

## Capítulo 4

# ARTICULACIÓN Y MOVILIDAD: APUNTANDO A LA EFICIENCIA DEL SISTEMA

### Miembros de la unidad consultora:

Juan Pablo Prieto Cox (coordinador)  
Roxana Pey Tumanoff (coordinadora alterna)  
Francisco Durán del Fierro (secretario ejecutivo)  
Alejandra Villarzú Gallo  
Ana María Larraín Undurraga  
Andrea Detmer Latorre  
Gonzalo Vargas Otte  
Nelson Stevenson Palamara  
Rodrigo del Valle Martín  
Rodrigo Torres Nuñez  
Sally Bendersky Schachner  
Vivian Heyl Chiappini  
Ximena Concha Bañados

### Consultores asociados

Alexis Ramírez Orellana  
Rodrigo Díaz Mery  
José Miguel Correa Alliende



El desarrollo de la articulación y la movilidad en la educación superior chilena constituye un ámbito escasamente abordado por la investigación académica. La tendencia a considerar el núcleo de las políticas educativas en su aspecto financiero e institucional, ha tenido como consecuencia un descuido o postergación de otras temáticas igualmente importantes para el desarrollo del sector. Sin embargo, esta escasa consideración no implica que no sea un tema relevante e ingente: en efecto, la mencionada postergación no ha sido problema para iniciar y consolidar el debate, incursionar en iniciativas acotadas que constituyen experiencias piloto que se consideran valiosas y aventurar, de ese modo, un diagnóstico general.

Con el fin de situar el fenómeno en su contexto y orientar la discusión, se plantean algunas problemáticas iniciales, que giran en torno a tres grandes temas:

- i. La necesidad de articular a las distintas instituciones de educación superior, especialmente a las entidades que entregan títulos técnicos con las que otorgan títulos profesionales. Ante esto, es pertinente plantear la siguiente pregunta ¿es necesario incentivar la movilidad entre estas instituciones, si lo que se requiere es que la proporción de técnicos v/s profesionales cambie a favor de los primeros? El asunto es que se pretende justamente cambiar aquella proporción, y constituir una estructura productiva de técnicos, mientras se promueve la movilidad de estos hacia las universidades.
- ii. La pretendida aplicación de modelos internacionales en el sistema de educación superior en nuestro país. Nos preguntamos ¿será eficiente –y equitativo– replicar las experiencias de países desarrollados en estructuras sociales e institucionales como la chilena, caracterizadas por una alta segmentación?
- iii. La gradual reforma que se ha llevado a cabo en la duración de las carreras del pregrado. Se considera que estas en general se conforman por currículum rígidos y planes de estudios demasiado largos, lo que dificulta una efectiva articulación. Frente a ello, nos preguntamos si, dada la expansión de la educación superior en Chile –con la consiguiente baja en el capital académico de los estudiantes– ¿tiene sentido disminuir la duración de las carreras? ¿No sería aquello debilitar la formación de pregrado y obligar, de este modo, a cursar programas de postgrado, los cuales, hasta ahora, en general solo pueden llevarse a cabo por estudiantes con capacidad económica para costearlos? ¿O más bien esta reforma significa, en la práctica, una mayor articulación y, por ende, un impulso a la movilidad estudiantil?

## I. ARTICULACIÓN Y MOVILIDAD: CONCEPTOS, INTERFACES FORMATIVAS Y NUDOS PROBLEMÁTICOS PARA LA EFICIENCIA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN TERCIARIA

Para comprender el tema que se aborda, es importante destacar algunos intentos previos para concretar dicha articulación en el sistema de educación superior. Estos se han dado a través de distintos niveles de análisis y de perspectivas y, además, en varios periodos históricos. Sin embargo, una y otra vez han sido aplazados, o más bien omitidos, a raíz de los problemas (de alguna manera endógenos) que el sistema de educación superior chileno arrastra desde sus orígenes. Por ejemplo, la reforma universitaria realizada entre los años 1967 y 1973 asumió, entre muchos otros desafíos, el de la integración de los distintos niveles de educación superior en una unidad coherente y consistente, al tiempo que llevó la universidad a los sectores productivos mismos, con el objetivo de articular las instituciones de educación superior con el mercado laboral.

Lo mismo sucedió con las carreras técnicas, las cuales nacieron para satisfacer las necesidades del país en el ámbito económico-productivo, a fin de evitar la formación de expertos para puestos de trabajo que no existían. La integración –o, en los términos de este documento, la articulación– de aquel sistema no fue resguardada al momento de las transformaciones realizadas por la Reforma de 1981 a la educación superior. Efectivamente, con esa Reforma se promulgaron y ejecutaron una serie de normativas (como fue la eliminación del veto del Ministerio del Interior) que erosionaron la articulación del sistema, lo que implicó, finalmente, el crecimiento de la oferta privada de forma totalmente inorgánica; así, por ejemplo, entre el 2 de enero y el 10 de marzo de 1990 se aprobó la creación de 18 universidades y 23 institutos profesionales.

### 1. Conceptualización de articulación y movilidad

Para efectos de este capítulo, se ha construido la siguiente definición de articulación y movilidad: la *articulación* es la realización de los aspectos institucionales tales como el marco regulatorio y las normativas legales, que permiten la generación de “territorios” donde la *movilidad* de los estudiantes se hace efectiva. Es decir, la articulación crea un marco (una “estructura”) propicio para el desarrollo de diversas estrategias de movilidad, pudiendo los estudiantes hacer un uso flexible y eficiente de los programas formativos en sus diversos grados o niveles.

Complementando esa definición, también se puede entender por articulación los acuerdos o arreglos institucionales que *reconocen* los conocimientos y/o competencias previas desarrolladas por los estudiantes, tanto desde el mismo sistema de educación superior como desde la educación media y el mercado laboral. Finalmente, articulación puede ser entendida también como un proceso adaptativo entre niveles educacionales, entre asignaturas y entre unidades de aprendizaje, reconocidos a través de credenciales definidas formal o legalmente.

Por otra parte, existen definiciones usadas internacionalmente que dan cuenta de esta problemática, entre las cuales nos parecen útiles para este marco conceptual del diagnóstico las siguientes:

1. “*Systematic coordination of course and/or program content within and between educational institutions to facilitate the continuous and efficient progress of students from grade to grade, school to school, and from school to the working world*”<sup>74</sup>.
2. Se entiende la articulación como un proceso mediante el cual las instituciones de educación superior acuerdan el reconocimiento de programas, tramos o títulos para facilitar a los alumnos el tránsito por la educación superior, ya sea entre instituciones universitarias o no. Este proceso implica la mutua cooperación entre las partes intervinientes<sup>75</sup>.

Mirada desde sus objetivos y su potencial como respuesta a los problemas descritos en el apartado anterior, articular también puede entenderse como minimizar los vacíos y las duplicidades que afectan la adecuada progresión del estudiante en su trayectoria formativa. En otras palabras, las deficiencias en articulación generan vacíos y duplicidades que impactan en aquellas instituciones que reciben a estudiantes con nuevas características<sup>76</sup> (especialmente cuando se trata de falencias), demandándoles tareas para las que no están preparados, o bien se les obliga a cursar materias ya aprobadas o, al menos, completadas en algún grado en otras instancias formativas. Todo esto trae aparejado el desafío de diagnosticar las competencias de entrada y ajustar la respuesta formativa institucional usando descripciones adecuadas<sup>77</sup>. Frente a ello, se han encontrado cuatro tipos de respuestas institucionales, que sintetizan lo anteriormente planteado:

<sup>74</sup> Citado en <http://www.education.com/definition/articulation-education/>

<sup>75</sup> Ley de Educación Superior Argentina 24.521, en <http://portal.educacion.gov.ar/>

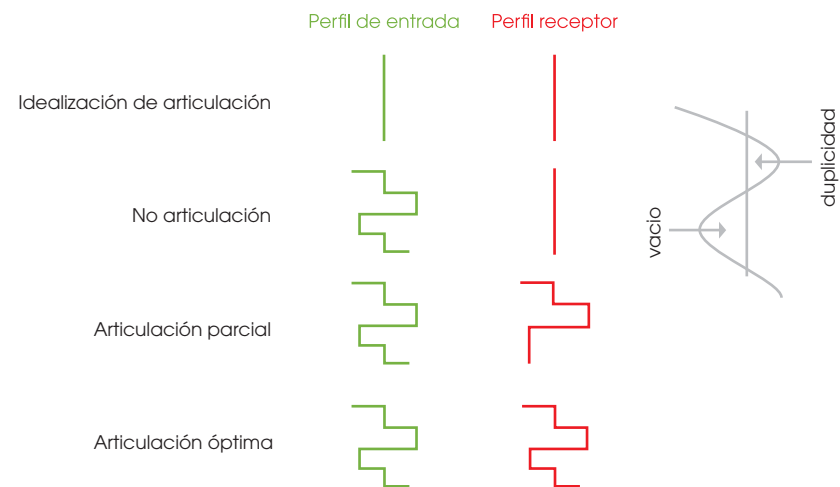
<sup>76</sup> Son aquellos estudiantes que ingresan por primera vez a la educación superior, o bien directamente de la educación secundaria o posterior al paso por el mercado laboral. A este respecto, véase Jiménez & Lagos (2011).

<sup>77</sup> Por ejemplo, certificaciones idóneas de lo que el estudiante sabe, dado que ni la PSU ni las licencias de educación media son hoy instrumentos de diagnóstico efectivo y eficiente, pues no entregan información fidedigna ni precisa de los conocimientos y competencias que traen los estudiantes.

- La idealización de la articulación, donde el perfil de entrada es simple y el perfil de ingreso del receptor es igualmente simple. Por ende, funciona sobre el supuesto de una coincidencia plena entre ambos.
- La no articulación (lo más común), donde el perfil de entrada no es considerado por el perfil de ingreso del receptor.
- Adaptaciones parciales, donde el perfil de ingreso del receptor se adapta solo en parte al perfil de entrada.
- La articulación óptima, donde el perfil de entrada esperado por el receptor calza con el perfil real del estudiante, o bien se adapta a este.

Los puntos anteriormente señalados han sido representados en el siguiente Gráfico 18, que esquematiza los tipos de vacíos y duplicidades mencionados.

**Gráfico 18.** Vacíos y duplicidades en las trayectorias formativas.



Por supuesto, se trata de una aproximación simbólico-conceptual, y uno de los desafíos es, justamente, poder definir de forma precisa cuál es el perfil de entrada de los estudiantes que requieren ser articulados. En perspectiva de la minimización de vacíos y duplicidades, la articulación puede ser definida entonces como el proceso de optimización entre el perfil de entrada de los estudiantes y el perfil de ingreso esperado por las instituciones receptoras.

### 1.1 Definición y características de las interfaces de la articulación

En un primer nivel de análisis, el propósito de la articulación es permitir la movilidad de los estudiantes entre programas e instituciones, con el fin de que aquellos alcancen mayores oportunidades de ejercer su potencial y responder a las cambiantes necesidades del mercado laboral. En este ámbito, emergen algunas preocupaciones que no pueden permanecer fuera del diagnóstico general, como por ejemplo las altas tasas de deserción en la educación superior, y especialmente en los centros de educación vocacional, pero también de manera preocupante en las universidades, donde la deserción promedio del sistema bordea el 50% (SIES, 2011). Así, y en paralelo a la ampliación de la tasa bruta de cobertura en educación superior en todos los estratos socioeconómicos, que es del orden del 43% (Orellana, 2011), se han generado profundas dificultades para mantener o retener a los nuevos estudiantes en sus respectivos programas de estudios, cuestión presente principalmente entre los alumnos provenientes de los quintiles más bajos.

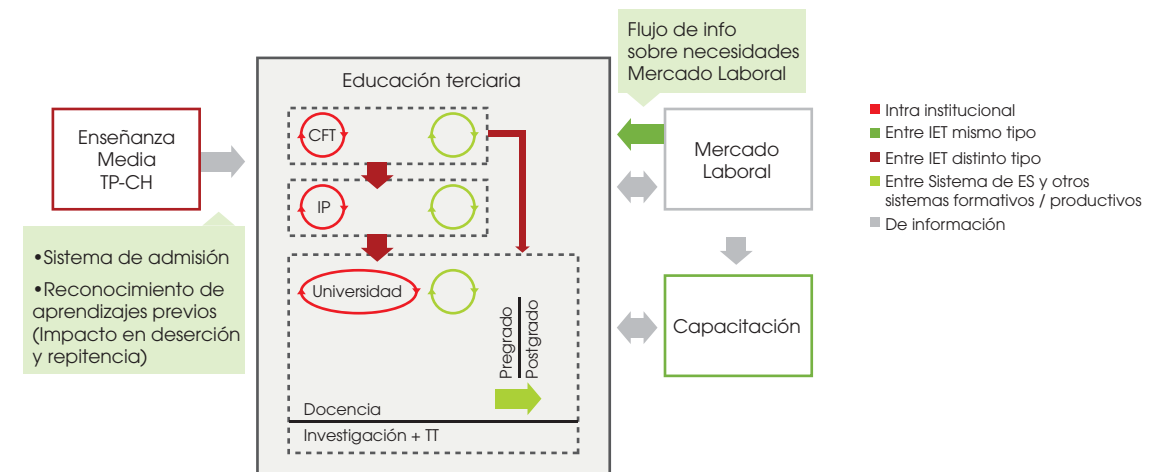
Por ejemplo, según el MINEDUC la deserción al tercer año de estudio alcanza hoy a un 40%, de los cuales un 83% son primera generación de sus familias en ingresar a la educación superior (Foro Nacional Educación de Calidad para Todos, 2010).

Se hace referencia a esto, pues la articulación y la movilidad no solo pertenecen, en definitiva, al campo de la educación terciaria, sino que también adquieren relevancia al vincularse con la educación secundaria y con el mercado laboral. Sobre la base de esta relación, se pueden establecer parámetros de efectividad para la articulación: al existir un sistema de educación superior bien articulado, se esperaría que hubiera menos deserción estudiantil o, al menos, un mayor aprovechamiento de lo ya estudiado, sea mediante salidas y certificaciones intermedias o procesos de reconocimiento de los aprendizajes previos, lo que permitiría evitar que, al iniciar un nuevo programa de estudios, se comience desde cero (como suele ocurrir hoy).

Esto es particularmente importante, puesto que la vinculación entre la educación superior y el mercado laboral aún es insuficiente para los propósitos en favor de la articulación entre ambos sectores y, por supuesto, para los propósitos y necesidades nacionales. No obstante, es importante reconocer como un importante avance la promulgación en el país de la Ley 20.267 que crea un sistema nacional de certificación y competencias laborales que permite reconocer de manera formal el “saber hacer” de los trabajadores independiente que no cuenten con estudios formales o títulos profesionales. La existencia de esta certificación, basada en los estándares que demanda el mercado del trabajo, es un buen punto de partida para avanzar hacia una mayor articulación con los sistemas formales de educación superior de nivel medio y superior. Creemos que un mayor avance en este tipo de articulación pasa, entre otros factores, por lograr una participación más activa de las propias instituciones de educación superior en el diseño de estrategias de articulación efectivas. Se trata, en definitiva, de generar espacios recíprocos de reconocimiento entre estas instancias, dado que la prioridad desde el sistema de educación superior ha sido básicamente unidireccional, esto es, titular o certificar técnicos o profesionales sin experiencia para que se desenvuelvan en el mercado laboral.

Resulta entonces importante clarificar las diferentes instancias de articulación que requieren ser consideradas, las que se presentan en el siguiente Gráfico 19, el cual permite visualizar cada una de las interfaces consideradas en nuestro trabajo.

