La experiencia nos dice que la respuesta es conocida, pero se cuenta también con una respuesta desde la investigación:

“Los resultados obtenidos indican que para la mayoría de las carreras existe un diferencial en los indicadores laborales entre universidades de alta selectividad, universidades de selectividad media y universidades de baja selectividad. Esa brecha de remuneraciones se reduce sustancialmente una vez que se toman en cuenta las habilidades personales medidas a través de los puntajes obtenidos en la PAA (actual PSU) por los profesionales (o mediante el proceso de selección hecho por las mismas universidades). Esto implica que parte importante de los diferenciales de remuneraciones existentes entre los profesionales se debe a las características personales y no al tipo de universidad en la que estudiaron” (Meller, 2010: 124).

Adicionalmente, añade el autor, “los resultados obtenidos indican que en algunas carreras (ingeniería comercial y periodismo) tanto la habilidad personal como la universidad son factores importantes del nivel de ingreso laboral, mientras que en otras no sería relevante la aptitud individual (enfermería) ni el tipo de universidad (trabajo y servicio social)” (Meller, 2010: 23).

<sup>47</sup> Es la recompensa que reciben las personas en función de sus méritos lo cual implica que debiera haber igual recompensa ante la igualdad de méritos. En el caso del mercado laboral, esto implicaría que los salarios estarían perfectamente determinados por la productividad.

El tema de las pedagogías merece una mención especial. Siguiendo con la obra citada, se tiene que “entre las carreras en que más crece la titulación, se encuentran las pedagogías. pedagogía básica creció anualmente a una tasa promedio de 59% la última década, pedagogía en educación media lo hizo en un 22% y educación diferencial en un 20%. Las carreras que les siguen son odontología con un 18%, química y farmacia con un 17,5% de crecimiento promedio anual y psicología con un 15%” (2010: 21). La constatación de este crecimiento, junto a los resultados que obtienen los recién egresados en la prueba INICIA y algunos docentes en ejercicio en las evaluaciones del desempeño, dan cuenta de una situación de inseguridad muy preocupante para quienes siguen estas carreras y sus familias, y para el futuro de la educación chilena.

El valor que se está dando a la educación actualmente en todo el mundo, así como una mayor comprensión del significado de la educación superior para el desarrollo de sociedades en que el principal factor de la producción es el conocimiento, constituyen oportunidades que la educación –especialmente la educación superior– debe ser capaz de reconocer, ayudar a construir y aprovechar. En este escenario, cabe preguntarse ¿para dónde va ella en términos de su relación con el trabajo?

Los observatorios del empleo e iniciativas semejantes tienen grandes méritos al registrar y mostrar una realidad que era antes desconocida, pero se sabe que si no hay cambios en la organización social y del trabajo y, sobre todo, en la valoración social y económica de determinadas actividades humanas, los observatorios y las investigaciones seguirán indicándoles a sus audiencias (que van desde quienes deciden las grandes políticas hasta los jóvenes y sus familias) que hay ciertas elecciones de carrera y de destino laboral que son acertadas, mientras que otras condenan al desempleo, al empleo precario o a la pobreza ilustrada. Aquí hay un campo en que la educación superior no aparece como un interlocutor social y, en cambio, guarda en general un silencio que en nada ayuda a sus postulantes y egresados.

Antes de pasar a la sección siguiente, presentamos una síntesis de los principales problemas y desafíos. Los problemas son:

- Existen avances en cuanto a estadísticas desagregadas por sexo y características y tiempos de los resultados de los diversos tipos de estudiantes, especialmente en lo referente a desarrollo ciudadano e inserción laboral.
- Existen diferencias en relación a nivel socioeconómico, género y años de estudios en cuanto a la participación estudiantil.
- Se comprueban diferencias significativas en función de variables tales como nivel socioeconómico, respecto a los tiempos y la calidad de la inserción laboral de los estudiantes, así como en las remuneraciones iniciales de quienes han cursado programas de educación superior equivalentes.
- Se evidencia falta de inclusión en el currículum de acciones que desarrollen competencias de compromiso social.

De ellos derivan los siguientes desafíos:

- Aumentar el contingente de estudiantes de grupos vulnerables que logra un desarrollo ciudadano y de empleabilidad, que les permita participar plenamente en la sociedad y acceder a empleos acorde a su calificación.
- Disminuir al máximo, al momento de la inserción laboral de los titulados, la diferenciación por razones extracurriculares.
- Reducir las diferencias existentes entre las remuneraciones iniciales de estudiantes de distintos grupos de la sociedad que cursan programas similares de educación superior.
- Aumentar los espacios formales de participación de los estudiantes.

<sup>48</sup> Puede analizarse por ejemplo el Proyecto CHEERS y Proyecto REFLEX desarrollados por la Comunidad Europea (ver: <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/> y <http://www.fdevb.unimaas.nl/roa/reflex/> respectivamente)

### 11.3 Acciones y políticas

Más allá de los estudios internacionales realizados en materia de empleabilidad<sup>48</sup>, los gobiernos tienen, según Paulo Santiago *Et. Al.* (2008), distintas formas de intervenir en la empleabilidad (con regulaciones de mercado) e influir, por ejemplo, en la elección de instituciones de educación superior por parte de los estudiantes:

- **Influencia por información:** se trata de estimular a los estudiantes a elegir campos de estudio para los cuales existe una gran demanda en el mercado laboral, proporcionándoles información sobre las carreras profesionales de los graduados (ejemplo de esto en Chile es el sitio Futuro Laboral).
- **Financiamiento dirigido hacia la oferta institucional:** se trata de aumentar o reducir el financiamiento público de ciertas disciplinas, para estimular o disuadir su provisión por parte de las instituciones (algunas de las acciones del programa MECESUP van en esta línea).
- **Financiamiento y tarificación preferencial:** consiste en inducir a los estudiantes a elegir ciertas disciplinas por medio del manejo selectivo de los aranceles o tasas de matrícula, o a través de condiciones preferenciales de financiamiento a estudiantes de ciertas disciplinas (siendo la educación un sector clave en el desarrollo nacional, la Beca “Vocación de Profesor” apunta en esta línea).

A nivel internacional, existen iniciativas concretas que impulsan, por ejemplo, la creación de juntas directivas en las instituciones de educación que permitan un diálogo académico-empresarial, como en el caso alemán. O bien, programas de apoyo a las instituciones para que incorporen la formación de habilidades complementarias a los conocimientos disciplinarios (impulsado por el gobierno inglés). Un último ejemplo lo constituye el sistema australiano, en el cual el gobierno ha creado subvenciones a áreas específicas conforme necesidades del mercado (Scheele, 2009).

Para desarrollar habilidades relevantes para el mercado laboral, las instituciones deben conocer cuáles son y, por lo mismo, resulta imprescindible la relación directa con el mercado laboral y los empleadores. Al parecer, la relación no pasa solamente por la tradicional consideración de la demanda laboral, sino más bien por la opinión y participación de los empleadores en la decisión y diseño mismo de los programas. Así, probablemente la estructura curricular de una carrera se verá nutrida por aquellas características que el empleador percibe importantes competencias que en ocasiones no son consistentes con la percepción que tienen los académicos y estudiantes al respecto<sup>49</sup>. El valor de las opiniones, como asimismo el sentido y forma de participación son temas que merecen sin duda ser un objeto de diálogo mayor.

La incorporación de empleadores en comités o consejos y las reformulaciones que de estos se deriven, implicará para las instituciones no solo un cambio curricular, sino que con toda seguridad cambios en las metodologías de aprendizaje-enseñanza, las que ahora deberán hacerse cargo de la formación de capacidades habilidades y habilidades con métodos activos, participativos y alejados de la transmisión catedrática tradicional. Existen avances en esta materia, tal como se presentará en el siguiente apartado, lo que significa no solo que las instituciones pueden mejorar la empleabilidad de sus egresados y su inserción laboral, sino también un mayor vínculo entre demanda y oferta, lo que favorece el desarrollo económico y social del país.