**Gráfico 19.** Articulaciones en el sistema de educación superior.



<sup>78</sup> Esta Ley tiene como antecedente previo la experiencia demostrativa desarrollada por el componente de certificación de competencias laborales que formó parte de las líneas de acción desarrolladas por el Programa ChileCalifica. Actualmente, existe una institución pública, ChileValora, creada por Ley y con carácter tripartita, responsable de impulsar y llevar adelante la implementación del sistema nacional de certificación de competencia laborales.

Las tres interfaces que desarrollaremos a continuación, corresponden a las siguientes articulaciones:

i. **Articulación entre educación media y educación superior:** se refiere a las condiciones que permiten el efectivo tránsito desde un nivel formativo secundario a otro terciario. La efectividad, optimización y éxito de ese proceso dependerá fundamentalmente de las políticas públicas referidas a la selección universitaria y a los procesos de selección alternativos, principalmente relacionados con los estudiantes provenientes de liceos técnicos; adicionalmente, dependerá de la consecución de los arreglos institucionales entre estos dos niveles de educación.

ii. **Articulación en la educación superior:** se refiere a la necesidad de las instituciones de educación superior de generar instancias de movilidad a partir de las confianzas establecidas entre ellas, y también en muchos casos entre las distintas unidades académicas de una misma institución. Estos acuerdos y confianzas, según lo muestra la experiencia internacional, se deben basar en un sistema regulado que permita reconocer saberes previos entre instituciones diferentes y, por tanto, no dejar los procesos de reconocimiento liberados a la discrecionalidad de las instituciones. En esta interfaz, se pueden identificar diferentes niveles de articulación tanto intra como interinstitucional, tales como la articulación entre programas de una misma institución, entre instituciones de distinto tipo, entre instituciones de un mismo tipo, entre pregrado y postgrado, etc.

iii. **Articulación entre educación superior y mercados del trabajo:** se refiere a las condiciones que permiten que el sistema de educación superior se vincule con los mercados laborales, tanto conociendo sus necesidades y requerimientos como potenciando los procesos formativos, ya sea a través de acuerdos institucionales para prácticas laborales, sistemas de investigación integrados, educación dual, u otros. Un aspecto importante de esta forma de articulación es la certificación de competencias como mecanismo de reconocimiento formal de lo aprendido en la propia experiencia laboral. Esto se desarrolla a partir de dos ejes: primero, a través del reconocimiento de la credencial otorgada desde el ámbito laboral (un “certificado de competencia laboral”) por parte de las instituciones de educación superior, para abrir oportunidades de titulación a los trabajadores bajo modalidades que signifiquen reducir los tiempos y costos de su educación, por la vía del mecanismo de Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP); y segundo, como fuente válida para el diseño de ofertas formativas, a partir de la consideración de los perfiles ocupacionales desarrollados por los sectores productivos y acreditados por ChileValora.

Como se puede apreciar, hemos dejado fuera del diagnóstico la articulación internacional, cuyo análisis deberá ser abordado en otra instancia puesto que el propósito de esta reflexión es, en primera instancia, contribuir a la coherencia del sistema de educación superior en el escenario nacional.

### 1.1 Necesidades nacionales de articulación y avances internacionales

Pasamos entonces a explicar por qué es urgente abordar y problematizar la articulación y movilidad en la educación superior. Para ello, se consideraron principalmente dos informes oficiales y una experiencia internacional que abordan este asunto de forma pertinente, además de la experticia en educación superior (y en otros componentes del sistema) de los consultores convocados para este trabajo. Los informes son: el “Informe del Consejo Asesor Presidencial de la Educación Superior” (CAPES, 2008), el informe “La Educación Superior en Chile” (OCDE, 2009); respecto de la experiencia internacional, esta dice relación con el acuerdo llevado a cabo por los ministros de educación de la Comunidad Europea con una amplia variedad de universidades del mismo territorio geográfico, conocido como “Proceso de Bolonia” y concretado a finales de los años noventa.

#### El informe del Consejo Asesor Presidencial de Educación Superior CAPES

En el caso del informe del CAPES, el tema del presente capítulo no fue abordado de forma consistente ni tampoco se generaron propuestas logradas de política pública. Sin embargo, en las actas de las discusiones se pueden observar lineamientos sobre el tema, en los cuales se establecen los puntos centrales que merecen ser considerados. Dentro de

estos planteamientos, a nivel de diagnóstico, se releva que un sistema altamente diversificado tiene como contrapartida una barrera estructural que hace más difícil la comparación de ofertas, en virtud de que las definiciones de los títulos son dejadas al arbitrio de cada institución. Existe también una escasa legibilidad de los planes de estudio, lo que limita en gran medida la capacidad de articulación de estos diversos planes curriculares. Asimismo, el sistema de ingreso a la educación técnico-profesional es distinto al del sistema universitario, lo que atenta contra la articulación del sistema<sup>79</sup>.

En el nivel de propuestas, el informe CAPES señala que deben existir sistemas adecuados para que los alumnos puedan seguir itinerarios de formación permanentes, que les permitan mantenerse al día dentro de un esquema de articulación apropiado entre los distintos niveles de la educación superior. Es necesaria, asimismo, una definición conceptual y normativa de los procesos de articulación, así como encontrar una propuesta concreta para su implementación. Esta propuesta debería tender hacia un Marco Nacional de Calificaciones (por ejemplo, al estilo de los *National Qualification Framework* de la Comunidad Europea, Australia o Nueva Zelanda), lo cual facilitaría la articulación entre las modalidades de formación y entre los diferentes niveles al interior de cada una de ellas. Para efectos de avanzar entre los distintos niveles de formación es necesario, por lo tanto, certificar competencias, no solo las adquiridas en los procesos formales sino también en el trabajo (no formales), para que los aprendizajes sean efectivamente reconocidos.

Los antecedentes del informe CAPES revelan, en resumen, una situación deficiente en torno a la articulación en la educación superior, poniendo énfasis en la descripción de una estructura institucional que no permite la movilidad ni tampoco la certificación de competencias en sus distintos niveles. La certificación de competencias se enfrenta al hecho que a la generalidad de las universidades no les atrae este tipo de certificación, puesto que estas no forman sobre la base de competencias sino de conocimientos. Sin embargo, al respecto se debe mencionar que legalmente existe en el país un Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales (Ley 20.267) que entró en vigencia en agosto del 2008, y que se encuentra en fase de implementación. Actualmente ya se cuenta con cerca de 30.000 trabajadores que han obtenido un certificado de competencia laboral sobre la base de perfiles ocupacionales acreditados por este sistema, los que fueron definidos por los propios sectores productivos. Sin embargo, desde una mirada global aun resultan insuficientes estos esfuerzos.

#### El Informe de la OCDE

Por otra parte, el informe de la OCDE concluye que un alto porcentaje de los estudiantes procedentes de liceos técnicos municipales enfrenta altas barreras para avanzar a la educación terciaria. Adicionalmente, se indica que una limitante significativa para continuar los estudios radica en la tendencia nacional de definir las calificaciones en términos de la duración de los cursos, más que en base a las competencias adquiridas. Esto tiene como consecuencia que la educación técnica superior en Chile no incluye vías que permitan proseguir sus estudios a los estudiantes que han finalizado sus cursos técnicos, permitiéndoles matricularse en cursos de nivel más alto y aceptando y acreditando los conocimientos y competencias ya adquiridos. Por tales motivos, la OCDE propone una diferenciación entre la misión de las instituciones técnicas y las universidades tradicionales, pero con posibilidades de movilidad y progresión, las que aun se encuentran muy restringidas.

Estos antecedentes señalan que, en la actualidad, el sistema de educación superior en Chile contiene fuertes nudos estructurales (normativos, académicos, culturales y financieros) que no permiten una efectiva articulación y movilidad, y cuya principal traba se encuentra en el paso desde una institución técnica-profesional, como son los centros de formación técnica y los institutos profesionales, a las universidades; así como también el paso desde el sistema de educación superior hacia su entorno, que incluye tanto el mercado laboral como la sociedad en la que los profesionales y técnicos deben aportar y desarrollarse.

<sup>79</sup> Respecto a esta temática consultar capítulo 2.



Estas dificultades se constatan toda vez que nos preguntamos sobre la real integración al mercado laboral de los estudiantes, luego de egresar de una carrera técnica o profesional. La relación entre el trabajo actual y los estudios realizados, según la VI Encuesta Nacional de Juventud 2010, es preocupantemente escasa, sobre todo para los estratos socioeconómicos más bajos: el 56,7% del total de encuestados manifiesta que no trabaja en lo que estudió (INJUV, 2010). Desagregando esa información, se constata que entre los jóvenes en tramos etarios que coinciden con su salida al mercado laboral luego de egresar de alguna institución de educación superior (esto es, jóvenes entre 25 y 29 años), un 42% declara que la relación entre su trabajo actual y sus estudios –sean estos técnicos o profesionales– es nula, es decir, su trabajo no tiene relación alguna con lo que estudió. Ese porcentaje es mayor para individuos de origen socioeconómico más desfavorecido. Todas estas dificultades generan distorsiones significativas para las estrategias de articulación y movilidad, puesto que el objetivo principal de estas es, justamente, optimizar las calificaciones y competencias en el largo plazo, incluyendo las adquiridas en el mercado laboral, esto es, la formación a lo largo de la vida.

### El “Proceso de Bolonia”

El acuerdo o “Proceso de Bolonia” aborda las deficiencias ya mencionadas y otras, propias del contexto europeo. El objetivo principal de esta iniciativa ha sido crear un espacio europeo de educación superior, que refleje los valores compartidos y la pertenencia a un espacio social y cultural común. Adicionalmente, supone el esfuerzo conjunto de las universidades europeas por generar espacios de articulación de conocimientos y competencias, a fin de construir y consolidar las experiencias estudiantiles agregándoles mayor valor. Este espacio de educación superior no solo adhiere a la articulación de las distintas instituciones, sino también a la movilidad de los ciudadanos, sus grados de empleabilidad y, asimismo, el desarrollo global del continente con el objetivo de incrementar la competitividad internacional del sistema europeo de educación superior.

Algunos de los puntos centrales acordados en la Comunidad Europea en 1999 fueron:

- i. La adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad.
- ii. La introducción de un sistema de dos ciclos, donde para acceder al segundo es necesario la conclusión del primero que dura un mínimo de tres años. El título del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo. El segundo ciclo conduce a un título de magister o doctor.
- iii. La implementación de un sistema único de créditos transferibles (ECTS) como instrumento de movilidad estudiantil. Las universidades receptoras deben reconocer los créditos que traen estudiantes de otros países e instituciones de la Comunidad Europea.
- iv. El incentivo a la movilidad de los estudiantes, profesores, investigadores y personal técnico-administrativo.
- v. Crear las condiciones de colaboración europea en la garantía de calidad, de modo de permitir la comparación de metodologías.
- vi. La promoción de distintas dimensiones tales como: desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudios, formación e investigación.

Esta experiencia internacional es esencial para comprender los procesos relacionados con la constitución de grandes espacios de articulación y movilidad. Profundizar en sus diferentes fases puede dar luces concretas de los desafíos que implica articular un sistema de educación superior, en todos sus niveles.

Así también, los informes anteriormente señalados ofrecen ciertas directrices, las que debieran ser tomadas en cuenta al momento de abordar las propuestas de políticas públicas en articulación y movilidad. Más adelante se retomarán estos puntos, de acuerdo a las distintas interfaces identificadas.

## 1.2 Implicancias de la Reforma de 1980 en la articulación y movilidad

En el marco de la Reforma de 1980, no se resguardaron los aspectos relativos a la articulación del sistema nacional de educación superior. La consolidación de una matriz diversificada y diferenciada, *pero no articulada*, que es la que predomina actualmente en la educación terciaria, ha sido uno de los resultados lógicos de la reforma antes mencionada. La desarticulación ha significado, por ende, la carencia de una lógica sistémica, en favor de una suerte de lógica de feudos donde cada quien desarrolla sus intereses y proyectos particulares sin objetivos comunes de por medio.

En este sentido, se han generado múltiples ineficiencias tanto en términos pedagógicos como administrativos, puesto que en un contexto de multiplicidad de ofertas educativas persisten las deserciones y el abandono de carreras. De este modo, la educación superior carece de una estrategia y de objetivos comunes que permitan establecer vínculos académicos, estudiantiles y/o investigativos entre la variedad de instituciones que componen el actual sistema. Esta carencia tiene su base en los principales elementos que compusieron la reforma de los ochenta, la cual permitió el libre acceso de entidades privadas para la inversión en educación. Lo que existe hoy, en rigor, es una suma de proyectos institucionales, públicos y privados, desconectados entre sí, con misiones y visiones totalmente entregadas a sus convicciones particulares, las cuales han dificultado la cooperación y el reconocimiento curricular, y a la larga han terminado por debilitar sustancialmente dichos proyectos.

Un claro ejemplo de aquello lo ofrece la desarticulación entre la educación superior y el mercado laboral, más allá de las iniciativas que actualmente se están llevando a cabo. En efecto, como señala un estudio del Consejo Nacional de Educación, “los principales nudos críticos asociados a la oferta existente<sup>80</sup> [...] son la débil vinculación de un número importante de centros formativos con el sector productivo, la carencia de mecanismos de articulación con el sistema universitario, y las deficiencias curriculares que inciden en la superposición de contenidos con la enseñanza media técnico profesional” (CNED, 2010: 66).

Cabe recordar las experiencias que caracterizaban al sistema de educación superior previo a la reforma de los ochenta, las cuales podrían formar parte de un marco de referencia para mejorar las deficiencias que hoy nos afectan. Durante aquella época tenía lugar una suerte de sistema nacional de educación, que permitía la integración (que es conceptualmente distinta a la articulación) de los estudiantes entre las distintas instituciones, tanto en sus diferentes niveles o grados, como también respecto a su ubicación territorial.

En relación a ello, la primera iniciativa para crear carreras universitarias cortas fue realizada en la Universidad de Chile a comienzos de la década de los sesenta. Estos centros fueron constituidos en provincias, en un principio, con carreras que iban de dos a cuatro años y que tenían como objetivo principal impartir carreras para los estudiantes de provincias que no podían trasladarse a la capital. Ubicando este esfuerzo en un contexto más general, se trató de una respuesta a los procesos de industrialización que se llevaron a cabo en Chile durante ese período, los que hacían urgente satisfacer nuevas demandas productivas. De ahí en adelante, la gran mayoría de las universidades existentes, y sobre todo la Universidad Técnica del Estado (UTE), optaron por sumarse a esos programas de carreras cortas.

Adicionalmente, estos programas contribuyeron a ampliar la matrícula que, en ese momento, las universidades no podían satisfacer, puesto que las vacantes disponibles no eran suficientes para la alta cifra de estudiantes dispuestos a entrar al sistema de educación superior, lo que terminaba por constituir un sistema altamente elitista. En resumen, los esfuerzos señalados tenían como objetivo:

- Formar técnicos universitarios (los llamados “mandos medios”) para la producción;
- crear una solución para aumentar el ingreso de estudiantes a la educación superior;

<sup>80</sup> Se refiere sobre todo a los centros de formación técnica.

- fomentar nuevas posibilidades para la educación superior de los trabajadores;
- fortalecer la integración de la educación superior con el mundo laboral, de modo de minimizar la existencia de carreras orientadas a campos productivos sin demanda;
- expandir los servicios universitarios a las provincias y lugares apartados del territorio nacional (Kirberg, 1979).

Lo que finalmente se logró fue integrar las carreras técnicas al concepto de educación superior, dado que anteriormente estas carreras eran impartidas por instituciones extra universitarias. En otras palabras, la principal preocupación de los gobiernos de la época fue integrar, en un solo sistema de formación, toda la enseñanza superior; al mismo tiempo, se crearon las condiciones necesarias para que las competencias de los estudiantes y trabajadores fueran capaces de adaptarse rápidamente a los vertiginosos cambios del sector productivo.

En este contexto, la Reforma de 1980 tuvo en general implicancias negativas en términos de la articulación. Como se mencionó al inicio de este apartado, a finales de los ochenta y comienzos de los noventa se crearon –de forma desmesurada– una gran cantidad de instituciones, lo que condujo, en el largo plazo, a una serie de ineficiencias por una parte, y a una gran cantidad de desconfianzas por otra. Se podría afirmar que la desarticulación que actualmente afecta a la educación en su conjunto es expresión de los lineamientos que fueron el pilar de la mencionada Reforma. Las perspectivas que inspiraron esta transformación estaban orientadas a abrir la oferta educativa a través del mercado, pero estas orientaciones no fueron acompañadas ni complementadas por ningún tipo de horizonte estratégico común, ni por ninguna regulación conducente a dar coherencia al sistema. El resultado ha sido, evidentemente, un desajuste estructural que se desarrolla sobre la base de vaguedades regulatorias y fragmentaciones institucionales.

## 2. Desafíos para la articulación y la movilidad

La articulación debiera favorecer y hacer fluida la relación entre las distintas interfaces descritas; por ello, cuando la articulación se cumple, es plausible sostener que un sistema está siendo constituido, potenciado y preservado como tal. Un sistema desarticulado, ciertamente, no puede ser denominado de dicha manera, puesto que la lógica sistémica entiende que deben existir ciertos protocolos mínimos o premisas sustantivas que tiendan a incentivar las relaciones constituyentes del mismo. En otros términos, el sistema no es una mera suma de iniciativas particulares, muchas veces desarticuladas o incluso con misiones y visiones contradictorias entre sí, sino un conjunto de objetivos comunes que las iniciativas particulares se preocupan de desarrollar y potenciar.

De acuerdo a esta premisa, el sistema de educación superior chileno se encuentra en una suerte de desarticulación flagrante, debido a que no existen las confianzas necesarias para que sus instituciones puedan mantener relaciones permanentes y consistentes en el tiempo y que permitan, por ejemplo, una fluida movilidad. Cabe preguntarse entonces: ¿qué factores impiden que se generen esas confianzas y se concreten, por lo tanto, los arreglos institucionales? De acuerdo al presente diagnóstico, el principal factor es la heterogénea calidad existente entre las instituciones de educación superior, en todos sus niveles<sup>81</sup>. En efecto, en el actual escenario de una alta diversidad institucional, la calidad educativa no ha sido capaz de consolidarse bajo criterios mínimos, lo cual se ha traducido en constantes desconfianzas tanto entre las instituciones pertenecientes al CRUCH (públicas y privadas tradicionales), como entre estas y las nuevas universidades privadas, ocurriendo algo similar inclusive entre distintas facultades de una misma universidad. En buenas cuentas, esta desarticulación es expresión de un recorrido histórico que ha tendido a la desregulación y al crecimiento inorgánico.

Por todo lo anteriormente señalado, el desafío central de la articulación y movilidad es convocar a todas las instituciones de educación superior –así como a sus interfaces externas, enseñanza media y mundo del trabajo– a un acuerdo nacional, en el cual decidan y desarrollen un horizonte estratégico común. Esto para generar una mayor eficiencia global, o en otras palabras, para construir un sistema nacional de educación superior en todos sus niveles.

<sup>81</sup> Ver la tipología construida por Torres & Zenteno (2011), en el capítulo 1 de este libro.

Otro desafío para la articulación, mencionado al comienzo de este diagnóstico, es la flexibilización de los currículos, con el objetivo de establecer un tránsito más fluido entre los distintos programas y niveles, en especial entre el pre y postgrado, y entre carreras técnicas y carreras profesionales. Un diseño curricular más flexible permite configurar una formación a lo largo de la vida más accesible y coherente con las necesidades contingentes de las personas. Por dicho motivo, articular el tránsito al interior del sistema de educación superior supone entender los programas formativos desde una perspectiva de continuidad, con foco en el estudiante, el que necesita de mecanismos flexibles para el movimiento y el avance entre los distintos niveles formativos.

Cabe mencionar un último desafío: corresponde a los procesos de reconocimientos de competencias y aprendizajes previos. Hasta el momento, estos han sido postergados por las credenciales formales de educación. El desafío, por lo tanto, implica comprender las trayectorias laborales desde una perspectiva que tome en cuenta las competencias adquiridas a lo largo de la experiencia en el trabajo, de modo que estas trayectorias se traduzcan en competencias legibles al interior de la educación superior; es decir, que se conviertan en credenciales homologables (en algún nivel) a títulos profesionales o técnicos.

## II. ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO DE LA ARTICULACION Y MOVILIDAD: ASPECTOS NORMATIVOS, INSTITUCIONALES Y FINANCIEROS, FENÓMENOS DE INTERÉS, NUDOS CRÍTICOS Y BUENAS PRÁCTICAS

En este apartado se abordan, por una parte, los aspectos normativos, regulatorios y financieros, y por otra las estadísticas, los fenómenos de interés y las buenas prácticas que, en conjunto, favorecen o restringen la articulación y movilidad. A partir de estos tópicos, se analizan las tres interfaces señaladas: la que existe entre la educación media y el nivel superior, las diversas interfaces en la propia educación superior, y la que existe entre la educación superior y los mercados laborales y el sector productivo.

Con el fin de revisar estos aspectos, se hace imprescindible considerar cómo el sistema de educación superior se adapta a las cambiantes necesidades y situaciones de las personas. Es decir, se debe analizar cómo funciona el mecanismo de adaptación entre los individuos y la educación superior, lo cual permite a los individuos, en distintas circunstancias de su vida –estudios, trabajo y familia, principalmente–, ir articulando su aprendizaje –formal, no formal, informal– de acuerdo con sus intereses, necesidades y posibilidades.

En este contexto general, las instituciones de educación superior reconocen los conocimientos adquiridos de distintas formas. Actualmente, los aprendizajes son reconocidos formalmente por el Estado y las instituciones por él reconocidas, a partir de credenciales consensuadas por ley: licencia de educación media (que, en el caso de la educación media técnico-profesional, incluye el título técnico), título técnico de nivel superior y título profesional, y finalmente los grados académicos de licenciatura, magister y doctorado. Cabe agregar, también, los grados de bachiller que imparten algunas universidades, los cuales no se encuentran explícitamente reconocidos en la ley.

La normativa chilena establece que solo en dos casos es obligatorio estar en posesión de un certificado para acceder o continuar con un programa académico. En primer lugar, se requiere de la licencia de educación media para acceder a cualquier tipo de carrera de la educación superior; en segundo lugar, poseer una licenciatura o un título profesional equivalente para acceder a un programa de magister o doctorado. En todos los casos restantes, los requisitos de

título o grado previo son establecidos autónomamente por cada institución de educación superior, de manera libre e independiente. La única restricción en este sentido refiere a los requisitos que establece la ley para efectos de otorgar título técnico de nivel superior y título profesional, que requieren de 1.600 y 3.200 horas, respectivamente. No existe regulación en el caso de programas conducentes a grado académico.

Adicionalmente, las instituciones de educación superior pueden articular su oferta a través del reconocimiento de aprendizajes previos en la forma de convalidación de asignaturas, a partir de las cuales se organizan los programas de estudio. Las instituciones de educación superior son autónomas para establecer las políticas y mecanismos de convalidación que estimen pertinentes, sin que existan regulaciones que las afecten.

En Chile existe escasa experiencia de articulación de la oferta a través del reconocimiento de unidades de aprendizaje<sup>82</sup>, distintas a las establecidas en los programas de asignaturas. Si bien no existen restricciones normativas, en la práctica hay poca experiencia y desarrollo de esta forma para el reconocimiento de aprendizajes previos.

### 3. Articulación entre la educación media y la educación superior

Esta articulación tiene como propósito maximizar la proporción de egresados de la educación media que accede a la educación superior, de un modo efectivo y eficiente, esto es: minimizando los vacíos y duplicidades que podrían afectar la adecuada progresión (reprobaciones, deserción, transcurrir excesivo desde el ingreso al egreso, etc.), así como también la eventual obligación de destinar tiempo y recursos a aprendizajes con los que ya se cuenta, o bien que no serían necesarios, en sus pasos por la educación superior.

En consecuencia, se requiere de una interfaz entre educación media y educación superior que permita:

- i. Alinear adecuadamente las áreas del conocimiento y el nivel de logro de la educación media a los requerimientos de continuidad de estudios a la educación superior, y
- ii. establecer coordinaciones que permitan optimizar la oferta académica, evitando superposiciones y vacíos.

#### 3.1 Aspectos normativos y regulatorios.

En la práctica, existe una importante brecha entre los aprendizajes que muestran los diversos egresados de educación media, brecha que dificulta una articulación eficiente con el nivel superior que debiera sucederle. Esta brecha se produce tanto por el *diseño curricular* como por el *nivel de logro* alcanzado en el aprendizaje para un determinado diseño curricular, los que no han podido ser diagnosticados de modo que las instituciones receptoras tengan un mapa detallado de las competencias y conocimientos de los estudiantes.

En el caso del diseño curricular, típicamente se asume que todos los egresados de la educación media han tenido el mismo currículum en sus estudios. Esto es relativamente cierto para la educación media humanística-científica. Sin embargo, casi la mitad de los egresados de educación media en Chile han estudiado en la modalidad técnico-profesional: alrededor del 45% de los egresados de la educación media chilena provienen de ella, y además dicha modalidad se compone de una gran diversidad formativa (en efecto, y de acuerdo a las definiciones del MINEDUC, existen 46 especialidades en la educación media técnico profesional).

En relación al segundo aspecto, la obtención de licencia de educación media no asegura el logro de los aprendizajes establecidos en el currículum. No existe señal o indicador (certificación o credencial) que señale el nivel de dominio de los alumnos respecto de disciplinas o competencias específicas: las notas en las asignaturas, los promedios de notas de enseñanza media (NEM) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU) no entregan la información necesaria:

<sup>82</sup> El concepto de “unidades de aprendizaje” se refiere, en general, a competencias formales.

¿Qué es un NEM de 5,8? ¿A qué aprendizajes corresponde un 5,8 en matemáticas en cuarto medio? ¿Qué significan 550 puntos en la PSU de matemáticas o de lenguaje? La variabilidad de criterios en las notas enseñanza media, a pesar del currículum nacional que enmarca la educación secundaria, impide determinar si las notas obtenidas en una asignatura representan aprendizajes concretos respecto de algún contenido en particular.

Asimismo, actualmente desde la PSU solo se puede inferir posición relativa en ranking y el número de preguntas buenas netas, dado que no es posible conocer la proporción de buenas y malas, ni tampoco a qué dominios corresponden esas preguntas buenas o malas. Dicha incapacidad de obtener información relevante respecto de los logros de aprendizajes se evidencia, principalmente, en la educación media técnico-profesional, puesto que no existe ningún instrumento de evaluación de aprendizajes que de cuenta de aquellos logros.

Por consiguiente, tanto la heterogeneidad curricular como el desconocimiento de los logros del aprendizaje impiden que las instituciones de educación superior puedan diseñar programas adecuados a las necesidades formativas de los alumnos que reciben. En función del nivel de selectividad promedio, estas diseñan currículum en los que se espera que los alumnos puedan progresar adecuadamente. Normalmente se asume que los déficits encontrados responden a problemas de calidad de la educación media, pero no se considera que pueda haber problemas en los propios ajustes curriculares adoptados.

Respecto a este tópico, parece no haber diálogo entre las instituciones de educación superior y la Unidad de Currículum del MINEDUC, en términos de revisar los contenidos y progresión curricular de la educación media con vistas a la continuidad de estudios en la educación superior.

En cuanto a los aspectos normativos propiamente tales, la legislación chilena impide la matrícula simultánea en instituciones de educación media y superior, por lo cual para matricularse en esta última los alumnos deben estar en posesión de licencia de enseñanza media. Sin embargo, nada impide que cursos impartidos en establecimientos de educación media puedan ser reconocidos automáticamente en la educación superior. Informalmente, las instituciones de educación superior pueden ofrecer cursos o programas a estudiantes de educación media; sin embargo, no existen mayores incentivos para llevar a cabo tales programas, debido principalmente a trabas de financiamiento y al poco tiempo que las instituciones de educación media dedican a nuevas formas de articulación. No obstante dichas barreras, las instituciones de educación superior pueden ofrecer cursos y convalidarlos, de acuerdo a sus propias políticas y reglamentos; sin embargo, los altos costos implicados en estas estrategias de coordinación impiden desarrollos más masivos y sistemáticos de estas actividades.

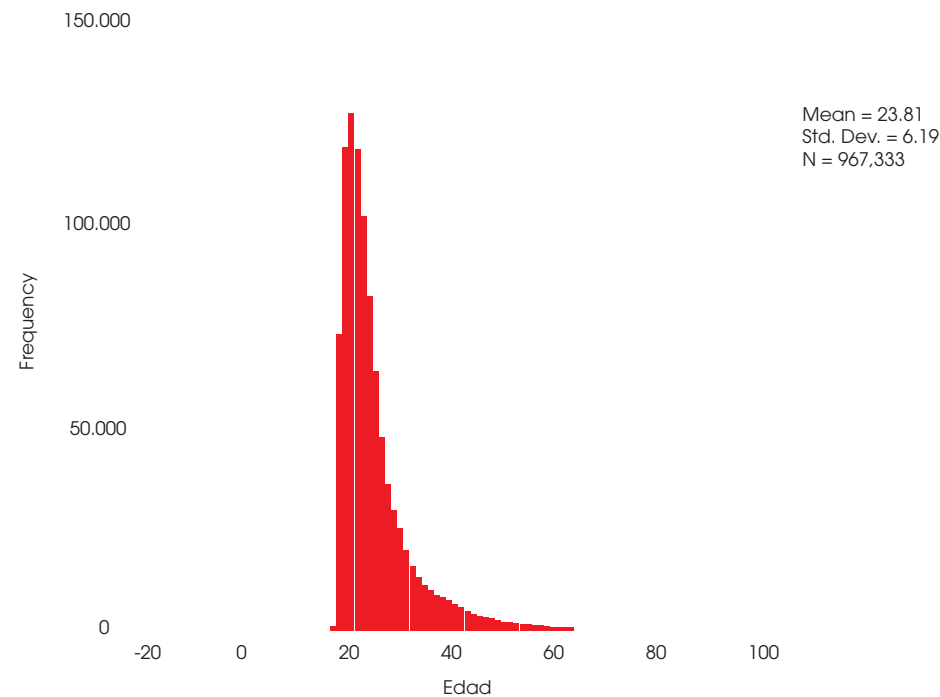
Adicionalmente, hay barreras relacionadas con el financiamiento, puesto que existe escaso margen para utilizar recursos que pudiesen ser destinados a cursos o programas en conjunto con las instituciones de educación superior. Por otra parte, las instituciones de educación superior no tienen barreras normativas, pero tampoco existen incentivos financieros o de otro tipo para que estas adopten otros sistemas de reconocimiento de aprendizajes previos. Lo que hoy existe pareciera ser muy incipiente, y sus incentivos están dados solamente en función de la competencia por reclutar alumnos.

#### 3.2 Estadísticas del ingreso al sistema de educación superior

Uno de los fenómenos aun no investigados para el sistema de educación superior chileno a cabalidad, dice relación con el tránsito de los estudiantes desde la educación media a la educación superior. Según datos del MINEDUC, al año 2010, la edad promedio de ingreso al sistema de educación superior variaba entre los 19 a 20 años<sup>83</sup>. No obstante, al revisar la dispersión en la edad de los estudiantes de educación superior (véase Gráfico 20), una importante proporción de estos ingresan al sistema pasados los 20 años. Al mismo tiempo, la proporción de estudiantes que presentan retraso en el egreso de la educación media (egresan después de los 18 años) es solo de un 9,2%<sup>84</sup>.