#### a. Estrategias institucionales para mejorar la empleabilidad

Matthew Kwok<sup>50</sup> señala que las habilidades o destrezas de empleabilidad logran ser desarrolladas cuando estas son integradas a lo largo de la carrera o programa de educación superior y, además, cuando se “transmiten o enseñan” a través de prácticas pedagógicas que promueven el aprendizaje activo de los estudiantes.

<sup>49</sup> Este último aspecto puede ser fácilmente refrendado con los resultados obtenidos en el Proyecto Tuning Latinoamericano. Mayores antecedentes en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

<sup>50</sup> Ver especialmente Kwok 2003.

Lamentablemente la identificación de las capacidades y habilidades a desarrollar e integrar en la formación es un área que, según Santiago *Et. Al.* (2008), aun no se logra hacer de manera adecuada en las instituciones de educación superior. Los empleadores “se quejan” por la falta de características (extra académicas) para el adecuado desempeño de los egresados, lo que naturalmente significa una preocupación por parte de los estudiantes que dejan la educación superior sin el conocimiento o las habilidades necesarias para encontrar y mantener un buen trabajo en un mercado laboral cambiante (Swett, 2006)

La responsabilidad al respecto sería de los directivos académicos, quienes no han sabido establecer los adecuados vínculos entre el mercado laboral y cada uno de los programas impartidos y, por otra, se ha fracasado en hacer del docente un real motor en el desarrollo de las habilidades y competencias de empleabilidad. Así, los desafíos para las instituciones son varios, partiendo por convencer a los profesores de que la incorporación de competencias de empleabilidad en su enseñanza y el currículum no son un ataque a la libertad académica en términos de contenidos, sino una reformulación en los modos en que enseñan sus materias. Así, el desarrollo de competencias de empleabilidad debería ser visto como un apoyo de un buen aprendizaje, y no una oposición a este.

Los docentes y estudiantes deben pensar en términos de prepararse “a la empleabilidad para toda la vida en comparación con el empleo para toda la vida, ya que se espera que los trabajadores cambien de empleo y carreras varias veces durante su vida laboral a diferencia de generaciones anteriores” (Kwok, 2003). Ejemplos de iniciativas para incorporar el tema de la empleabilidad han sido implementados por diferentes instituciones. Describiremos a continuación las que, a nuestro juicio, son las más significativas:

La Universidad de Alberta en Canadá se propuso aumentar la conciencia de los estudiantes respecto de la adquisición de habilidades de empleabilidad junto a los estudios tradicionales. Otro aspecto que implementó fue el desensibilizar a los docentes para que desarrollaran, junto con el conocimiento de temas y materias específicas de la disciplina, las habilidades de empleabilidad, todo en un mismo proceso. Así, la incorporación de estas habilidades en el plan de estudios tuvo una importancia comparable entre contenido disciplinario y habilidades de empleabilidad.

La Lancaster University y la Newcastle University buscan el contacto con empleadores que están dispuestos a supervisar y preparar a los estudiantes para el mundo profesional. Así, empresas como Deloitte, PriceWaterhouseCoopers y Ernst&Young participan activamente en programas de bachelor y magister, y contribuyen a la formación profesional de los estudiantes, facilitándoles el desarrollo de habilidades de empleabilidad y ofreciéndoles plazas de prácticas y visitas a la empresa (Elliot-Major, 2006, en Scheele, 2009).

La Universidad de Kent proporciona a sus estudiantes la oportunidad de obtener experiencia trabajando como consultores para pequeñas empresas locales en una Clínica de Tecnologías de Información de la Universidad. La IT Clinic recibe a empleadores (clientes) con cualquier tipo de problema, por lo que los estudiantes pueden practicar en una situación real antes de hacer la transición de la universidad al mercado laboral

Otra modalidad, que habitualmente acompaña iniciativas como las anteriores, son los centros de apoyo para estudiantes y egresados, en los que la institución brinda orientación, puntos de contacto entre empleadores y egresados, talleres para el desarrollo de competencias empleabilidad, entre otros. Ejemplos de este tipo de estrategias son: University of Liverpool (<http://www.liv.ac.uk/careers/>); University of Manchester (<http://www.careers.manchester.ac.uk/>); University of California (<http://career.ucla.edu/Homepage.aspx>); University of Calgary (<http://www.ucalgary.ca/careers/>), entre muchas otras (Scheele, 2009).

En Chile, universidades e instituciones no universitarias están avanzando también en este tipo de iniciativas. Son habituales hoy en día los “portales de empleo” en las universidades nacionales y, sin embargo, y a pesar que existen herramientas y ayudas para la inserción laboral y búsqueda de empleo, aun distan de constituir estrategias que permitan la empleabilidad de sus estudiantes y egresados.

## b. La habilitación profesional externa

Al promulgarse la Ley de Aseguramiento de la Calidad, se planteaba una función de habilitación profesional para el sistema. Sin embargo, desde su puesta en marcha quedó claro que se trataba de un tema que quedaba señalado, pero solo para ser atendido en forma posterior.

A la fecha, existen experiencias en tres sectores, que son justicia, salud y educación. En el caso de justicia, se trata de una habilitación de tipo formal que es la que mantiene la Corte Suprema de Justicia para otorgar el título de abogado, razón por la cual se abordarán solamente los casos de salud y educación.

Tanto en salud como en educación, el instrumento para la habilitación es un examen para los titulados.

### i. El Examen único de conocimientos en medicina EUNACOM

El EUNACOM es un examen cuya aprobación constituye, desde el 2009, un requisito legal para poder trabajar como médico en el sistema público de salud chileno. En este contexto, deben rendirlo tanto los médicos recién titulados en todas las universidades del país, como asimismo los médicos extranjeros que deseen ejercer su profesión en Chile.

El examen ha sido diseñado y es administrado por la Asociación de Facultades de Medicina de Chile (ASOFAMECH) que realiza, además, una interesante labor de análisis y difusión de los resultados. Un aspecto destacable resulta ser la decisión política de esta agrupación de mantener una participación democrática, puesto que todas las facultades de medicina del país se encuentran involucradas en la elaboración de las pruebas, así como en las medidas que se toman a partir de esta examinación con carácter de habilitación.

El instrumento en sí no está libre de polémica, siendo algunas de las principales preocupaciones su carácter de prueba de conocimientos que, tal como el nombre lo expresa, no incluye la evaluación de otros aspectos que forman parte de lo que es el ejercicio de la profesión, y el hecho de que las personas que reprueban no pueden ejercer la profesión durante un año, debido a que el examen solo se puede rendir una vez al año.

<sup>51</sup> Este programa surge a raíz de la constatación que tanto el programa FIID como la acreditación no tuvieron toda la efectividad requerida por la falta de autorregulación de las Facultades (Manzi, 2010; y <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=2c55fd9-1902-427b-ac20-27d7db2b5887&ID=195170>). A pesar de no encontrar nada que desmienta esta información o la conformación del Programa, aparentemente lo más importante para la administración actual es la prueba que se denominará de Excelencia Docente Inicial.

## ii. La prueba INICIA para los profesores

El Programa INICIA para el mejoramiento de la formación de los docentes tiene tres componentes que son: a) el fondo de apoyo a instituciones formadoras, b) las orientaciones curriculares, y c) la evaluación diagnóstica, de la cual forma parte la prueba INICIA<sup>51</sup>.