<sup>83</sup> Fuente: elaboración propia en base a datos SIES-MINEDUC.

<sup>84</sup> Fuente: Indicadores de la educación Chile 2007-2008, Ministerio de Educación.

**Gráfico 20.** Dispersión de edad de estudiantes de educación superior

Fuente: Elaboración propia en base a SIES, 2010.

Sobre la base de lo anterior, y para una importante proporción de los estudiantes que ingresan al sistema de educación superior, la diferencia de edad entre el egreso de educación media y el ingreso a la educación superior puede significar que esto último se produce cuando el nuevo estudiante ya posee alguna experiencia laboral (a menos que se encuentran desempleados), lo que refuerza la necesidad de implementar reconocimiento de aprendizajes previos.

El número de estudiantes que ingresan de manera directa a la educación superior depende de diversos factores, entre los que se cuentan: la selectividad de la institución (en el caso de las universidades), el tamaño y el nivel de acreditación de la misma (para el caso de los centros de formación técnica y los institutos profesionales), y de las características socioeconómicas de los estudiantes. En el caso de los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados, pero especialmente de los que egresan de la educación secundaria municipal, el ingreso a las instituciones menos selectivas (que se caracterizan por atender a población de menores recursos) se produce más tardíamente que para el resto de sus pares (Torres & Zenteno, 2011).

### 3.3 Nudos críticos

Existen nudos de distinta índole que afectan o no hacen posible una óptima articulación entre la educación secundaria y educación superior. El primero de ellos dice relación con la desventaja con la que corren los estudiantes de la educación media técnico-profesional respecto de sus pares del sector científico-humanista. Según el informe de la OCDE (1999), el 44% de la cohorte del 2001 se matriculó en la educación secundaria técnico profesional y un 55% en la educación científico humanista; para el 2007 se estimó que esta participación variaba entre un 45% y un 53%, respectivamente. Según el mismo informe:

“un alto porcentaje de los estudiantes que provienen de la educación secundaria técnico-profesional municipalizada se ve enfrentado a altas barreras para avanzar a la educación terciaria. Muchos de ellos egresan sin un certificado u otro medio para proseguir estudios, independientemente de sus habilidades. Lo más probable es que estos alumnos, en el mejor de los casos, permanecerán en el área técnica” (OCDE, 2009: 146).

En este sentido, la principal desventaja consiste en que no existe una evaluación de aprendizajes para los contenidos que portan estos estudiantes, lo cual perjudica el tránsito de estos al sistema universitario. Esto redundaría en un escenario en el cual los estudiantes de la modalidad técnico-profesional que desean ingresar a alguna universidad (donde el sistema de selección es la PSU) quedan en desventaja, pues los contenidos curriculares que evalúa esta prueba están vinculados con la educación científica-humanista.

Un segundo nudo es (como ya se ha mencionado más arriba) la superposición de contenidos en los programas formativos de la educación superior. Tanto los estudiantes que ingresan a la educación profesional como a la técnica lo hacen sin un perfil de egreso de la educación secundaria que de cuenta de sus destrezas, competencias y conocimientos, lo cual se traduce en diseños curriculares que se repiten o que dejan vacíos de contenidos. Esto genera numerosas ineficiencias, a las que las instituciones de educación superior no están preparadas para hacer frente, y por lo cual los procesos de nivelación de competencias básicas se construyen prácticamente a ciegas y sin bases sólidas.

Un tercer nudo en esta interfaz corresponde al periodo existente entre el egreso de la educación secundaria y el ingreso a la educación superior. Puesto que la edad promedio de ingreso a la educación superior es superior a los 20 años, se presume una historia laboral no asumida para la formación de nivel superior. En este lapso de tiempo, los futuros estudiantes ingresan al mercado laboral obteniendo ciertas competencias, las que no son certificadas por ninguna institución ni organismo gubernamental, pero que bien podrían ser útiles para la prosecución de sus estudios superiores.

### 3.4 Fenómenos de interés

#### i) Argentina: articulación entre niveles educativos

El Ministerio de Educación argentino constituyó una comisión entre la Secretaría de Educación y la Secretaría de Políticas Universitarias, con el fin de elaborar una propuesta para alcanzar criterios nacionales referidos a los procesos de articulación en la educación superior de dicho país. La comisión tuvo como propósito principal concretar una “efectiva complementación de esfuerzos destinados a la articulación entre instituciones como medio para la integración de la Educación Superior” (Ministerio de Educación, 2002: 2). De aquella comisión surgieron los siguientes marcos legales:

- La Ley Federal de Educación (24.195) establece en su Artículo 9° que el sistema educativo debe ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional.
- En su Artículo 12°, enfatiza que los niveles, ciclos y regímenes especiales que conforman el sistema deben ser articulados con el fin de: profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y la continuidad, y asegurar la movilidad horizontal y vertical de los alumnos.
- En su Artículo 18°, la Ley Federal de Educación determina la posibilidad de la articulación entre las instituciones de educación Superior universitarias y no universitarias.
- La Ley de Educación Superior (24.521), a su turno, establece el marco básico para las instituciones de educación superior, otorgando importancia sustantiva a la articulación.



- En el Artículo 8°, establece que la misma tiene por fin “facilitar el cambio de modalidad, orientación o carrera, la continuación de los estudios en otros establecimientos, universitarios o no, así como la reconversión de los estudios concluidos” (Ley Federal de Educación 24.195).
- En su Artículo 10°, establece que “la articulación en el nivel regional estará a cargo de los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior, integrados por representantes de las instituciones universitarias y de los gobiernos provinciales de cada región” (Ley Federal de Educación 24.195).
- Finalmente, en su Artículo 22°, la Ley establece un mecanismo especial de articulación, a través de la figura del Colegio Universitario, cuya constitución y funcionamiento se encuentran reglamentados por Decreto N° 1232/01.

En la práctica, el Ministerio de Educación argentino ha llevado a cabo una serie de iniciativas dirigidas a la articulación entre los distintos niveles educativos: del primario al secundario y de este al superior. Ello ha significado la adopción de políticas públicas explícitas orientadas a promover la articulación entre aquellos niveles. Para apoyar a los estudiantes de último año del nivel secundario a moverse al nivel superior, se ha trazado el objetivo de “ofrecer capacitación extracurricular [...] en contenidos que faciliten un recorrido más fluido en su tránsito al nivel superior” (Ministerio de Educación, 2002: 4). Se trata de un curso voluntario y gratuito, que tiene como propósito fundamental profundizar prácticas de lectura, escritura, expresión y comprensión, con el fin de enfrentar de mejor manera el paso al nivel superior, facilitando de ese modo el acceso y la permanencia.

Cabe señalar que este tipo de articulación afronta lo que anteriormente hemos denominado como vacíos y duplicidades en el perfil de ingreso de los estudiantes a la educación superior. Es decir, se vincula estrechamente con la interfaz entre la educación media y la educación superior, la que, como ya vimos, se caracteriza por aquellas deficiencias.

Resulta interesante exponer, aunque sea someramente, este tipo de iniciativas, puesto que permiten promover la articulación en un ámbito para el cual en nuestro país todavía existen demasiadas brechas e inequidades, y también muestran que se pueden establecer ciertos parámetros legales, de modo de facilitar la articulación y movilidad en la educación superior.

### 3.5 Buenas prácticas

Si bien la articulación y movilidad estudiantil no han encontrado un respaldo sistémico y de largo aliento, existen iniciativas enmarcadas a nivel micro que muestran formas interesantes, e incluso replicables, de diseño e implementación.

<b>Nombre del programa o proyecto</b>	Servicio de Asistencia Técnica del Tercer Concurso de Redes para la Articulación de la Formación, para la Implementación del Itinerario de Turismo, en la Región de Antofagasta.
<b>Escuela o sede ejecutora</b>	Sede Antofagasta, INACAP.
<b>Objetivo General</b>	Del Servicio de Asistencia Técnica – Consultoría: Generar las condiciones para implementar los componentes del nivel medio y nivel superior (educación media técnico-profesional y técnicos de nivel superior) del itinerario de formación técnica en el sector Turismo, en las especialidades de Servicios Turísticos, Servicios Hoteleros y Alimentación Colectiva en la región de Antofagasta, promoviendo la participación de las instituciones formativas y productivas del sector turismo.

<b>Nombre del programa o proyecto</b>	Convalidación CODESSER - CFT Santo Tomás.
<b>Escuela o sede ejecutora</b>	CFT Santo Tomás sede Talca, carrera de Técnico Agrícola y Ganadero.
<b>Objetivo General</b>	Este plan de convalidación responde a la tendencia imperante de articular los distintos niveles de enseñanza; en este caso, se establece un plan de continuidad de estudios para los egresados de los liceos del CODESSER con una malla curricular atractiva y acorde con las necesidades del mercado, que incluye 16 asignaturas más la práctica laboral, distribuidas en tres semestres académicos más uno de práctica. Con ello se ofrece a los postulantes la posibilidad de titularse al cabo de dos años, en vez de hacerlo en tres. Este convenio permite una interacción directa con los liceos agrícolas de la región, permitiendoy una continuidad de estudios técnicos de nivel superior que resulta muy atractiva para los técnicos de nivel medio.

## 4. Articulación entre los componentes del sistema de educación superior

### 4.1 Aspectos normativos, regulatorios y financieros

En primer lugar, en este punto se deben señalar las disposiciones y normas que rigen para el sistema de admisión de las distintas instituciones de educación superior, así como las políticas de convalidaciones.

Ciertamente, no existe un sistema nacional que de cuenta de esto, y lo que se aplica mayormente es una política *ad-hoc* en base a solicitudes puntuales. De este modo, lo que ocurre es que las instituciones de educación superior de “menor exigencia” tienden a convalidar a las de “mayor exigencia”. A la inversa, cuando hay traslado desde una de menor exigencia a otra de mayor exigencia, se hacen análisis de rendimiento y características individuales del postulante a través de mecanismos de admisión especiales.

Las actuales barreras para concretar este tipo de movilidad se dan en los siguientes aspectos:

- Las personas provenientes de otras instituciones no tendrían el mismo nivel de aprendizaje que tienen los estudiantes de las instituciones receptoras, es decir, aceptar estudiantes provenientes de instituciones de educación superior menos exigentes o no selectivas representaría una disminución del nivel de calidad del programa.
- Las instituciones más selectivas tendrían problemas con sus estudiantes vigentes, al aceptar personas que en un momento anterior no calificaron para ingresar a ese programa.

Lo anterior, sin embargo, ocurre incluso entre instituciones de educación superior del mismo grupo o propiedad (incluyendo entre las propias universidades estatales).

En cuanto a la normativa como tal, nada impide el reconocimiento de aprendizajes entre las instituciones. El financiamiento no lo favorece *per se*, pero tampoco impide que estas establezcan acuerdos mutuos referidos a la toma de ramos o a intercambios semestrales, manteniendo el pago en una mientras se cursan los estudios en otra. Diferencias en monto de aranceles o en las asimetrías de los flujos de los estudiantes pueden inhibir a las instituciones a hacerlo, pero formalmente nada se los impide. Entonces, la discusión debería girar en torno a la viabilidad de promover instrumentos financieros que favorezcan la movilidad entre las instituciones de educación superior, y sobre la necesidad de una normativa que promueva la articulación en las instituciones de educación superior, estableciendo las condiciones que resguarden tanto el proyecto educativo de cada una como los resultados en y para el estudiante.

## 4.2 Becas, Fondo Solidario y Crédito con Aval del Estado

Respecto a las normas que rigen las ayudas estudiantiles, es decir, becas y créditos, se han establecido una serie de requisitos y directrices a fin de consolidar sus objetivos. Los siguientes puntos muestran las principales características de las Becas MINEDUC y del Fondo Solidario de Crédito Universitario:

En cuanto a la normativa general de cambio de carrera para ambos beneficios, uno de los requisitos para ser renovado es el de mantener la condición de estudiante regular en la carrera e institución en que se obtuvo. Esto implica que cualquier cambio de carrera o de institución debe ser autorizado previamente por el MINEDUC y motivado por causas justificables, y solo de este modo el cambio no implicará la pérdida del beneficio. El MINEDUC se reserva el derecho de aprobar o no las solicitudes de cambio de carrera y/o institución, según lo determine el análisis de los antecedentes de respaldo de la solicitud. Las causas justificables son: enfermedad del estudiante, enfermedad de algún integrante del grupo familiar, traslado a ciudad donde reside el grupo familiar, traslado a una institución de menor arancel, y cierre de la carrera en la institución de matrícula. Sobre esta base existen, asimismo, dos matices que son importantes de especificar:

i. Cuando se produce un traslado de una institución de educación superior a otra del mismo tipo, si el alumno tiene una beca y se cambia de institución podrá mantener el beneficio *por una vez*, previa solicitud al MINEDUC. Las instituciones de origen y destino deben cumplir con los requisitos de la beca (lo que, dependiendo de la beca, puede no cumplirse en caso de cambios entre universidades del Consejo de Rectores y privadas, o desde universidades acreditadas a otras que no lo están). Ahora bien, si el cambio se hace al primer año de una nueva carrera, el proceso de postulación al beneficio debe repetirse. En lo que respecta al Fondo Solidario, este permite cambios de institución por una vez, previa solicitud al MINEDUC. Para la movilidad al interior de una misma institución, las Becas de Arancel y el Fondo Solidario también permiten un único cambio de carrera, sin necesidad de elevar solicitud al MINEDUC.

ii. Entre distintas instituciones de educación superior de distinto tipo (centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades), las becas que rigen para centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades, y que pueden ser traspasadas de un nivel a otro con cambio de carrera y de tipo de institución son: Beca de Excelencia Académica, Beca Puntaje PSU, Beca Juan Gómez Millas, Beca Nuevo Milenio, y Beca para Hijos de Profesores. Estas becas tienen distintos criterios de acreditación de la institución, los que de este modo deben cumplirse tanto por la institución de origen como por la de destino. El Fondo Solidario se limita a universidades del CRUCH, por lo que no aplica para este tipo de articulación. Asimismo, el MINEDUC da prioridad a los estudiantes que no cuenten previamente con título técnico de nivel superior o profesional para hacer efectivas las Becas de Arancel.

Por otra parte, la normativa general de cambio de carrera en relación al Crédito con Aval del Estado (CAE) diferencia entre cambios dentro del sistema –esto es, si un alumno se cambia a una institución que participa del sistema de créditos– y cambios fuera del sistema. Para la primera instancia, si un alumno con CAE decide cambiarse a otra institución de educación superior, corresponderá a esta última asumir los compromisos por concepto de deserción académica que tenían que ser resueltos por la institución original. En ese sentido, la normativa vigente establece que el beneficiario tiene derecho a cambiarse una vez de institución o carrera sin perder el crédito; sin embargo, debe matricularse como máximo 12 meses después desde que abandona la institución o carrera anterior. Esto último, ciertamente, es un desincentivo para la articulación y movilidad, y también para la consolidación de un esquema basado en la formación a lo largo de la vida y para las salidas intermedias. Más aun, implica que el crédito de su carrera original comienza a cobrarse luego de 12 meses, motivo por el cual cuando egresa o deserta de la segunda carrera adquiere simultáneamente dos créditos para pagar.

En lo que refiere a la segunda instancia, si el beneficiario se cambia a una institución que no pertenece al sistema CAE, aquello significa directamente deserción y, por lo tanto, la deuda se hace cobrable a los 12 meses.

En cuanto a las normativas para las distintas interfaces posibles, cabe destacar los siguientes aspectos:

### a. Entre distintas instituciones del mismo tipo.

- Para la movilidad entre universidades: si no hay egreso, rige la normativa general de cambio de carrera. Si hay egreso, no financia una segunda carrera universitaria.
- Para la movilidad entre centros de formación técnica o entre institutos profesionales: si no hay egreso, rige la normativa general de cambio de carrera. Si hay egreso, puede obtener un segundo crédito; no obstante, para optar a este, se le exige al estudiante estar al día en las cuotas del crédito anterior, lo cual significa que los alumnos morosos no pueden optar o mantener un nuevo financiamiento.
- Para la movilidad al interior de una misma institución: si el alumno se cambia de carrera quedándose en la misma institución, no se produce el problema de traspaso de garantía, porque la garantía completa es de la misma institución y, por ende, continúa con el mismo crédito.

### b. Entre distintas instituciones de distinto tipo

- Para la movilidad entre centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades: para que los alumnos no acumulen más de un crédito y no tengan que iniciar el pago mientras estudian, la Comisión Ingresos ha creado la figura de la “continuidad de estudios”, que les permite continuar hacia una carrera de nivel superior inmediatamente después de terminada la carrera técnica, continuando con el mismo crédito (es decir, sin necesidad de postular a uno nuevo). Los requisitos exigidos para efectuar esta continuidad de estudios son:

- i. Haber terminado la malla curricular de la primera carrera.
- ii. Que la segunda carrera sea de la misma área de conocimiento y de mayor rango académico que la primera (de carrera técnica a profesional; de profesional sin licenciatura a profesional con licenciatura; de bachillerato a profesional con licenciatura).
- iii. Que el egreso de la primera carrera no haya sido declarado.
- iv. Que la institución donde cursará la segunda carrera acepte matricular al alumno como “renovante con continuidad de estudios”.

Esta figura no tiene mayores efectos cuando el alumno hace continuidad de estudios en una institución que no está relacionada con la primera, ya que esta última no tiene ningún incentivo para aceptar que el alumno haga continuidad de estudios y esperarlo con la garantía anclada.

## 4.3 Traslados al interior del sistema de educación superior para estudiantes con CAE

Para la caracterización de los antecedentes referidos a traslados de estudiantes, se utilizó la base de datos de quienes acceden o accedieron al CAE de la Comisión Ingresos. Con esto, se puede dar cuenta del cambio de carrera o institución de los beneficiarios a este crédito en ese periodo<sup>85</sup>.

Se tomó las bases de datos de la Comisión Ingresos de los estudiantes que acceden a CAE para los años 2006 a 2010.

<sup>85</sup> Dichas bases de datos dan cuenta de un total de más de 267.000 alumnos para las cohortes 2006 a 2010, incorporando estudiantes de centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades privadas y estatales.

Cuadro 20. Estudiantes beneficiarios por cohorte y tipo de institución, 2006-2010.

	Estudiantes beneficiarios por cohorte				
	2006	2007	2008	2009	2010
Ues	15.900	18.785	24.252	39.108	48.640
IPs	3.784	11.639	13.533	22.797	31.428
CFTs	1.579	4.990	6.507	10.096	14.496
Total	21.263	35.414	44.292	72.001	94.564

Fuente: Elaboración propia en base a Comisión Ingres, 2011.

Para los años 2007 a 2010, se calculó el número de estudiantes de todas las cohortes que accedieron a CAE durante ese año.

Cuadro 21. Total de estudiantes con CAE por tipo de institución, 2007-2010.

	Total estudiantes con CAE			
	CFT	IP	Ues	Total
2007	6.530	15.351	34.418	56.299
2008	12.777	27.990	57.672	98.439
2009	21.982	49.245	94.713	165.940
2010	34.441	76.773	139.155	250.369

Fuente: Elaboración propia en base a Comisión Ingres, 2011.

Se calculó para cada año, de 2007 a 2010, cuántos alumnos habían sufrido una transición desde el año anterior al presente.

Cuadro 22. Tránsito de estudiantes por tipo de institución, 2007-2010

Rótulos de fila	Casos muestra			
	CFT	IP	Ues	
2007	47	216	629	
2008	518	1122	1890	
2009	616	1570	3298	
2010	816	2751	4913	= 7780

Fuente: Elaboración propia en base a Comisión Ingres, 2011.

Si bien existen ciertos sesgos en la muestra de alumnos utilizada<sup>86</sup>, por tratarse de una población con características relativamente especiales, se trata de la única información a la fecha disponible al respecto; por lo demás, el número de casos de dicha muestra es suficiente como para señalar tendencias relevantes. A su vez, el proceso de caracterización de los traslados es especialmente interesante, no tanto en cuanto al número de estudiantes efectivamente caracterizados, sino más bien en dar cuenta de las características de los tipos de traslados que muestran los mismos.

Debido a la naturaleza de los datos, las estadísticas que se presentan a continuación consideran solamente los traslados de una carrera, institución o jornada. Por lo tanto, no se refieren a la movilidad tal y como se ha definido en este documento –esto es, aquella que se produce con reconocimiento de aprendizajes previos– ni a la que resulta ser la más habitual en el sistema, en la cual un estudiante permanece por un periodo académico en otra carrera o institución para luego retornar a su institución de origen.

Como se señalara en la sección anterior sobre Becas y Créditos, la normativa del financiamiento del CAE impone restricciones a los traslados, por cuanto permite un solo cambio de carrera o institución durante su vigencia. También, las instituciones que reciben estudiantes con CAE deben asumir el aval del crédito acumulado por el estudiante. Lo anterior indica que los alumnos con CAE tienen ciertas barreras específicas para el traslado.

De este modo, para realizar la caracterización de los traslados se tomaron todos aquellos casos en que los estudiantes renovantes del CAE de un año a otro presentaron algún tipo de traslado. Los tipos de traslados capturados fueron los siguientes:

- i. Estudiantes con cambio de carrera: se refiere a aquellos estudiantes que, al cambiar programas de estudios, lo hacen a uno con un nombre distinto al de origen, sin importar si lo hacen dentro o fuera de la institución.
- ii. Estudiantes con cambio de tipo de título: se refiere a aquellos estudiantes que cambian desde un título técnico a uno profesional o viceversa.
- iii. Estudiantes con cambio de tipo de institución: se refiere a aquellos estudiantes que cambian desde un centro de formación técnica, instituto profesional o universidad a una institución de distinto tipo (por ejemplo desde un centro de formación técnica a un instituto profesional, o desde un instituto profesional a una universidad).
- iv. Estudiantes con cambio de carrera e institución: estudiante que además de cambiar de carrera cambian desde una institución de educación superior específica, a otra del mismo o distinto tipo.
- v. Estudiantes con cambio de carrera, no de institución: estudiantes que cambian solo de carrera (en base al nombre), pero se mantienen en la misma institución de educación superior.

Para realizar el cálculo de las tasas de cambios de carrera dentro del sistema, inicialmente, en una base de cálculo anual, y para el universo total de estudiantes de la muestra de cada año, se calculó el total de estudiantes que habían realizado algún tipo de traslado desde el año anterior, y se lo cotejó con el número total de estudiantes con CAE de ese año. Con esto se calcularon tanto las tasas anuales como las tasas consolidadas de todo el periodo en estudio<sup>87</sup>.

Para calcular los totales por tipo de institución, se consideró la institución de destino como la que determinaba a qué tipo de institución había correspondido la movilidad. Por ejemplo, si un estudiante migró de un año a otro desde un instituto profesional a una universidad, dicho estudiante sería contado dentro de los estudiantes que sufrieron traslado hacia una universidad, y por tanto se contarían dentro del universo de los estudiantes universitarios que sufrieron algún tipo de traslado en el periodo de estudio.

<sup>86</sup> El principal sesgo dice relación con que estos estudiantes son apenas un cuarto del total de la educación superior.

<sup>87</sup> Para el caso de las tasas consolidadas, se tomó la suma de todas las transiciones identificadas durante el periodo 2007-2010 y se le dividió por el total de renovaciones y nuevos créditos de los alumnos para dicho periodo (lo anterior corresponde al número de estudiantes de cada cohorte por el número de años en que recibe crédito en dicho periodo). Esto quiere decir que se calculó las tasas para todo el periodo, y no para cada cohorte por separado.

A partir del procesamiento de dicha información, los resultados según tipo de traslado e institución son los siguientes.

**Cuadro 23.** Nivel de traslado según institución de destino.

	CFT	IP	Ues	Total
Porcentaje de estudiantes con algún tipo de traslado	2,9%	3,5%	3,4%	3,4%

Fuente: Elaboración propia en base a Comisión Ingres, 2011.

Las cifras muestran que, en promedio, en el periodo 2007-2010, solo un 3,4% de los estudiantes con CAE se trasladaron dentro del sistema de educación superior.

Adicionalmente, al revisar el porcentaje de traslados según el tipo de institución de destino, observamos que tanto las universidades como los institutos profesionales tienen una (si bien leve) mayor proporción de sus estudiantes con algún tipo de movilidad previa (3,4% y 3,5% respectivamente), si se las compara con los estudiantes de centros de formación técnica (2,9%).

### A. Traslados entre tipos de instituciones y títulos

Los traslados entre tipos de institución son tanto ascendentes como descendentes. Si bien no conocemos las razones de esto, las cifras muestran que los estudiantes de centros de formación técnica e institutos profesionales tienden, en su mayoría, a buscar instituciones que responden a un nivel de complejidad mayor, entendiendo lo anterior por una mayor diversidad en los tipos de títulos que ofrecen. Asimismo, aun cuando son muy menores, los traslados desde universidades se producen mayormente hacia institutos profesionales.

Como se desprende del siguiente Cuadro 24, el 50% de los estudiantes que se trasladaron desde un centro de formación técnica, lo hicieron hacia un instituto profesional o universidad (27% y 23% respectivamente). Por el contrario, solo un 11% de los estudiantes universitarios migraron hacia una institución distinta a una universidad. Para el caso de los institutos profesionales, existe “movilidad” especialmente hacia universidades (24%), pero también una proporción no despreciable hacia centros de formación técnica (12%).

**Cuadro 24.** Traslados según tipo de institución de origen y destino.

		Hacia		
		CFT	IP	Ues
Desde	CFT	50%	27%	23%
	IP	12%	65%	24%
	Ues	2%	9%	89%

Fuente: Elaboración propia en base a Comisión Ingres, 2011.

No obstante lo anterior, y según se concluye del Cuadro 25 que sigue, al revisar los traslados según tipos de título notamos que la mayor proporción de los estudiantes que migran desde un título técnico lo hacen hacia un título técnico (83%), mientras que para el caso de los profesionales, los traslados se dividen en proporción similar hacia títulos técnicos o profesionales (48% y 52% respectivamente).

**Cuadro 25.** Traslados estudiantes según tipo de título de origen y destino.

		Hacia	
		Técnico	Profesional
Desde	Técnico	83%	17%
	Profesional	48%	52%

Fuente: Elaboración propia en base a Comisión Ingres, 2011.

Por su parte, los cambios de tipo de título no se dan de manera homogénea entre los distintos tipos de institución de destino. Tal como se puede apreciar en el siguiente Cuadro 26, para el caso de las universidades, del total de estudiantes con algún tipo de traslado anterior, solo un 8,5% cambió de un título técnico a uno profesional<sup>88</sup>, mientras que para el caso de institutos profesionales y centros de formación técnica, prácticamente la mitad de los traslados responden a un cambio de tipo de título (de profesional a técnico en el caso de los centros de formación técnica)

**Cuadro 26.** Nivel de estudiantes trasladados con cambio de tipo de título.

	CFT	IP	Ues
Estudiantes con cambio tipo de título	39,8%	48,1%	8,5%

Fuente: Elaboración propia en base a Comisión Ingres, 2011.

### B. Traslados interinstitucionales

Se entiende por cambios interinstitucionales a aquellos referidos a los traslados de estudiantes entre instituciones educación superior específicas, de igual o distinto tipo. El Cuadro 27 siguiente muestra los resultados para los distintos tipos de cambios interinstitucionales:

**Cuadro 27.** Traslados interinstitucionales según institución de destino.

	Centros de formación Técnica	Instituto Profesional	Universidad
Estudiante con cambio de institución	53,5%	38,5%	53,0%
Estudiantes con cambio tipo de institución	51,5%	25,2%	20,1%
Estudiantes con cambio de carrera e institución	51,9%	36,9%	36,8%

Fuente: Elaboración propia en base a Comisión Ingres, 2011.

<sup>88</sup> Esto es suponiendo que las transiciones desde y hacia títulos técnicos en universidades es prácticamente despreciable.



Al revisar las características de los estudiantes que tienen “movilidad”, podemos concluir lo siguiente:

En universidades:

- Los estudiantes tienden a mantenerse en universidades. Cambian de institución en un 53% de los casos de traslados, pero solo cambian de tipo de institución en un 20% de estos.
- Una proporción importante de los estudiantes de universidades que cambia de institución, no cambia de carrera (31%)<sup>89</sup>.

En institutos profesionales:

- Los estudiantes tienden a mantenerse en institutos profesionales. Solo un 25,2% de los estudiantes con traslado proviene de una institución distinta a un instituto profesional.
- Los estudiantes tienden a mantener la misma institución de educación superior. Solo en un 38,5% de los casos de traslados, el estudiante cambió la institución de origen.

En los centros de formación técnica:

- El nivel de estudiantes que cambian de institución es considerablemente más alto que para el caso de institutos profesionales. Un 53,5% de los estudiantes que vivió un traslado se cambió de institución y un 51,5% cambió de tipo de institución antes de llegar a un centro de formación técnica.

### C. Traslados intrainstitucionales

Tal como se detalló anteriormente, el número de estudiantes que se mantienen en sus instituciones de educación superior es relevante, en especial para el caso de los institutos profesionales y centros de formación técnica. De cada diez estudiantes que cambian de carrera por cada tipo de institución, cerca de seis lo hacen dentro de un mismo instituto profesional, cinco dentro de un centro de formación técnica, y cinco dentro de una misma universidad.

**Cuadro 28.** Traslados intrainstitucionales

	CFT	IP	Ues
Estudiantes sin cambio de institución	46,5%	61,5%	47,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Comisión Ingres, 2011.

Este importante nivel de permanencia institucional de los estudiantes que cambian de carrera, podría deberse a que tales cambios se ven motivados por problemas al realizar una decisión vocacional, por dificultades en la convalidación de estudios en otras instituciones, o bien por satisfacción respecto de la institución y su oferta de programas alternativos. Las elucubraciones son bastantes, y seguramente ninguna de ellas, por sí sola, explica fehacientemente estos fenómenos.

Finalmente, cabe resaltar la falta de información para construir estadísticas que ilustren mejor el problema, lo que resulta en impedimentos para una mejor comprensión del tema. De esta manera, muchos puntos quedaron fuera del análisis, tales como:

- Los traslados entre instituciones (de un mismo tipo y de distinto tipo), según nivel socioeconómico.
- Los traslados entre tipos de título, según nivel socioeconómico.
- Los traslados intra institucionales e inter institucionales entre institutos profesionales y universidades, según tipo de título otorgado.

Asimismo, hay aspectos que aun no conocemos si se pueden construir, como son:

- Los traslados según áreas del conocimiento.
- Los traslados según el año de la carrera en que se producen.
- Los traslados según región de origen y de destino.

### 4.4 Nudos críticos

Los nudos críticos relacionados con este nivel de articulación corresponden principalmente a las barreras administrativas, financieras y de estructura curricular que no facilitan, o más bien impiden, la movilidad estudiantil.