La prueba INICIA es una prueba que se aplica, por instrucciones del MINEDUC, a los estudiantes egresados de pedagogía. Es voluntaria para las instituciones formadoras, los egresados no pueden rendirla independientemente y, hasta ahora, los resultados se publicaban sin identificar a las facultades. Tanto a las instituciones formadoras como a los estudiantes se les entrega un informe con sus resultados, comparados con las medias nacionales y de la propia institución; a partir de 2010, los resultados se han hecho públicos por facultades.

Al aprobarse el proyecto de ley, rendir la prueba será requisito para trabajar en colegios subvencionados, sean particulares o municipales. Como no se ha establecido un puntaje mínimo aceptable, no previene a los egresados de ejercer su carrera, pero sí es una barrera de entrada para el sector subvencionado. Además, como la prueba tiene carácter voluntario, estrictamente hablando no se puede decir que sea una evaluación de altas consecuencias, ni tampoco se puede considerar una “habilitación” del Estado propiamente tal. Esto ha facilitado su regulación, ya que no se requiere una legislación especial como si se tratara de una prueba habilitante. Sin embargo, es previsible que si la prueba demuestra ser un buen predictor de desempeño profesional, los colegios particulares pagados luego la exigirán, estrechándose el mercado para los titulados que no la hayan rendido.

Hasta ahora<sup>52</sup> la prueba ha estado referida a lo que, a juicio de expertos, se requiere saber para enseñar del currículum vigente. Con este marco, se construyeron las tablas de especificación técnica que incluyen los ejes de contenido y los temarios<sup>53</sup>. Se espera que esta situación cambie cuando los estándares, que fueron sometidos a consulta de las universidades, estén oficializados. También se han tomado preguntas de las siguientes pruebas de evaluación docente: Asignación de Excelencia Profesional (AEP) y Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI).

Las pruebas se reportan en porcentaje de respuestas correctas, lo que impide comparación interanual, la cual no ha sido requerida por el MINEDUC hasta ahora dado que el fin de la prueba no es monitorear avances nacionales o institucionales. No existen puntajes de corte para niveles de logro o desempeño que permitan describir qué saben y pueden hacer los egresados con un determinado puntaje, ni tampoco establecer una vara mínima cuantitativa. Asimismo, los egresados de pedagogía básica y de educación parvularia rinden una prueba que es netamente disciplinaria, pero que también incluye preguntas de conocimiento pedagógico.

Según Lorena Meckes<sup>54</sup>, existe una disonancia entre la regulación que se pretende imponer a la oferta de formación inicial y los requisitos de entrada al ejercicio de la profesión. La única exigencia actual para ser contratado como docente de pedagogía básica es estar titulado como profesor básico, y hasta ahora, esto lo habilita para enseñar desde educación física hasta matemáticas. Para enseñar matemáticas en 5° y 6° año, no es necesario haber estudiado o aprobado un examen en esta mención, por ejemplo. La prueba, tal y como está concebida hasta ahora para los docentes de básica, les exige saber solo de cuatro asignaturas para los seis años del ciclo básico; sin embargo, hasta ahora nada impediría que aquel docente, que solo ha acreditado conocimientos en estas cuatro áreas, haga clases de arte, tecnología, o educación física. No se ha hecho explícito, a través de las exigencias formales para ejercer como profesor, cuáles áreas curriculares requieren un especialista y cuáles no, o para qué grados esto se hará exigible. Si la prueba

que se debe rendir para presentarse a un puesto de trabajo solo abarca estas cuatro áreas disciplinarias, es altamente probable que los cursos en las demás áreas sean atendidos por profesores que no se han especializado en ellas, o bien que no han acreditado sus habilidades y conocimientos para enseñarlas.

Naturalmente esto excede a la evaluación diagnóstica y se inscribe en el marco de qué se hace con (o para qué sirve) la evaluación. No hay definición nacional de qué se espera que sepan los docentes, y las mallas y marcos curriculares de las distintas facultades varían a tal extremo que hacen imposible un análisis de su conjunto. Los estándares para egresados de pedagogía básica que fueron encargados por el MINEDUC y elaborados por la Universidad de Chile y la Universidad Católica, y consultados con las facultades de educación, pueden y deberían constituirse en el referente de la evaluación. Actualmente, la única exigencia para el ejercicio de la docencia es ser profesores de enseñanza básica, cuya calidad y preparación depende en gran medida de las distintas facultades que imparten la carrera.

La mayoría (86%) de los egresados que rindió la prueba INICIA en 2008 lo hicieron como profesores generalistas. Esto sorprende, considerando en la insistencia por parte del MINEDUC para suprimir esta formación y/o complementarla con la formación de especialistas para el segundo ciclo básico (5° a 8° en ese entonces)<sup>55</sup>. Por otra parte, si se considera que la exigencia formal para ejercer como profesor en la enseñanza básica es estar titulado como tal (y, por lo tanto, no hay claros incentivos para hacer u ofrecer una especialidad que no es exigida formalmente por el sistema), esto significa una gran falta de regulación para la contratación de los docentes.

En síntesis, este instrumento provoca diversas inquietudes, entre las cuales destaca la pregunta por la identidad de la prueba, ya que procura ser una prueba de final de carrera, pero su aplicación se proyecta, además, para docentes interesantes al sistema que pueden optar a una mejor remuneración según los resultados.

## V. PROPUESTAS PARA MEJORAR LA EQUIDAD EN EL SISTEMA

La unidad consultora “Equidad en el acceso, permanencia, logros y resultados en la educación superior” ha elaborado un diagnóstico que, como ya fue señalado al comienzo de este capítulo, toma como marco referencial el modelo elaborado por Latorre, González y Espinoza (2009), con base en Espinoza (2002). Para efectos del análisis se distinguen y explicitan estas cuatro etapas dentro del proceso educativo, en las cuales se juega la equidad del sistema: i) acceso; ii) permanencia; logros (*outputs*) y iv) resultados (*outcomes*).

En el diagnóstico realizado, se pueden destacar los siguientes factores que contribuyen a la inequidad:

- A nivel de acceso, el actual sistema de admisión basado en pruebas estandarizadas no garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso a todos en función de sus méritos. Entre varios factores, esto es principalmente resultado de trayectorias educativas en básica y media con alta diversidad en sus niveles de calidad, y de un sistema de ingreso basado en pruebas de contenidos, que favorece a los estudiantes urbanos de la modalidad científico-humanista y que pertenecen los grupos con mayor capital cultural, social y económico.
- Subsisten problemas curriculares relacionados con los enfoques y la extensión de las carreras, con la falta de orientación y de ofertas flexibles y articuladas, capaces de responder a la diversidad de los estudiantes en cuanto a vocaciones, edades, disponibilidad de tiempo, posibilidades económicas, y otras.

<sup>52</sup> Mientras se está a la espera de los estándares y de las orientaciones curriculares que han sido encomendados a los centros de investigación de la Universidad Católica y de la Universidad de Chile.

<sup>53</sup> Estos pueden ser consultados en [http://www.programainicia.cl/ed04\\_disciplinarios.html](http://www.programainicia.cl/ed04_disciplinarios.html)

<sup>54</sup> Lorena Meckes fue coordinadora Nacional del SIMCE y actualmente se desempeña en Mide-UC y en el CEPPE. Entrevista realizada el 17 de diciembre de 2010.

<sup>55</sup> Los datos TIMSS 2003 demuestran que Chile es uno de los países con menor proporción de profesores especialistas, y que esto se encuentra asociado al rendimiento global de los países.