Un primer nivel crítico es la diversidad de programas formativos sin ninguna articulación o lógica interna entre sí. De acuerdo a esto, actualmente existen diseños curriculares, tanto de la educación profesional como la técnica, dispersos unos de otros, lo cual no facilita ni la movilidad estudiantil ni la innovación curricular. El resultado de los aprendizajes está vinculado a las horas de trabajo más que a los resultados, lo cual se traduce en heterogeneidad de perfiles o de competencias básicas, desincentivando la convalidación de cursos en una y otra institución.

Un problema importante derivado de aquello, son las desconfianzas que se generan entre las instituciones, puesto que no tienden a reconocer los aprendizajes previos realizados en otras instituciones. Incluso más: de algún modo obligan a los estudiantes a cursar materias ya aprobadas en otras instancias. Adicionalmente, los diseños curriculares son bastante rígidos, lo cual compromete la entrada y salida de la educación superior y, por consiguiente, dificulta las posibilidades de innovación curricular, donde se promueve un vínculo más estrecho entre el pregrado y el postgrado. En definitiva, la desarticulación entre las instituciones de educación superior, en todos sus niveles, ciertamente impide la concreción de la movilidad estudiantil con reconocimientos de aprendizajes previos completos, la visualización de los perfiles de egreso y la conexión con el mercado laboral a fin de incentivar la formación continua.

Respecto a lo anteriormente señalado, se puede decir que no existe transparencia significativa de lo que son, en su más amplio concepto y operatividad, las instituciones de educación superior. La información que puede recabarse en el Sistema de Información de la Educación Superior (SIES) no es suficiente para establecer fehacientemente un perfil institucional. Esta poca transparencia afecta las confianzas entre las instituciones y, por extensión, la de los estudiantes y sus familias. No hay ninguna señal clara de lo que es una universidad pública, una universidad privada, un instituto profesional y un centro de formación técnica. Actualmente, la información proporcionada por el Consejo Nacional de Acreditación muestra solo el número de años por los que la institución ha sido acreditada, de la cual resulta difícil hacerse una idea sobre la institución, u obtener el carácter fundamental de su enfoque o proyecto educativo. Esto, sin duda, perjudica la articulación entre las instituciones y afecta el grado de éxito de los programas que apuestan por la movilidad estudiantil y la innovación curricular.

Un último punto crítico dice relación con el actual esquema de financiamiento y de ayudas estudiantiles. Como se ha mostrado más arriba, las becas y créditos están asociados a ciertos requisitos específicos que impiden la movilidad o el tránsito a través del sistema de educación superior de una forma eficiente. Las ayudas están, de algún modo, amarradas a las instituciones a las que los estudiantes ingresan en un principio, motivo por el cual no existen los incentivos para proseguir los estudios en otra institución, en otro nivel formativo, o en otro momento de la vida.

<sup>89</sup> Esta es la proporción de los estudiantes que no cambian de carrera (53%-36,8%), respecto de los que cambian de institución (53%).

#### 4.5 Fenómenos de interés

Ahora bien, algunos fenómenos de interés destacables son las llamadas “políticas pro-articulación y movilidad con créditos transferibles”. El núcleo de esta iniciativa ha sido el sistema de créditos que opera entre las distintas instituciones de educación superior del Consejo de Rectores y el sistema europeo, el cual es señalado como un componente esencial para las políticas de articulación y movilidad.

Algunos puntos centrales que se debieran considerar para promover la articulación y movilidad a través del sistema de créditos académicos son:

- i. Carga de trabajo medida (del estudiante, del curso, del académico).
- ii. Medida de tiempo utilizada (hora pedagógica, 40 o 45 min, hora cronológica).
- iii. Periodo de tiempo que cubre (trimestre, semestre, año, u otro).
- iv. Resultados del aprendizaje o logros a los que está asociado el crédito
- v. Medición o evaluación de dichos resultados.

##### i. European Credit Transfer System ECTS

En base a algunos de los aspectos anteriormente desarrollados, se han aplicado iniciativas tendientes a transferir los créditos solicitados. Un caso relevante resulta ser el desarrollo de un instrumento de créditos transferibles en Europa, denominado ECTS, el cual fue adoptado en 1989 como sistema único de créditos con el fin de consolidar un sistema de educación superior coherente y cohesionado, asignando un valor compartido a sus componentes. En otras palabras, el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos es un sistema preocupado por el estudiante, donde la carga de trabajo funciona como la base necesaria para la consecución de los objetivos de un programa. En resumen, este sistema reconoce los periodos de estudio en el extranjero, lo cual incrementa la movilidad de los estudiantes en Europa.

##### ii. SCT-Chile

En Chile no se han generado iniciativas que abarquen la totalidad de las instituciones de educación superior y que constituyan una política de país. Sin embargo, se considera relevante presentar de manera sucinta un importante esfuerzo realizado por las universidades del CRUCH en este sentido.

Bajo la conducción de sus Vicerrectorías Académicas, el CRUCH alcanzó en el año 2007 un acuerdo sobre el modelo de Sistema de Créditos Académicos Transferibles común a las 25 universidades que lo conforman. Este acuerdo se logró luego de un largo trabajo de reflexión, análisis y consolidación de experiencias adquiridas. Este modelo, llamado SCT-Chile ([www.sct-chile.cl](http://www.sct-chile.cl)), permite mejorar el proceso formativo, articular un verdadero espacio de educación superior, y facilitar la movilidad estudiantil. El SCT-Chile está además alineado con el ECTS, lo que facilita la articulación con los países e instituciones que adhieren a este sistema.

El SCT-Chile consiste en los siguientes tres componentes indisolubles:

- 1) Componente 1: Carga de trabajo académico total de los estudiantes (no del académico) necesaria para el logro de aprendizaje (presencial, y no presencial o autónoma).

- 2) Componente 2: Rango de horas cronológicas anuales, dependiendo de las semanas académicas de cada institución (1440 – 1900 hrs).

- 3) Componente 3: Normalizador de créditos anuales en base 60.

A continuación, se presentan los principales logros y dificultades identificados como resultado de los procesos desarrollados en el marco del proyecto SCT-Chile.

Principales logros	Principales dificultades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación del modelo de SCT-Chile y acuerdo del CRUCH.</li> <li>• Medición de la carga real de trabajo de los estudiantes.</li> <li>• Implementación de la Innovación Curricular en cada institución.</li> <li>• Conformación del Cuerpo de 50 Expertos en SCT.</li> <li>• Perfeccionamiento internacional y nacional a Vicerrectores y Expertos.</li> <li>• Reuniones permanentes con el Consejo de Rectores, a través de su Secretaría Ejecutiva y con el Consejo de Docencia del CRUCH.</li> <li>• Creación de Carta de Balance de 5 indicadores de resultado.</li> <li>• Creación de sitio web <a href="http://www.sct-chile.cl">www.sct-chile.cl</a>.</li> <li>• Trabajo zonal por temas prioritarios de avance.</li> <li>• Trabajo por indicador de resultado según la carta de balance.</li> <li>• Diagnóstico nacional sobre SCT y movilidad estudiantil.</li> <li>• Diseño y bases para rediseño curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los procesos son lentos para lograr una articulación efectiva en el trabajo de los 25 rectores, vicerrectores académicos y los 50 expertos en un escenario que abarca a todo Chile.</li> <li>• Diferencias de gestión y dinámicas administrativas en cada institución.</li> <li>• Discontinuidad de autoridades (rectores, vicerrectores académicos y expertos) y dirigentes estudiantiles debido a los procesos internos regulares.</li> <li>• Proceso de implementación es complejo pues involucra aspectos académicos, administrativos, reglamentarios y también culturales.</li> </ul>

##### iii. Proyecto Movilidad Estudiantil del Consorcio de Universidades Estatales MEC

El MEC (Movilidad Estudiantil del Consorcio de Universidades Estatales de Chile) es un programa gubernamental dependiente del consorcio de universidades estatales, que tiene como objetivo la movilidad estudiantil entre aquellas instituciones. Fue creado el año 2002 con la participación de la mayoría de las universidades; sin embargo, ya para el 2004 se completó el total de ellas con el ingreso de las universidades de Chile y de Talca, las que en un principio no habían adherido al programa. Está regulado por los vicerrectores académicos de las instituciones, y se encuentra vinculado al programa SCT-Chile, anteriormente descrito. Así, durante el año 2009, el programa MEC ofreció 886 cupos para efectuar la movilidad entre las universidades a él adheridas.

Su objetivo general es responder a las demandas de la sociedad por formar estudiantes integrales y pluralistas, frente a lo que se propuso crear una plataforma que permitiera a los estudiantes realizar un semestre académico en otra universidad del consorcio como modo concreto de cooperación e integración. Los principales objetivos específicos se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Consolidar la cooperación interuniversitaria, mediante la búsqueda de una mayor complementación e integración en los vínculos que se establezcan entre las universidades participantes.
- Fortalecer el sentido de la regionalización, buscando la complementación de los planes de estudios de las universidades del Consorcio.
- Contribuir a la formación de recursos humanos, bajo una visión de solidaridad y mancomunidad en la utilización de la ciencia y la tecnología al servicio del desarrollo de las regiones.
- Potenciar los aspectos cognitivos y afectivos de los estudiantes y la ampliación del capital sociocultural.
- Aportar a la empleabilidad.

Los beneficios entregados a los estudiantes que han podido acceder a la movilidad, consisten en una beca para el traslado a la ciudad de destino, una beca para la mantención durante un semestre, y la exención del pago de arancel de la universidad de destino (dado que el estudiante mantiene el pago en su institución de origen). El principal logro de esta iniciativa ha sido establecer una agenda destinada a potenciar la movilidad estudiantil entre las universidades estatales. De este modo, la experiencia adquirida ha contribuido al reconocimiento, armonización y complementariedad curricular de estas universidades.

Por otra parte, y a pesar de la positiva evaluación que de la iniciativa puede hacerse, han existido grandes dificultades respecto de los reconocimientos curriculares y de la integración sistémica efectiva. No obstante ello, el consorcio de universidades considera relevante seguir con este proyecto y, al mismo tiempo, perfeccionar sus instancias prácticas, corrigiendo de este modo el modelo de gestión hasta ahora utilizado.

En definitiva, esta iniciativa resulta interesante puesto que contiene una amplia cobertura tanto institucional —16 universidades— como territorial —abarcando la gran mayoría de las regiones— y curricular. Ha permitido, finalmente, sistematizar los procedimientos críticos en un manual operativo que establece los aspectos administrativos, financieros, académicos y de información, todo lo cual sin duda contribuirá a una mejor gestión de la movilidad estudiantil.

#### 4.6 Buenas prácticas

Como se ha señalado, no existe una política pública concreta y consistente que promueva la articulación y movilidad en la educación superior en Chile. Por tal motivo, han sido las propias instituciones, de forma autónoma e inorgánica, las que han desarrollado diversas experiencias de articulación, respondiendo a las necesidades expresadas por los estudiantes y diseñadas en función de ellas. En otras palabras, las instituciones de educación superior están adelantándose a las propuestas de política pública, concretando propuestas de valor para los estudiantes que se caracterizan por una débil o casi nula movilidad. En definitiva, se requiere de un gran esfuerzo conjunto para promover y generar estas políticas públicas, las cuales debieran ser planteadas como política nacional, más allá de las barreras existentes de tipo normativo, estructural o financiero, en cada una de las instituciones que componen el sistema de educación superior.

Con todo, algunas prácticas recientes destacan la importancia de generar acuerdos nacionales de ofertas formativas efectivamente articuladas. Cabe destacar algunas que han tenido éxito y que representan, en ese sentido, el propósito de una buena articulación y movilidad.

#### Algunas experiencias de articulación en universidades

<b>Nombre del programa o proyecto</b>	Programa de Movilidad Estudiantil de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
<b>Escuela o sede ejecutora</b>	Programa Institucional.
<b>Objetivo General</b>	El objetivo general del Programa es fortalecer la formación académica y personal de los estudiantes de carreras de pregrado de la PUCV, mediante actividades de movilidad estudiantil.

<b>Nombre del programa o proyecto</b>	Programa de Movilidad Formación General UC Temuco – UFRO.
<b>Escuela o sede ejecutora</b>	Direcciones Generales de Docencia de ambas universidades.
<b>Objetivo General</b>	Implementar un Programa de Movilidad Estudiantil en el Área de Formación General de carácter electivo para estudiantes de pregrado.

## 5. Articulación entre la educación superior y el mercado laboral

### 5.1 Aspectos normativos, regulatorios y financieros

Esta articulación tiene, al menos, dos dimensiones relevantes:

- Articulación entre certificación de competencias laborales y capacitación laboral, que permita a los trabajadores cerrar sus brechas de competencia.
- Articulación entre certificación de competencias laborales y educación superior que permita, a través del reconocimiento de la credencial otorgada por este sistema (certificado de competencias laborales) por parte de las instituciones de educación superior, abrir oportunidades de titulación a los trabajadores que las obtengan bajo modalidades que signifiquen reducir los tiempos y costos por la vía del mecanismo de Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP).

Respecto de la primera, la Ley de Competencias Laborales, si bien no resuelve cabalmente esta relación, permite avanzar en ella cuando modifica el estatuto de capacitación y empleo (Ley 19.518) estableciendo que “todo curso propuesto en aquellas áreas específicas en que se cuenta con estándares acreditados por el Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, deberá estar basado en los estándares existentes y deberán ser adecuadamente modularizados, para ser incorporados en el Registro Nacional de Cursos de SENCE”. Por tanto, se requiere definir los mecanismos y dispositivos técnicos y financieros mediante los cuales este propósito pueda ser garantizado, como también un sistema de incentivos que aporte en esta dirección.

Respecto de la segunda, en cambio, la Ley de Competencias Laborales solo señala de manera genérica que:

“la información contenida en los registros públicos del Sistema (Perfiles Ocupacionales y Certificaciones Otorgadas), será puesta a disposición de personas e instituciones usuarios, especialmente de institucio-

nes educacionales, a fin de permitirles relacionar las competencias, con los planes y programas de estudio y facilitar el reconocimiento de las competencias certificadas en los procesos formales de educación”.

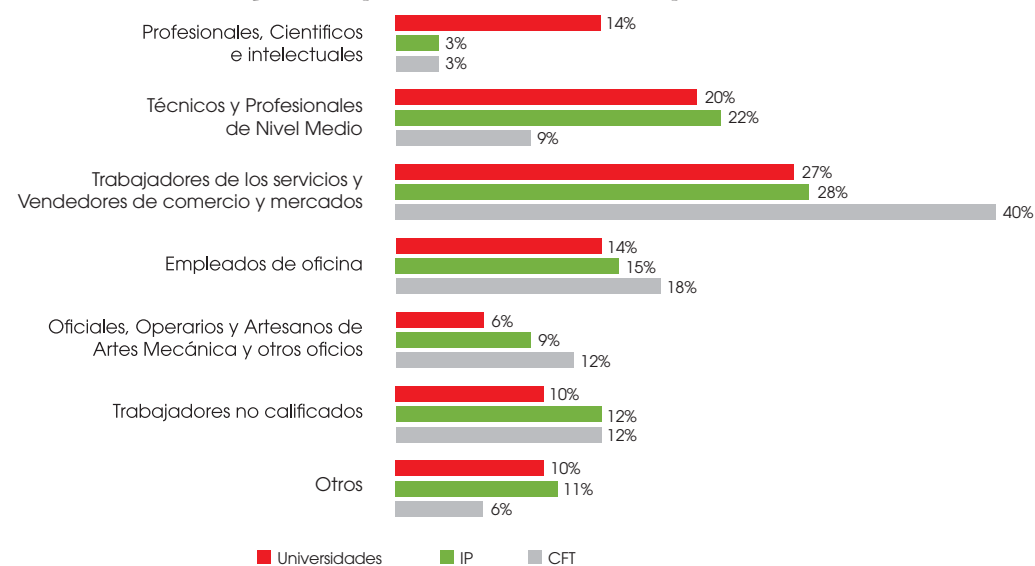
Por lo tanto, se requiere abrir espacios de diálogo entre las partes con el objeto de alcanzar acuerdos que viabilicen esta articulación, considerando los aspectos técnicos y financieros requeridos, por ejemplo, buscando esquemas de financiamiento que favorezcan una mayor capacidad de decisión de las personas. Lo anterior, para facilitar el tránsito desde el mundo laboral hacia el educacional y que incentiven la utilización de la información generada por los perfiles ocupacionales.

## 5.2 Estadísticas

Los programas de estudio de régimen vespertino han presentado un alza significativa en los últimos años<sup>90</sup>. Según la Encuesta CASEN del 2009, el porcentaje de estudiantes que trabajan y estudian es de un 14% para alumnos de universidades, 25% para el caso de los institutos profesionales y 27% en los centros de formación técnica. La cifra de estudiantes que estudian y trabajan al mismo tiempo hace pensar que la vinculación de los nuevos estudiantes con el mundo del trabajo es hoy mayor y más temprana, aun cuando no existe evidencia de que exista una relación directa entre las materias de estudio y el tipo de ocupaciones que desempeñan los estudiantes.

Así, por ejemplo, al año 2009, según datos de la misma Encuesta CASEN –y en especial para el caso de los institutos profesionales y centros de formación técnica–, las características de los tipos de empleos a los que sus estudiantes acceden mientras se encuentran en educación superior no necesariamente se vinculan con el nivel técnico o profesional. Del siguiente gráfico se desprende que, en la mayor parte de los casos, los oficios desempeñados por dichos estudiantes son en el sector comercio y servicios, o como empleados de oficina, por lo que la vinculación con la formación a la que están accediendo no parece demasiado clara.

Gráfico 21. Oficios en los que se desempeñan estudiantes de educación superior (Población 18 a 24 años)



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN, 2009.

<sup>90</sup> Al año 2010 un 13% de los estudiantes de universidades, un 38% para el caso de los institutos profesionales y un 53% de los estudiantes de centros de formación técnica cursaban estudios en programas de régimen vespertino.

## 5.3 Nudos crítico

Como se ha señalado, la existencia de una diversidad de programas formativos sin ninguna regulación sobre sus fundamentos, tanto a nivel técnico como profesional, ha significado una dispersión de prioridades entre la educación superior y el mercado laboral. De este modo, se evidencia una suerte de fragmentación entre la compatibilidad del trabajo con los estudios superiores. Esto implica, además, una incapacidad por parte de las instituciones de educación superior para responder a las necesidades del sector productivo, vale decir, a la pertinencia de los contenidos diseñados en los currículum y a los grados de actualización que reciben los estudiantes, en especial en los niveles técnicos.

Adicionalmente, el tránsito desde el mercado laboral a la educación terciaria posee barreras que no permiten potenciar el vínculo entre estos sectores. Estas se relacionan, en primer lugar, con el reconocimiento de trayectorias laborales a través de certificaciones formales, o también, el reconocimiento del aprendizaje informal. En segundo lugar, la posibilidad de realizar una formación dual, esto es, conciliar de buena forma las actividades laborales con las responsabilidades del estudio.

Por último, no existe un diálogo fructífero entre las instituciones encargadas de diseñar los perfiles ocupacionales y las instituciones de educación superior, y menos aun de los mecanismos de financiamiento para concretar una certificación.

Respecto del financiamiento, la Ley de Competencias Laborales contempla el uso de la franquicia tributaria como principal mecanismo para que las empresas puedan certificar a sus trabajadores. Sin embargo, este instrumento se focaliza en empresas medianas y grandes, además de competir por el mismo 1% que hoy se destina a capacitación. Se contempla también el uso del Fondo de Capacitación, pero se trata de un instrumento en revisión por parte de SENCE, asociado principalmente a determinados grupos o poblaciones objetivo.

## 5.4 Fenómenos de interés

### i. Desarrollo y reconocimiento de competencias en Noruega

En la mayoría de los países de la OCDE se están generando espacios para replantear los programas de enseñanza profesional para “lograr una dosificación equilibrada de competencias prácticas, por un lado, y de capacidades más generales para resolver problemas, por otro lado” (UNESCO, 2011: 7). El mercado laboral requiere de trabajadores con mayores competencias transferibles, de modo que puedan adaptarse rápidamente a los cambios y situaciones nuevas que constantemente ocurren en las empresas.

Un ejemplo efectivo de la permanente evaluación de necesidades por parte de los empleados y empleadores es Noruega, “un país en el que hay un alto nivel de competencias de los adultos, una elevada participación en el aprendizaje continuo y un reconocimiento, ya antiguo, de las competencias adquiridas al margen del sistema de educación formal” (UNESCO, 2011: 72). La reforma que actualmente está en curso se refiere al establecimiento de “fichas de competencias”, las que ayudan a cada persona a evaluar sus propias habilidades en el ámbito laboral. Los empleadores, por su parte, completan y firman esas fichas, y posteriormente los empleados las utilizan para saber cuáles son sus necesidades de formación y qué instituciones de educación superior son pertinentes para satisfacerlas. Así también, los empleadores las utilizan como instrumentos de información sobre las competencias de los candidatos a los distintos puestos de trabajo.



## 5.5 Buenas prácticas

### Algunas iniciativas gubernamentales

El programa Chile Califica utilizó, como estrategia de articulación entre el sector educativo y el productivo, la conformación de redes, cuyo objetivo fue sentar las bases para la creación de un Sistema de Formación Permanente y el mejoramiento de la formación de técnicos en sectores definidos como prioritarios por cada región del país. Mediante el financiamiento de algunos proyectos de estas redes, se diseñaron e implementaron propuestas formativas modularizadas con enfoque de competencias laborales, que articulaban los diversos niveles y modalidades de formación técnica con la capacitación, reconociendo formalmente los aprendizajes previos de las personas, con independencia de la forma como estos fueron adquiridos.

No obstante lo anterior, dichos proyectos en su gran mayoría se quedaron en experiencias piloto, sin lograr la sustentabilidad y continuidad en el tiempo; es evidente entonces la falta de una política de articulación y movilidad clara, que permita el tránsito fluido de las personas de un nivel a otro, a través del reconocimiento de los aprendizajes previos. Este reconocimiento deberá estar sujeto a estándares y criterios de calidad, previamente establecidos.

### Algunas experiencias de articulación universidades internacionales.

<b>Nombre del programa o proyecto</b>	Programa de cursos cortos en Tecnológico de Monterrey; curso: Cisco <i>certified network associate security</i> .
<b>Escuela o sede ejecutora</b>	Escuela de informática y telecomunicaciones; Unidad de relaciones internacionales.
<b>Objetivo General</b>	El programa de cursos cortos en el Tecnológico de Monterrey tiene por objetivo ofrecer la posibilidad de realizar una estancia de dos semanas en cursos especiales ofrecidos en los campus Estado de México, Santa Fe, Ciudad de México, Toluca y Querétaro.

<b>Nombre del programa o proyecto</b>	Convenio general de cooperación y complementación fue con la Universidad de Artes Industriales UIAH, Helsinki, Finlandia.
<b>Escuela o sede ejecutora</b>	Escuela de diseño DUOC-UC.
<b>Objetivo General</b>	El objetivo del convenio fue el intercambio de buenas prácticas y experiencias. La primera actividad fue la conceptualización básica de las nuevas mallas de la escuela de diseño del DUOC-UC desarrolladas en conjunto por Yrjö Wiherheimo y el equipo de la Universidad de Artes Industriales UIAH, Helsinki, Finlandia, y como consecuencia y basado en lo anterior se realizó la esquematización básica de la malla “Diseño de Muebles” de la escuela de diseño del DUOC-UC, y que marcó el desarrollo futuro de las mallas de Diseño Industrial y Diseño Gráfico, así como la modificación de las carreras existente. Aparece en la escuela de diseño lo que se constituiría posteriormente en lo que hoy conocemos como “competencias laborales.

## V. RECuento: ALGUNAS BASES PARA LA ARTICULACIÓN Y LA MOVILIDAD EN EL SISTEMA

A partir del diagnóstico anterior, resulta de interés tener presente aquello que se entiende como necesario o relevante para facilitar la articulación y movilidad. Como conclusión base, se debe destacar con preocupación que el marco actual de funcionamiento de la educación superior carece de una lógica sistémica como servicio público y nacional de educación. Esta carencia tiene como resultado altos niveles de ineficiencias económicas y sociales para las personas, las familias, el Estado y la sociedad en su conjunto. Esto se refleja, finalmente, en todas las interfaces analizadas, razón por la cual se hace imprescindible determinar posibles soluciones para cada una de ellas.

En ese sentido, cabe destacar que para las instituciones de educación superior no existen impedimentos legales para la reformulación de sus políticas a favor de la articulación y movilidad y tampoco para hacer cambios profundos en relación a esta temática; no obstante, existen condiciones de mercado y competencia entre instituciones que condiciona la receptividad y el actuar de las instituciones de educación superior frente a este tema.

Luego de terminado el diagnóstico, se ha llegado a la conclusión de que los siguientes nudos y lineamientos tienen especial relevancia para abordar la articulación y movilidad en relación a las tres interfaces analizadas a lo largo del informe:

### a. Articulación educación media y educación superior

Nudos críticos:

- Falta de caracterización de los perfiles de entrada: permanentes vacíos y duplicidades.
- Procesos de selección no armónicos con el sector técnico.
- Los periodos de egreso de la educación media e ingreso a la educación superior no son fluidos.

Algunos lineamientos a seguir:

- Optimizar la oferta académica para evitar los vacíos y duplicidades.
- Alinear los logros de aprendizaje entre la educación media y la educación superior a través de los ajustes curriculares respectivos.
- Generar diagnósticos de los perfiles de entrada a lo largo de la vida estudiantil.

### b. Articulación entre los componentes de la educación superior

Nudos críticos:

- Nula o baja confianza entre las instituciones de educación superior debido a la heterogénea calidad de estas.
- Esquema de financiamiento no permite una movilidad eficiente.
- Ciclos terminales y no terminales deficientes en relación a los reconocimientos previos al interior del sistema de educación superior.

Algunos lineamientos a seguir:

- Existencia de un Marco de Cualificaciones.
- Mejores definiciones de títulos y grados.
- Grado de diferenciación de los niveles educativos terciarios.
- Descripción del valor agregado de cada programa educativo.
- Armonizar la descripción de los planes de estudio, perfiles de ingreso y perfiles de egreso de cada uno de los programas o niveles educativos, y las evidencias de logro de los perfiles.
- Diálogo entre los diversos niveles e instituciones que quieran articularse.
- Establecimiento de protocolos para la articulación entre las diversas instituciones, públicas y privadas.
- Apropriados niveles de confianza entre instituciones de educación superior, basados en la transparencia, legibilidad e interoperabilidad al interior del sistema.
- Un propicio sistema de financiamiento, que considere y promueva la articulación entre los distintos niveles terciarios, lo que incluye al sistema de ayudas financieras (becas y créditos).
- Adecuados procesos de aseguramiento de la calidad, con resultados sólidos, coherentes y respetados por los diversos actores del sistema.

### c. Articulación educación superior y mercado laboral

Nudos críticos:

- Baja regulación de oferta de carreras en relación a las necesidades del mercado laboral y el sector productivo.
- Deficiente reconocimiento de trayectorias laborales no formales.

Algunos lineamientos a seguir:

- Contar con un marco de cualificaciones que ordene la relación entre los niveles de desempeño de las distintas ocupaciones laborales.
- Fortalecer el reconocimiento y certificación de habilidades, competencias y conocimientos previos.
- Participación de los sectores empleadores en la definición de los perfiles de egreso y planes de estudio.

## 6. Aspectos relevantes a considerar

Se han detectado ciertas premisas que determinan el contenido de la articulación y movilidad hacia un escenario de continuidad y perfeccionamiento. Los puntos más concluyentes son:

- La articulación y movilidad son *necesarias y deseables*, puesto que contribuye a construir un sistema de educación superior cohesionado en torno a las necesidades de los estudiantes, de las mismas instituciones y del mercado laboral. Adicionalmente, conduce a formar profesionales integrados a través de los cuales la mayor beneficiada es la sociedad en su conjunto. Además de ello:
  - Fortalece la eficiencia entre las distintas interfaces.
  - Permite la búsqueda vocacional en el largo plazo.
  - Contribuye a disminuir la deserción.

- Armoniza el enriquecimiento formativo: integra distintas perspectivas y visiones curriculares.
- Aumenta las oportunidades en el ámbito laboral: formación de múltiples redes sociales.
- Favorece la educación permanente en un contexto de alta flexibilidad laboral y otorga opciones a las personas para escoger sus derroteros de enseñanza, haciéndolos simétricos con su desarrollo laboral.
- Puede ser utilizado como parámetro para validar un sistema nacional de educación superior: entre mayor articulación entre las instituciones más fortalecido está el sistema mismo.

• La articulación en educación superior puede ser vista como un grado de madurez que pone a prueba diversos elementos, principalmente los mecanismos de aseguramiento de calidad en los que se asientan las confianzas entre las instituciones y entre estas y la sociedad. Es así como ciertos grados de articulación, que permitan movilidad, son necesarios no solo para constituir el sistema de educación superior chileno, sino que también para que este opere de manera más efectiva y eficiente, evitando repetición de experiencias con la correspondiente pérdida de tiempo y desembolso excesivo por concepto de aranceles con las que se ven afectados los estudiantes.

• Las políticas públicas no favorecen la articulación y la movilidad en el nivel de educación terciaria, probablemente porque no ha habido la suficiente valoración de sus beneficios. En algunos casos, tienden, más bien, a obstaculizarlas. A pesar de ello, es posible observar esfuerzos de los propios estudiantes por generar movilidad. Por lo tanto, se podría inferir la existencia de un vacío en la definición de políticas que los incentiven.

• Si bien existen problemas, o más bien impedimentos, de financiamiento que evitan o retrasan una mayor articulación y movilidad, ya sea esta de estudiantes, académicos o administrativos, no hay impedimentos legales para que las instituciones de educación superior logren articularse entre ellas mismas y con sus distintas interfaces.

• La ausencia de criterios mínimos para la articulación entre instituciones no universitarias y universitarias, y entre las universitarias mismas, ha generado una multiplicación incipiente de experiencias de movilidad que dificulta la clasificación de las mismas en tipos o clases. Hoy podría afirmarse que existen experiencias piloto de articulación y movilidad pero que la mayor parte de ellas se encuentran descoordinadas unas de otras, o más bien, que terminan siendo articulaciones segmentadas y fragmentadas.

Como se ha señalado a lo largo del presente diagnóstico, existen una serie de fenómenos de interés y buenas prácticas que han sido llevadas a cabo, cada una con diferentes grados de logros y dificultades; por tal motivo, cabe preguntarse, a fin de contextualizar las propuestas de la Unidad Consultora ¿qué tipo de articulación y movilidad deben promover las políticas públicas e institucionales?

## VI. PROPUESTAS PARA ARTICULACIÓN Y MOVILIDAD

La unidad consultora ha construido el anterior diagnóstico teniendo como ejes principales las interfaces asociadas a la educación superior y su entorno. Las propuestas se han desarrollado sobre la base de dichas interfaces, motivo por el cual no existe una jerarquía vertical en el intento de difundirlas sino más bien la misión de establecer un señalamiento horizontal de las mismas. En ese sentido, el esquema a partir del cual se presentan las propuestas descansa sobre tres pilares, cada uno con sus respectivos objetivos y propósitos. Por supuesto, estos son el resultado del trabajo consensuado de todo el equipo consultor.