- c) Se perciben deficiencias en el desarrollo personal y social para una participación ciudadana, con déficits en el desarrollo de competencias genéricas facilitadoras del desarrollo ciudadano y de la empleabilidad.
- d) El sistema de educación superior se ha expandido, pero sin ofrecer los elementos de apoyo necesarios para retener a aquellos estudiantes con menor desarrollo de las competencias académicas necesarias para desenvolverse dentro del sistema, lo cual pone en riesgo su permanencia y/o la alarga, retrasando también el egreso y la incorporación a la fuerza laboral.
- e) Los sectores más vulnerables manejan menor información para sus elecciones vocacionales y de sus futuros campos laborales, lo que implica en que ni ellos ni sus familias (muchos son primera generación en la educación superior) cuentan con parámetros para evaluar las opciones existentes y tomar una decisión informada respecto a estas; por ejemplo, cuándo una educación es de calidad, los riesgos de deserción, la duración real de las carreras según las características de los estudiantes, y el valor real de las oportunidades laborales futuras.
- f) Los estudiantes provenientes de sectores de menores ingresos socioeconómicos presentan menos participación en las acciones formales de decisión en sus instituciones.
- g) El AFI aporta más a aquellas instituciones que captaron a los mejores puntajes en las pruebas de admisión, siendo que en Chile hay una fuerte correlación entre rendimiento y nivel socioeconómico, por lo cual las instituciones que reciben mayores recursos por concepto de AFI son las que atienden, en general, a los grupos de más alto nivel socioeconómico. Esta situación requiere de una revisión por cuanto, entre varios problemas relacionados, se puede anotar que las instituciones de educación superior no tienen incentivos para atender a las necesidades de los sectores más vulnerables. Se entiende que cualquier tipo de incentivos en este contexto debiera estar estrechamente ligado a la entrega de una educación de buena calidad, y no solo a la obtención y mantención de matrícula. A nivel de apoyo financiero a los estudiantes, existen becas y créditos universitarios, pero suelen ser insuficientes y no compensan los costos alternativos que le significa a una familia vulnerable tener a un hijo estudiando sin posibilidad de aportar al ingreso familiar para la mantención.
- h) A pesar de los avances producidos en relación a la producción y difusión de información de retención y de futuro laboral, aun falta información relativa a la calidad de la experiencia de educación superior e inserción laboral, con el fin de evaluar los logros y resultados del sistema para los diversos tipos de estudiantes. Existen déficits de itinerarios de formación que consideren educación superior, trabajo y capacitación laboral y hay poca orientación para la *reinversión* laboral en el marco de un esquema de educación permanente (*lifelong learning*).
- i) Dentro del sistema, hay un fuerte sesgo hacia la educación superior universitaria, con un discurso público y político que muchas veces ignora el papel que cumplen los institutos profesionales y los centros de formación técnica. Esto implica que, directa o indirectamente, se menoscaban las oportunidades que representa para un grupo cada vez mayor de personas, y para el país, el acceso a la educación técnica superior.

En base a los elementos de diagnóstico identificados, se ha generado un conjunto de propuestas que han sido clasificadas en tres grupos: (A) propuestas relacionadas con el acceso, (B) propuestas relacionadas con la formación (permanencia) y resultados y (C) propuestas de orden general.

## A. Propuestas relacionadas con el acceso

### a. Uso del ranking de las notas de enseñanza media (NEM) del estudiante como criterio de admisión y de asignación del Aporte Fiscal Indirecto (AFI)

#### Contenido:

A través del uso del ranking de las notas de enseñanza media, se avanzará en mejorar la calidad y la equidad en el acceso a las instituciones de educación superior en Chile. Esta variable aun no está incorporada en la batería estándar de selección para las universidades del CRUCH. Sin embargo, el ranking es usado por el CRUCH para la asignación de cupos supernumerarios. Su inclusión está avalada por la experiencia de universidades chilenas que han usado con éxito el ranking como criterio de selección, tales como la Universidad de Santiago y la Universidad Cardenal Silva Henríquez, institución que pondera el Ranking con un 50% en su proceso de admisión.

El ranking de las notas de enseñanza media es una herramienta de selección objetiva y libre de todo tipo de sesgo social, de género y de etnia. Se basa en el principio de que independientemente de los recursos que tenga el ambiente de aprendizaje en que se desenvuelve un joven, hay estudiantes que son capaces de hacer un mejor uso de ellos y destacar en cuanto a rendimiento por sobre sus compañeros de colegio. Esos estudiantes que sobresalen en su grupo tienen una mayor probabilidad de seguir siendo estudiantes destacados si tienen la opción de continuar sus estudios, dado que el mejor predictor de la conducta futura es la conducta pasada. Muchos de esos estudiantes destacados provenientes de sectores desaventajados y no pueden acceder a la educación superior cuando se emplean pruebas de extensos contenidos curriculares como principal mecanismo de admisión.

En el caso de la PSU, esta fue diseñada sobre la base del currículum científico-humanista y quienes asisten a la educación técnica-profesional se han visto perjudicados al estudiar un currículum distinto de aquel que es evaluado en la PSU. Por ello, mientras más indicadores relativos a desempeño escolar se incluyan y mayor sea el peso que se les asigne en la ecuación de admisión, se aminora el perjuicio a estudiantes capaces de escasos recursos que aspiran a proseguir estudios superiores en instituciones prestigiosas. Evidencia recogida por la USACH en la década pasada indica que el uso del ranking mejora la predicción del rendimiento en un 2%, aproximadamente, respecto al modelo que sólo contempla notas de enseñanza media y pruebas de admisión. El uso del ranking, con una ponderación igual o mayor que la PSU en algunas universidades, inducirá una mejora generalizada de la calidad de la educación media, porque el estudiantado tendrá un incentivo concreto por estudiar.

#### Modelo de gestión:

El ranking de las notas de enseñanza media debe incluirse a nivel del sistema centralizado de admisión del CRUCH. En el año 2012, al menos veintiuna universidades incorporarán en forma piloto el puntaje Ranking 2.0 determinado según la metodología creada por la USACH y desarrollada plenamente por la UCSH.

Se requiere, asimismo, que se modifique la definición de “buenos estudiantes” que se emplea desde el año 1981 y hasta la fecha para la asignación del Aporte Fiscal Indirecto (AFI). Tal definición en la actualidad establece que “buenos estudiantes” son aquellos que obtienen los 27.500 más altos puntajes en la PSU. En esta definición no se pondera en absoluto el rendimiento escolar (notas de Enseñanza Media NEM o Ranking). Esto fue un error de concepto grave que ha resultado atentatorio contra la equidad en el acceso. En efecto, con el fin de captar los aportes del AFI (aproximadamente USD 40 millones anuales) a partir de 1981 las universidades subieron la ponderación de la PAA desde 42,0% hasta 60,4 %. Esta medida causó cambios del puntaje ponderado de prácticamente todos los postulantes a las universidades. En el año 1992, investigadores de la USACH calcularon (Rut a Rut) que cada año alrededor de 10 mil postulantes bajan desde las nóminas de estudiantes seleccionados a las de lista de espera sólo en las universidades del CRUCH; y otros 10 mil postulantes suben desde las listas de espera a las de estudiantes seleccionados, respecto de las ponderaciones que había previo a la creación del AFI.

El fenómeno inverso ocurrirá –muy probablemente- si en la asignación del Aporte Fiscal Indirecto se incluyera el ranking de las notas de enseñanza media del postulante.

Asimismo, debe darse un mayor peso al rendimiento escolar, incorporando tanto NEM como Ranking en la asignación de becas y beneficios. No es razonable, por ejemplo, que las becas Vocación de Profesor se asignen exclusivamente sobre la base del criterio de admisión más regresivo para la equidad (esto es, puntajes PSU), toda vez que el mejor predictor del rendimiento universitario en la mayoría de las carreras de pedagogía son las NEM.

#### Impactos esperados:

- Incremento en el porcentaje de estudiantes meritorios provenientes de establecimientos municipales y subvencionados que logran acceder a la educación superior.
- Incremento de las tasas de retención y titulación en las instituciones.
- Mejora generalizada de la calidad de la educación media.

### b. Replicar el sistema de selección-admisión vía propedéutico en todas las regiones geográficas del país.

#### Contenido:

Desarrollar una vía de admisión paralela al actual sistema del que puedan participar todos los estudiantes que finalicen la educación media con un promedio de notas en el 5% superior de cada uno de los establecimientos de educación media del país y que sea independiente de su rendimiento en la PSU.

#### Modelo de gestión:

Las instituciones de educación superior, con el apoyo del MINEDUC implementarán un Propedéutico Nacional destinado a los estudiantes con notas de enseñanza media en el 5% superior de colegios de sectores desaventajados desde un punto de vista educacional y social, usando el modelo implementado por la Red de Universidades con Propedéuticos UNESCO desde el año 2007. Las universidades deben privilegiar a los estudiantes de sus propias regiones o áreas aledañas, de manera que no solo se beneficie el estudiantado de las regiones urbanas que son los que están mayoritariamente representados en el sistema de educación superior.

Las universidades que se comprometen en la iniciativa deben concursar para recibir recursos que financien el programa Propedéutico y comprometerse a entregar los datos necesarios para evaluar la efectividad de la intervención.

#### Etapa I. Información a la comunidad y detección de estudiantes destacados

El modelo de gestión implica una primera etapa de información a la comunidad y de detección de estudiantes de colegios municipales y subvencionados (de establecimientos técnico-profesionales y científico-humanistas), que se ubiquen en el 5% superior de rendimiento en sus cursos al finalizar el tercer año de enseñanza media para invitarlos a participar de un programa Propedéutico mientras cursan –paralelamente- el último año o semestre de su enseñanza media.

#### Etapa II. Desarrollo del programa Propedéutico

Los estudiantes que cumplan con el criterio anteriormente señalado pueden inscribirse en un programa propedéutico de cinco horas semanales y al menos cinco meses de duración que se lleva a cabo, generalmente, los sábados en la mañana en las universidades. El propedéutico tiene como objetivo principal evaluar la persistencia y compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje. El propedéutico entrega, además, una base de conocimientos que permite a los estudiantes enfrentar en las mejores condiciones posibles las exigencias de un primer

año de universidad. El programa debe incluir cursos en matemáticas y comunicación, entre otras materias. Su aprobación requiere de un 100% de asistencia a las sesiones y demostrar los conocimientos requeridos mediante exámenes finales.

#### Etapa III. Admisión a programa de bachillerato

Quienes aprueben con éxito el Programa Propedéutico participan en un proceso de selección cuyos criterios serían las notas de enseñanza media, y puntaje obtenido en el propedéutico y, eventualmente el rendimiento en una prueba de razonamiento basada en contenidos cubiertos hasta el segundo año medio desarrollada *ad-hoc* por el equipo del SIMCE (esta última con carácter experimental y ponderación mínima) para ser admitidos a un programa de corte generalista, Bachillerato o college. La evidencia acumulada de los Propedéuticos desarrollados en el país indica que es importante que el ingreso sea a un programa único, donde existan redes de apoyo para los estudiantes. No obstante, a los estudiantes que tengan resultados excepcionalmente buenos al finalizar el propedéutico se les puede ofrecer la opción de un ingreso directo a las carreras profesionales. Cualquiera que sea la extensión del Bachillerato, o si el estudiante ingresa directo a la carrera profesional, los dos primeros años de estudios universitarios estarán sujeto a gratuidad en el marco de la propuesta de la unidad de financiamiento

#### Etapa IV. Evaluación

Se debe disponer de un sistema de alerta temprana y acompañamiento desde al menos su ingreso a la universidad hasta un año después de la graduación del bachillerato. Este debe evaluar semanalmente el progreso de los estudiantes, tanto en su rendimiento como en su integración y calidad de experiencia universitaria. Una vez finalizado el programa de Bachillerato, los estudiantes podrán proseguir carreras profesionales, y debe haber becas y créditos disponibles para ello. En algunas instituciones, dicha articulación requerirá de la revisión de sus programas para posibilitar la movilidad y reconocimiento de cursos. Para este efecto se requiere de articular el Bachillerato con el currículum de carreras profesionales

Los estudiantes, al ingresar al Bachillerato, deben tener claridad acerca de las salidas a las distintas carreras profesionales así como, eventualmente del número de vacantes ofrecidas en ellas. Debe, asimismo, desarrollarse un sistema para determinar las prioridades en el acceso a las distintas carreras, sobre la base del rendimiento en el Bachillerato y eventualmente algún otro criterio de selección, los que deben ser conocidos de antemano por los postulantes.

#### Selección de las universidades participantes

Para garantizar que las universidades estén ofreciendo un programa de calidad, tanto en el diseño del Propedéutico como del Bachillerato los cupos a esta vía de acceso deben ser licitados. Las universidades deben comprometerse a desarrollar programas alerta temprana y apoyo efectivos para minimizar la deserción y garantizar calidad en la formación. La renovación de los fondos debe ser contra resultados.

#### Impactos esperados:

- Incremento en las tasas de acceso de estudiantes vulnerables.
- Mejores tasas de retención de estudiantes vulnerables en los dos primeros años
- Mayor diversidad del estudiantado en las universidades que implementen estos programas.

### c. Modificar el sistema de admisión de las instituciones de educación superior

#### Contenido:

La propuesta busca crear instrumentos de evaluación de aprendizajes para los estudiantes provenientes de la educación media técnico-profesional que quieran acceder a la educación superior provenientes del mundo laboral con miras a contribuir al tránsito al sistema universitario. Ello requiere establecer un sistema de convalidación de conocimientos y/o habilidades relevantes desarrolladas en la educación media y/o en el mundo del trabajo, las cuales deben ser evaluadas al momento de la admisión para evitar la extensión innecesaria de los programas educacionales.

#### Modelo de gestión:

El sistema de admisión para el mundo laboral debe ser diseñado pensando en evaluar las habilidades necesarias para tener éxito en estudios formales en instituciones de educación superior. En la actualidad, hay universidades CRUCH que cuentan con un sistema de admisión especial, orientado a seleccionar estudiantes que por diversos impedimentos no postulan por la admisión regular. Sin embargo, no hay un sistema paralelo de admisión para estudiantes que provienen del mundo laboral. La PSU no está diseñada para quienes han egresado con anterioridad al 2003, provienen de la educación técnico-profesional o desean acceder a instituciones de educación superior desde del mundo del trabajo.

De concretarse la propuesta del ingreso paralelo al Bachillerato por la vía de un Propedéutico institucional que contempla el desarrollo de una prueba de razonamiento sobre la base de conocimientos simples construida sobre la base del SIMCE de segundo medio, podría evaluarse la posibilidad de emplear esta misma prueba como instrumento de selección. También sería factible que instituciones que en la actualidad han desarrollado instrumentos de evaluación propios para diagnosticar las conductas de entrada de sus estudiantes puedan usarlos en el marco de sus procesos de selección, en la medida que provean evidencia de que el instrumento sirve para dicho propósito. Sin embargo, más allá de estos instrumentos estandarizados deberían desarrollarse, adicionalmente, instrumentos que evalúen competencias específicas adquiridas a partir de la experiencia laboral y para fines de selección y convalidación de asignaturas por la vía de certificar conocimientos y habilidades relevantes al programa al que busca acceder el postulante.

Para garantizar la calidad de los nuevos instrumentos, el panel internacional de expertos en evaluación del Mineduc para la PSU debería evaluar periódicamente la calidad de estos y su pertinencia para fines de selección de estudiantes provenientes del ámbito laboral

#### Impactos esperados:

- Mayor diversidad en los instrumentos de selección para la admisión de estudiantes egresados de la educación media técnico-profesional provenientes del mundo laboral.
- Incremento del número de estudiantes en carreras universitarias que provienen del mundo laboral habiendo egresado de liceos técnicos.
- Incremento en la titulación oportuna y/o reducción del tiempo de permanencia en las carreras, especialmente aquellas de naturaleza técnica.

## B. Propuestas relacionadas con la formación (permanencia) y resultados

### d. Implementar estrategias compensatorias para estudiantes meritorios desfavorecidos

#### Contenido:

Los jóvenes de escasos recursos económicos mayoritariamente acceden a una educación básica y media que, a pesar de sus méritos, no los prepara para desempeñarse adecuadamente en la educación superior. Por otra parte, las instituciones no cuentan con suficientes recursos para enfrentar esta realidad, situación que se incrementará en la medida en que aumente la cobertura en la educación superior. Por lo tanto, se propone diseñar e implementar estrategias que compensen los déficits de formación previa de estos estudiantes de manera que enfrenten con éxito la carrera en la cual están inscritos.

#### Modelo de gestión:

Debido a que el financiamiento es un aspecto crítico, se propone destinar un fondo concursable especial, abierto a todas las instituciones de educación superior, para desarrollar las estrategias compensatorias propuestas a continuación:

#### 1. Programas compensatorios de calidad, con seguimiento y evaluación de impacto

Implementar programas remediales obligatorios para quienes no alcancen las competencias iniciales deseadas. Dichos programas deben incluir: i. un diagnóstico de la situación de educabilidad de los estudiantes objetivo; ii. una definición de las condiciones de salida del programa; iii. la obligatoriedad de sometimiento a estrategias focalizadas, en caso de no alcanzar las competencias necesarias; iv. la reorientación de los estudiantes que por segunda vez no alcancen los niveles de logro establecido (articulación); y v. los mecanismos de seguimiento y evaluación de impacto.

#### 2. Centros de apoyo académico y psicosocial para los estudiantes

Implementar en las instituciones centros de apoyo a los estudiantes, tanto en aspectos académicos como psicosociales, considerando la necesidad de:

- Identificar las áreas críticas de apoyo académico y psicosocial
- Diseñar una sistema de selección y capacitación de ayudantes, docentes de apoyo y profesionales de áreas interdisciplinarias
- Formalizar los sistemas de solicitud de apoyos, que establezcan las condiciones para acceder a los beneficios.
- Establecer las formas de relación y retroalimentación entre el centro y las carreras.
- Organizar una estructura de funcionamiento acorde a las diferentes necesidades académicas y no académicas.

Para la implementación de los concursos se sugiere:

- analizar los programas existentes y su impacto en el mejor rendimiento de los jóvenes para, desde ahí, elaborar diferentes modelos que permitan a las diversas instituciones aprovechar la experiencia y construir un modelo acorde a su propia misión y visión
- con base en experiencias exitosas, levantar criterios a considerar para el otorgamiento de fondos concursables.

#### 3. Incorporación de mecanismos de incentivo para aquellas instituciones que alcancen buenos resultados con la ejecución de estos programas, mediante:

- la consideración de estos elementos al momento de la acreditación

b. la incorporación de este aspecto en los indicadores que definen los grupos de arancel referencial.

**Impactos esperados:**

- Disminución de la reprobación en primer año
- Disminución de la deserción en primer año
- Disminución del tiempo de titulación de los estudiantes de los tres primeros quintiles.
- Disminución del gasto y del endeudamiento de los estudiantes

**e. Incorporar y/o fortalecer el desarrollo de competencias genéricas como parte integral del currículum de una carrera de educación superior, reconociéndole su contribución al desarrollo ciudadano y la empleabilidad**

**Contenido:**

El estado del arte internacional muestra un consenso extraordinariamente concluyente sobre la importancia de incorporar el desarrollo de las denominadas competencias genéricas en los currículum de la educación superior. El diagnóstico del Foro Aequalis en el tema de equidad ha verificado ausencia o escasa presencia de este tipo de desarrollo curricular y, a su vez, cómo los grupos más desaventajados pueden beneficiarse en gran medida con este tipo de competencias que les ayuda tanto en su desarrollo personal, social y ciudadano en general, como asimismo en el desarrollo de su empleabilidad.

En el caso de las experiencias ya en marcha en el país puede encontrarse diversas denominaciones y alcances de las competencias, pero su presencia es creciente y merece fortalecerse, así como es necesario iniciar experiencias donde no las hay.

La propuesta consiste en incorporar y/o fortalecer el desarrollo de competencias genéricas como parte integral del currículum de una carrera de educación superior, reconociéndole su contribución al desarrollo ciudadano y al desarrollo de la empleabilidad. Para ello, se precisa contar con una disponibilidad de conocimiento acumulado y experiencias, acompañamiento de las primeras experiencias y financiamiento.

**Modelo de gestión o puesta en marcha:**

1. Orientaciones de la DIVESUP a las instituciones sobre el desarrollo de competencias genéricas (información sobre estudios, circulación de buenas prácticas, etc.) y estímulo para que las instituciones produzcan, a su vez, estudios y experiencias.
2. Desarrollo de experiencias piloto.
3. Impulso a fondos concursables para el desarrollo de experiencias.
4. Evaluaciones y difusión de lecciones aprendidas y estrategias de mejoramiento.

**Impactos esperados:**

- Cambios en el enfoque del rol de las competencias genéricas en la educación superior
- Cambios en la conceptualización y expresión de los fines de la educación superior, al considerar a las competencias genéricas como parte integral de la formación y no solamente con relación al desarrollo de la empleabilidad.
- Cambios curriculares
- Cambios en los egresados

**f. Estimular y/o fortalecer el desarrollo del compromiso social de los egresados de las instituciones de educación superior a través del currículum**

**Contenido:**

Se espera estimular el desarrollo de compromiso social a través de su incorporación al modelo curricular de las instituciones de educación superior. Es decir cómo las instituciones están facilitando el desarrollo de competencias de compromiso social y valores asociados a la convivencia cívica y a la capacidad de vivir en democracia.

Se espera que diversas acciones de la DIVESUP (fondos, premios, seminarios) incentiven que las instituciones adopten modelos curriculares de formación de compromiso social. Se sugiere revisar experiencias tales como la incorporación de aprendizaje servicio como metodología de enseñanza y prácticas solidarias en el currículum.

**Modelo de gestión:**

- Diseño de un mecanismo de financiamiento a las instituciones que incorpore el compromiso social a través de un modelo curricular pertinente a cada casa de estudios. En esta etapa, la DIVESUP investigará modelos de incorporación del compromiso social en el currículum y orientaciones sobre el desarrollo de compromiso social en las instituciones para así entregar alternativas a las instituciones (revisión de estudios, buenas prácticas, estímulos, entre otros).
- Las instituciones adoptarán un modelo que contenga elementos tales como: Definición del perfil de estudiante comprometido socialmente; diseño de espacios curriculares que permitan a los estudiantes desarrollar competencias de compromiso social, incorporación de metodologías apropiadas para dicha competencia, capacitación docente).
- La CNA incluirá en los estándares de acreditación de docencia, perfiles de estudiantes comprometidos socialmente y sus resultados.
- Creación de premio que reconozca y visibilice las mejores experiencias educativas curriculares en el desarrollo de compromiso social a nivel nacional
- Evaluación periódica de avance de los compromisos adquiridos por las universidades y de los impactos de la política en el compromiso social de los egresados.
- Crear espacios en el que se den a conocer iniciativas en las cuales los estudiantes se comprometen con la comunidad y con la sociedad, sea desde la docencia, la investigación o la acción solidaria\*.
- Implementación de seminarios y otras estrategias para compartir los aprendizajes entre las instituciones del país\*.

*\*Acciones en común con política de participación estudiantil*

**Impactos esperados:**

- Incorporación de modelo de compromiso social en las instituciones
- Mayor compromiso social de los egresados de las instituciones
- Relación del compromiso social con la calidad de las instituciones (a través de la acreditación)



### g. Fortalecer la participación estudiantil, asumiendo la democracia como forma de convivencia y estilo de vida en sociedad

#### Contenido:

La política consiste en asumir la democracia como forma de convivencia y estilo de vida en sociedad, compartiendo estos conceptos básicos con los estudiantes y con toda la comunidad institucional y generando oportunidades de convivencia democrática y de organización.

Hoy en día, la normativa vigente exige que las instituciones contemplen en sus estatutos disposiciones que constituyen la mayoría de las veces importantes trabas para la participación estudiantil. Se propone la eliminación de estas normas, entregando a la propia autonomía institucional la regulación en sus estatutos y normativa interna de estos aspectos. Asimismo, los criterios de acreditación deberán considerar el grado de participación estudiantil y la formación ciudadana.

Por otra parte, se realizarán una serie de acciones para incentivar la participación estudiantil a través de Centro de estudiantes, talleres de liderazgo, fondos de apoyo, entre otros.

#### Modelo de gestión o puesta en marcha:

- Desde la DIVESUP se investigarán experiencias exitosas de participación estudiantil nacional e internacional (por ejemplo, proyecto real del estudiante universitario español, senado estudiantil, comités curriculares).
- Generar una institucionalidad local coherente con los espacios de diálogo, participación y representación estudiantil. Modificación de la normativa que contiene directa o indirectamente restricciones en esta materia, dando libertad a las instituciones para que en el marco de su autonomía decidan la regulación que estimen pertinente.
- Establecer mecanismo para aumentar la implicancia de los estudiantes en la vida universitaria: a. Que se permita y apoye la existencia de formas de representación estudiantil; b. que los organismos de representación estudiantil sean elegidos democráticamente y no asignados; c. que se proporcione un espacio físico al interior de la institución para que los estudiantes escogidos democráticamente puedan reunirse.
- Organizar y financiar escuelas de formación para el liderazgo social y político dentro de las instituciones.
- Generar espacios de debate sobre el concepto de ciudadanía y participación estudiantil. Exponer a los estudiantes a experiencias globalizadoras y movilidad estudiantil, para que asuman su ciudadanía Latino Americana y mundial.
- Incluir nuevos espacios de representación, como comités curriculares, organismos cuya función es discutir acerca de la formación curricular de los estudiantes y donde ellos pueden tener representación.
- Crear fondos para iniciativas de participación estudiantil y voluntariado universitario.
- Apoyar, por parte de las instituciones de educación superior, a las organizaciones estudiantiles que quieran postular a fondos externos.
- Continuar con formas de participación que permita a los jóvenes preocuparse de los demás, acciones internas y externas de compromiso social.
- Crear espacios en el que se den a conocer iniciativas en las cuales los estudiantes se comprometen con la comunidad y con la sociedad, sea desde la docencia, la investigación o la acción solidaria\*.
- Implementar seminarios y otras estrategias para compartir los aprendizajes entre las instituciones del país\*.
- Incluir en los criterios de acreditación el grado de participación estudiantil en las instituciones.

\*Acciones en común con política de compromiso social en el currículum.

#### Impactos esperados

- Se espera que cada institución de educación superior cuente con formas democráticas de representación estudiantil (centros de estudiantes y federación).
- Se espera que las instituciones reconozcan como actor válido los estudiantes en el ámbito de gestión académica (comité curricular, evaluación de mallas, actividades de autoevaluación, diseño de plan estratégico, consejo superior, instancias informativas).
- Se espera que cada institución cuente con estrategias de fomento de la participación estudiantil.

### h. Incorporar y desarrollar la orientación laboral en los currículum de la educación superior

#### Contenido:

Una tendencia en crecimiento respecto a la orientación es la orientación a lo largo de la vida, como parte inseparable de la educación a lo largo de la vida. Este tipo de visión y la orientación en general han tenido un papel muy secundario, cuando no ausente, en la educación superior y su ausencia le hace pagar grandes costos a las personas y al sistema. Es común que muchos estudiantes declaren que están estudiando la carrera que “pueden” y no la que “quieren” y a pesar del peso del factor económico en estas circunstancias, no es en absoluto menor el peso que también tiene la falta de orientación para una elección de carrera y para poder mantenerse después en el sistema.

En el marco señalado, incorporar y desarrollar un área de orientación en los currículum de la educación superior muestra cada vez más su pertinencia y necesidad de atención y como un comienzo se propone comenzar por la orientación profesional entendida como la orientación específica para vincular a los estudiantes con el mundo laboral y el primer empleo.

#### Modelo de gestión o puesta en marcha:

Tres fases

Fase I: Marco referencial y metodológico para el desarrollo de un sistema de orientación profesional. Definición de tipo de experiencias iniciales y planificación.

Fase 2: Desarrollo de la información sobre el campo profesional; Desarrollo del personal para la orientación profesional; Implementación de experiencias iniciales.

Fase 3: Evaluación de las experiencias iniciales y organización de la orientación profesional a nivel de las instancias ministeriales y de las instituciones de educación superior, con vinculaciones explícitas con el mundo del trabajo.

#### Impactos esperados:

- Instituciones de educación superior con servicios de orientación profesional para sus estudiantes y vinculadas a instancias ministeriales y a instancias y representantes del mundo laboral para un desarrollo y mejoramiento continuo de la orientación profesional en el marco de la orientación a lo largo de la vida.
- Estudiantes mejor informados acerca del mundo laboral y las posibilidades y estrategias de inserción en el primer empleo y proactivos en un uso inteligente y eficiente de los recursos disponibles en materias de orientación profesional.
- Instancias ministeriales coordinadas con relación a la orientación profesional y con proactividad creciente para impulsar, orientar y apoyar procesos de instalación, fortalecimiento e innovación en materias de orientación profesional dentro del marco de la orientación a lo largo de la vida.
- Instancias y representantes del mundo laboral comprometidos en un trabajo conjunto con instancias ministeriales e instituciones de educación superior para el desarrollo de la orientación profesional.

## C. Propuestas de orden general

### i. Desarrollo del docente en las instituciones de educación superior

<p><b>Contenido:</b> Para el desarrollo de los docentes en su nuevo y complejo rol de enseñar a la diversidad de los estudiantes que hoy día entran a la educación superior, en particular a los estudiantes meritorios que provienen de sectores vulnerables, se propone una propuesta que incluye los siguientes elementos a desarrollar en conjunto, en forma integrada a nivel institucional:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>Innovaciones en la docencia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>capacitación de docentes e implementación de innovaciones metodológicas que fortalezcan el aprendizaje de estudiantes vulnerables;</li> <li>mayor foco en el aprendizaje del estudiante;</li> <li>sistemas de evaluación que promueven el aprendizaje y una adecuada retroalimentación para el estudiante;</li> <li>más actividades de laboratorio y práctica.</li> </ul> </li> <li><b>Apoyo a los docentes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>programas de inducción a nuevos docentes para prepararlos adecuadamente para procesos de enseñanza a estudiantes vulnerables;</li> <li>definición del perfil de docente de primeros años, especialmente respecto a la enseñanza a estudiantes vulnerables;</li> <li>capacitación; orientaciones y trabajo conjunto desde Unidades de Mejoramiento Docente o semejantes.</li> </ul> </li> <li><b>Estrategias institucionales de valoración de la docencia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>apoyo institucional en los procesos de cambio;</li> <li>premios e incentivos a la buena docencia; oportunidades de adjudicarse proyectos para mejorar la docencia;</li> <li>reconocimiento de buen trabajo docente en el desarrollo académico, especialmente para estudiantes vulnerables de los primeros años de la carrera;</li> <li>selección de docentes de alta competencia para dar clase a los estudiantes de los primeros años de la carrera.</li> </ul> </li> </ol>
<p><b>Modelo de gestión:</b> Aspectos críticos para el éxito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Co financiamiento por la DIVESUP y la institución involucrada.</li> <li>Desarrollo integral de estrategias institucionales de valoración de la docencia y de apoyo/capacitación a los docentes.</li> <li>Gestión desde el más alto nivel institucional (rectoría o delegación).</li> <li>Evaluación/medición de los resultados a través de indicadores medibles (tasa de retención, etc.)</li> <li>Vinculación adecuada con otros proyectos MECESUP (nivelación de competencias básicas, desarrollo de centros de apoyo a la docencia, etc.).</li> </ul>
<p><b>Desarrollo de la propuesta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desde la rectoría de la institución se elabora una propuesta de desarrollo de los docentes en su nuevo y complejo rol de enseñar a los que hoy día entran a la educación superior que incluya capacitación, apoyo a los docentes, y estrategias institucionales a favor de desarrollo de los docentes.</li> </ul>

- la DIVESUP y la institución involucrada se ponen de acuerdo sobre el plan de desarrollo de competencias docentes a favor de estudiantes vulnerables respecto al presupuesto, metas, etc.
- La institución, desde la rectoría, realiza el plan de desarrollo de los docentes en conjunto con las facultades.

**Impactos esperados:**

- Mejoras en la Tasa de Aprobación de asignaturas.
- Mejoras en la Tasa de retención en primer año.
- Mejoras en la Tasa de Titulación por cohorte.

### j. Creación de un portal único de internet con información sobre carreras, oferta académica y orientación laboral para estudiantes, familias, profesores y orientadores de educación media y docentes de educación superior

<p><b>Contenido:</b> Según lo constatado en el diagnóstico realizado por la unidad, existe la necesidad de mejorar el acceso a información sobre carreras, oferta académica y orientación laboral para estudiantes, familias, profesores y orientadores de educación media, directores de colegios y docentes de educación superior. Los sectores más vulnerables en particular manejan menor información respecto a opciones existentes en cuanto a financiamiento, oferta académica, posibles campos laborales, entre otros, lo cual afecta sus decisiones, resultados y desarrollo en lo académico y laboral.</p> <p>Se propone el desarrollo de un portal único, pensado en las diferentes etapas en que estudiantes y sus familias toman decisiones importantes relacionadas a los estudios y el desarrollo de carrera. Es clave el uso de un lenguaje claro con un foco en facilitar la comprensión por parte de diferentes perfiles de usuarios. El portal debiera contener información sobre becas y créditos; carreras; instituciones (antecedentes académicos, acreditación, ficha económica); con explicaciones sobre conceptos relevantes como la retención, la calidad y otros; mundo laboral; orientaciones para encontrar empleo y desarrollarse profesionalmente. Los valiosos antecedentes ya disponibles en las páginas del SIES y Futuro Laboral debieran ser considerados en este nuevo portal.</p> <p>La información deberá considerar la diversidad de estudiantes y en sus diferentes etapas (desde edades, realidades socio-económicas, género, etnia, rendimientos académicos, ubicación geográfica). Es crítica por ejemplo la etapa inicial de la enseñanza media para que los estudiantes y familias se preocupen y le den mayor relevancia al aprendizaje, las notas (para posibles becas y facilidades de financiamiento), el ranking y estudios en general. De manera paralela pero sobre todo hacia el término de la enseñanza media es fundamental la disponibilidad de información sobre carreras y opciones de estudio (niveles, instituciones, etc.) para una decisión informada y con mayor claridad de las consecuencias e implicancias en general para lo que sigue. Luego cabe destacar la etapa de inicio de estudios, donde las propias instituciones deberán jugar un rol clave en la entrega de información y orientaciones. Finalmente, es necesario considerar el periodo durante y hacia el término de los estudios para la preparación de la etapa laboral (para aquellos que estudian y trabajan al mismo tiempo, esta información es fundamental en etapas previas).</p>
<p><b>Modelo de gestión:</b> Entre las características importantes de este portal se incluyen la calidad de la información, la cual debe ser confiable y actualizada; también debe ser un portal amigable, atractivo, fácil de navegar, entender y con herramientas interactivas. Un ejemplo práctico de lo último sería incorporar un simulador con el perfil del estudiante para conocer fácilmente las opciones de becas y créditos. Además, debe ser un portal: (i) preparado con la realización de grupos focales u otros mecanismos para asegurar cubrir las necesidades de los usuarios; (ii) presentado y</p>

difundido a través de estrategias comunicacionales apropiadas que lo transformen en un espacio ampliamente conocido y posicionado en el marco de un plan; (iii) liderado por un equipo de trabajo adecuado que tenga la capacidad de mantener la iniciativa en el tiempo, con las actualizaciones permanentes y coordinación de diversas actividades presenciales, tales como seminarios y eventos de capacitación en establecimientos educacionales.

Será también relevante el desarrollo de vínculos con otros programas y ministerios, al igual que con agrupaciones de estudiantes o instituciones preocupadas por la educación para asegurar información e insumos potencialmente valiosos para un portal de primer nivel y orientado a las necesidades de los usuarios. En este sentido, se deberán desarrollar proyectos asociados a éste para generar mayor conciencia e interés en las instituciones respecto a la necesidad de potenciar sus propias páginas web institucionales. Se propone considerar apoyos a través de fondos concursables en iniciativas de nivelación de competencias, de proyectos para mejorar la inducción e incorporación a la vida universitaria y también de proyectos en que participen activamente los propios estudiantes.

Finalmente, es importante que esta iniciativa sea desarrollada por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES). Se trata de una materia de interés nacional en el ámbito de la educación y que requerirá reunir una cantidad significativa de datos e información de calidad que esté ampliamente disponible y orientada a facilitar el acceso a una educación de calidad y mayores oportunidades de empleabilidad.

#### **Impactos esperados:**

Se espera facilitar el acceso a información de carreras y orientación laboral a través de un portal. Jóvenes y familias debieran valorar esta posibilidad como medio para informarse, conocer más el sistema y tomar decisiones en materias relacionadas a estudios superiores y desarrollo de carrera.

Se sugiere el desarrollo de un plan que considere el monitoreo de indicadores de visitas e interactividad con el portal, al igual que mediciones de satisfacción y retroalimentación de usuarios. Además, que se contemple, a través de un comité asesor técnico (externo, independiente del MINEDUC), aportes sistemáticos respecto a nuevas ideas y etapas de desarrollo para mejorar de manera permanente, así como un espacio para aprendizajes e intercambios de experiencias con otros países.

## Capítulo 3

# LA CALIDAD Y SU ASEGURAMIENTO

#### **Miembros de la unidad consultora:**

María José Lemaitre del Campo (coordinadora)  
Daniela Torre Griggs (coordinadora alterna)  
Gonzalo Puentes Soto (secretario ejecutivo)  
Luis Eduardo González Fiegehen  
Iván Navarro Abarzúa  
Patricio Ortúzar Ruiz  
Mario Maturana Claro  
Enrique Montenegro Arcilla  
Kiyoshi Fukushi Mandiola  
Sergio Schmidt Yuraszeck  
José Cancino Vicente  
Fernando de la Jara Goyeneche  
María del Pilar Álamos Varas  
María Elena González  
Judith Scharager Goldenberg