El primero de ellos dice relación con el vínculo entre la educación secundaria y la educación superior. En esta interfaz, existen numerosos nudos críticos que no permiten una eficiente y efectiva articulación y movilidad; estos nudos se distribuyen, respectivamente, en relación a las modalidades de enseñanza (esto es, en la educación media técnico-pro-

fesional y científico-humanista). De acuerdo a lo anterior, la primera propuesta apunta a generar arreglos institucionales a través de programas formativos, totales o parciales, entre las instituciones de la educación secundaria y terciaria, especialmente para la educación técnica profesional. La razón de esta iniciativa institucional radica en que el tránsito desde estos dos niveles de educación se encuentra dificultado por varios motivos, tales como los procesos de selección, vacíos y duplicidades en los programas formativos y la carencia de diálogo entre las instituciones que lo componen.

Estrechamente vinculada a la primera, la segunda propuesta pretende incorporar académicos de la educación superior en los equipos de dirección de los liceos. Esta propuesta se traduce en la participación en las decisiones estratégicas, al menos con voz, de los académicos. Para ello es necesario diseñar instancias formales de diálogo interinstitucional. Ahora bien, generar estos arreglos entre instituciones de educación media y de educación superior precisa inducirlos y conducirlos, puesto que se entiende que ello no ocurrirá de manera espontánea. De este modo, es necesario generar motivación para el diálogo, desarrollar comprensión mutua del lenguaje de cada sector y establecer, de acuerdo a esto, confianzas en el largo plazo. Esto no ocurrirá si el diseño y gestión explícita del diálogo entre ellos no es incorporado de manera formal; por lo tanto, se deben establecer fondos concursables para financiar esta labor.

Para que todo ello sea factible, es necesario identificar a las personas que son los actores de cada estamento, puesto que el diálogo no se produce entre programas ni políticas, sino entre personas con inquietudes, formas de pensar y actuar específicas, motivaciones determinadas y también prejuicios.

La tercera propuesta de esta primera interface, apunta a aumentar las calificaciones certificadas de los profesores de la educación media técnico profesional EMTP, a través de programas formativos con académicos de la educación superior. Esto, dado que la mayor parte de los docentes de la educación media técnico-profesional corresponde a egresados de las mismas especialidades, que no poseen calificaciones en programas de nivel superior. Existe, por lo tanto, un déficit de docentes con capital humano avanzado en esta modalidad de enseñanza, lo cual afecta las transferencias de contenidos curriculares a los respectivos estudiantes.

Por último, se propone la ampliación de la certificación de competencias laborales para el periodo entre el egreso de la educación secundaria y el ingreso a la educación superior, a fin de complementar la información con el perfil de entrada. Uno de los fenómenos del sistema de educación superior chileno (aun no investigado a cabalidad) dice relación con el tránsito de los estudiantes desde la educación media a la educación superior. Según datos del MINEDUC, el año 2010 la edad promedio de ingreso de los estudiantes al sistema de educación superior variaba entre los 19 a 20 años. No obstante lo anterior, y al revisar la dispersión en la edad de los estudiantes de educación superior, una importante proporción de los estudiantes ingresan al sistema pasados los 20 años. Esto conlleva a la necesidad de hacerse cargo de este periodo, o a lo menos de considerarlo, por parte de las instituciones de educación superior.

El segundo eje en este esquema, corresponde a las interfaces al interior de la educación superior –en todos sus niveles–. La primera propuesta dice relación con la construcción en todo el sistema de educación terciaria de un sistema de Créditos Académicos Transferibles, el cual debe constituir la estructura a través de la cual se promueva la movilidad estudiantil y la innovación curricular.

La segunda apunta a introducir un sistema de portabilidad de credenciales graduales, acumulativas y legibles para todo el sistema, que entregue mayor y mejor información respecto de los *logros de aprendizaje* del alumno en cada programa formativo cursado, que permita la certificación de salidas intermedias y que reconozca, finalmente, las experiencias laborales previas otorgando las credenciales respectivas.

La tercera propuesta tiene el propósito de construir un sistema de información que muestre un *perfil institucional*, que sirva para mejorar las confianzas entre las instituciones y con la sociedad. Este perfil debiera mostrar la mayor cantidad de indicadores, pero que no solo señalen diferentes grados de información, sino que también sirva para exigir las promesas que sus proyectos educativos representan.

Por último, la unidad consultora entiende fundamental que el esquema de financiamiento no obstaculice la articulación y movilidad. Esto porque actualmente el Crédito con Aval del Estado obstaculiza las salidas intermedias de la educación superior. Es decir, para el CAE no terminar la carrera significa deserción y, por lo tanto, comienza a cobrarse el monto adeudado después de los 12 meses de retirarse, lo cual impide la vuelta a la educación superior –y, por ende, la formación continua– si no es tomando un segundo crédito.

Para el tercer eje, la interfaz de educación superior y mercado laboral, las propuestas son dos. La primera propone, en general, la formación continua desde el mercado laboral. Esto implica promover un diálogo más eficaz entre las instituciones de educación superior técnico profesional, por un lado, y el Sistema de Certificación de Competencias Laborales por el otro; promover el uso de los *perfiles ocupacionales* acreditados por ChileValora en el diseño de cursos y módulos de formación técnica de nivel medio y superior; promover el reconocimiento de la certificación de competencias laborales como instrumento de reconocimiento de aprendizajes previos que facilite el tránsito de los trabajadores hacia la obtención de títulos de formación técnica de nivel superior; y mejorar el esquema de financiamiento de la certificación de competencias laborales para facilitar la articulación entre el mundo laboral y la educación superior.

La segunda propuesta tiene como objetivo elaborar mapas de necesidades formativas, que se constituyan en insumos para los futuros estudiantes de educación superior, y que sean construidos sobre la base de las necesidades productivas del país. Se trata, en definitiva, de tener no tan solo datos que registren los fenómenos del pasado, sino también información detallada sobre el curso del desarrollo económico y productivo del país a través de sus tendencias proyectivas.

Las propuestas descansan entonces sobre tres ejes pilares: la educación secundaria y la educación terciaria; los componentes al interior de la educación superior; y la relación entre este último y el mercado laboral. En consecuencia, las propuestas apuntan a generar arreglos institucionales, por una parte, y a entregar mayor y mejor información a través de cada interface, por otra. En ese sentido, conducen a incentivar la implementación y consolidación de un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida que facilite la movilidad gradual y progresiva entre el mundo laboral y las ofertas de formación a partir de variados canales educativos articulados entre sí. Esto es relevante, puesto que la formación continua se caracteriza por la satisfacción de necesidades de un mercado laboral cada vez más diverso y especializado.

Adicionalmente, las propuestas entienden que esta formación continua debe ir acompañada de procesos de certificación adecuados, principalmente para dos propósitos: entregar información relevante al mercado laboral sobre las competencias adquiridas y otorgar reconocimiento formal de las experiencias laborales previas no formalizadas.

Las propuestas se organizan en función de tres objetivos principales:

- Entregar mayor y mejor información al sistema de educación superior y al mercado laboral mediante los distintos “perfiles académicos a través de cada interface.
- Sentar las bases de articulación del sistema de educación superior a partir de la legibilidad de los planes de estudio y los logros de aprendizajes.
- Implementar y consolidar un sistema articulado de aprendizaje a lo largo de la vida que facilite y promueva el Reconocimiento de Aprendizajes Previos y, por lo tanto, la movilidad gradual y progresiva entre el mercado laboral y las ofertas educativas de la educación superior.

## A. Para la interfaz educación secundaria - educación superior

### a. Generar instancias de cooperación interinstitucionales a través de programas formativos entre la educación secundaria y la educación superior, en todos sus niveles, con el propósito de articular el tránsito de los estudiantes desde estos distintos niveles

#### Contenido:

el tránsito desde el nivel secundario al terciario se encuentra dificultado por varios motivos, tales como los procesos de selección, los vacíos y duplicidades en los programas formativos y la falta de diálogo entre las instituciones que lo componen. Este último aspecto afecta el desarrollo de los otros dos, en la medida que se dificultan las estrategias de solución, motivo por el cual generar las instancias necesarias donde las instituciones de ambos niveles formativos se encuentren y dialoguen es fundamental para posicionar al sistema de educación superior.

#### Modelo de implantación:

instituciones de formación técnica profesional de nivel terciario debieran ofrecer programas totales o parciales en articulación con el nivel secundario. Adicionalmente, las universidades podrían incorporar programas formativos en la educación secundaria (colegios municipales y particulares subvencionados) de modo de convalidar cursos y programas con el siguiente nivel de enseñanza. Esta iniciativa debiera ser fomentada desde el Ministerio de Educación y no dejada al arbitrio o decisión dispersa e inorgánica de las instituciones particulares; de esa forma, los incentivos debieran apuntar en torno a la transferencia de recursos para realizar estos programas.

#### Impactos esperados:

- Tránsito más eficiente desde los distintos sectores de la educación secundaria al nivel superior.
- Ampliación de la población objetivo de las instituciones.
- Diálogo institucional entre instituciones de los niveles secundarios y terciarios.
- Integración de programas formativos (convalidaciones) de distintos niveles.

### b. Incorporar académicos de la educación superior como asesores de dirección de los liceos

#### Contenido:

el rol de los académicos de educación superior en el equipo de dirección de los liceos sería el de vincular a las autoridades, orientadores y docentes de la educación escolar con la educación superior. Se deberán diseñar acciones concretas que permitan vincular la educación terciaria con la educación media, y los académicos del nivel superior deberán orientar las decisiones estratégicas en el ámbito de la formación, competencias y programas que permitirán un acceso más fluido que el actual de los estudiantes de la enseñanza media al nivel superior.

#### Modelo de implantación:

asesorías de los académicos en decisiones estratégicas; diseño de instancias formales de diálogo entre las instituciones; acceso de autoridades y docentes de enseñanza media a los espacios de la educación superior con visitas programadas y guiadas.

Para generar diálogo entre las instituciones de enseñanza media y la educación superior se hace imprescindible inducirlo y conducirlo. No ocurrirá de manera espontánea. Es necesario generar motivación para el diálogo, desarrollar comprensión mutua del lenguaje de ambos sectores y establecer confianzas. Esto no ocurrirá si no se incorpora el diseño y gestión explícita del diálogo entre ellos. Se propone para ello establecer fondos concursables para financiar estas acciones. Para que todo ello sea factible, es necesario identificar a las personas que son

los actores de cada estamento. El diálogo no se produce entre programas ni políticas, sino entre personas con inquietudes, formas de pensar y actuar específicas, motivación determinada y también prejuicios.

#### Impactos esperados:

- Acuerdos institucionales entre la educación secundaria y terciaria.
- orientación de programas escolares hacia el acceso a la educación superior.
- conocimiento mutuo y confianza entre los actores de la educación media y superior.
- mayor preparación de los estudiantes para la educación superior.
- menor necesidad de programas remediales.

### c. Incentivar la ampliación de la certificación de competencias laborales para el periodo entre el egreso de la educación secundaria y el ingreso a la educación superior a fin de complementar la información del perfil de entrada

#### Contenido:

uno de los fenómenos del sistema de educación superior chileno aún no investigados a cabalidad, dice relación con el tránsito de los estudiantes desde la educación media a la educación superior. Según datos del Ministerio de Educación, el año 2010 la edad promedio de ingreso de los estudiantes al sistema de educación superior, variaba entre los 19 a 20 años. No obstante lo anterior, y al revisar la dispersión en la edad de los estudiantes de educación superior, una importante proporción de los estudiantes ingresan al sistema pasados los 20 años.

#### Modelo de implantación:

la forma de poner en marcha esta propuesta se basa principalmente en los procesos que la “Comisión Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales” (Ley N° 20.267) está realizando en la actualidad. Sin embargo, apunta a apoyar la información del futuro estudiante de educación superior que haya tenido experiencias laborales vinculadas con la carrera técnica o profesional seleccionada. Los aspectos críticos se vinculan con el tipo de trabajo que realizan los estudiantes antes de ingresar a la educación superior (y mientras estudian también), los cuales en su mayoría no tienen ninguna relación con la carrera que eligen o que están estudiando. Adicionalmente, esta propuesta debe ir acompañada de la implementación de un sistema que regule los contenidos y habilidades de los cursos de la educación superior, como un Marco de Cualificaciones, puesto que es muy difícil que las instituciones que forman técnicos incorporen esta nueva información de forma sistemática.

#### Impactos esperados:

- Mayor información para las instituciones de educación superior respecto a los estudiantes que reciben.
- Mayor cobertura de la certificación de competencias laborales en todos sus niveles.

### d. Aumentar las calificaciones certificadas de los profesores de la educación media técnico-profesional, a través de programas formativos en instituciones de educación superior

#### Contenido:

la mayor parte de los docentes de la educación media técnico-profesional corresponde a egresados de las mismas especialidades que no poseen calificaciones en programas de nivel superior. Existe, por lo tanto, un déficit de docentes con capital humano avanzado en esta modalidad de enseñanza, lo cual afecta el desarrollo de los aprendizajes necesarios en los respectivos estudiantes.



**Modelo de implantación:**

insertar a los docentes de la educación media técnico-profesional en programas formativos de nivel superior tipo diplomados. Estos cursos debieran apuntar a aumentar las calificaciones de los docentes en áreas específicas de su especialidad, de duración un semestre cada uno.

**Impactos esperados:**

- Mayor calificación de los profesores de la educación media técnico-profesional.
- Movilidad de académicos: retroalimentación de experiencias.
- Generación de mejores aprendizajes para los estudiantes que cursan esta modalidad.

## B. Interfaz educación superior - educación superior

### e. Implementar un sistema de créditos académicos transferibles que sea la estructura a través de la cual se promocione la movilidad estudiantil y la innovación curricular

**Contenido:**

ciertamente, no existe un sistema nacional que dé cuenta de las convalidaciones y de lo que significa un logro de aprendizaje al interior de un programa formativo, siendo lo que se aplica mayormente es una política ad hoc en base a peticiones particulares. De este modo, lo que ocurre es que las instituciones de educación superior de “menor exigencia” tienden a convalidar a las de “mayor exigencia”. Al revés, cuando hay traslado desde una de menor exigencia a otra de mayor exigencia, se hacen análisis de rendimiento y características individuales del postulante, a través de mecanismos de admisión especiales. En buenas cuentas, no existen las confianzas necesarias entre las instituciones de educación superior para que reconozcan los aprendizajes previos. Adicionalmente, puesto que las personas formadas se verán enfrentadas durante su vida laboral a un escenario cambiante, es necesario crear una estructura formativa de mayor flexibilidad y con posibilidades de continuidad.

**Modelo de implantación:**

siguiendo la misma lógica y principios que el programa SCT-Chile, los vicerrectores académicos de las instituciones deben afrontar este desafío. Existe una experiencia previa que puede facilitar los pasos a seguir, y al mismo tiempo, tener presente las dificultades que surgieron al implementar el programa en las 25 universidades del CRUCH.

Modelo basado en los resultados de aprendizajes más que en el tiempo dedicado a lograrlos.

Los aspectos críticos se vinculan principalmente con la diversidad de programas formativos (rediseño curricular), los cuales apuntan a distintas direcciones; adicionalmente, los procesos son lentos puesto que existen diferencias de gestión y de dinámicas administrativas. Esta propuesta debiera ser asumida por las instituciones independientemente de las autoridades de turno y tener presente que es primordial que las confianzas entre las instituciones deben materializarse de forma efectiva antes de emprender esta propuesta.

Algunos puntos centrales que se deben considerar para promover la articulación y movilidad a través del sistema de créditos académicos son:

- Medición de la carga real de trabajo del estudiante.
- Uso de una medida de tiempo utilizada.
- Periodo de tiempo que cubre (trimestre, semestre, año, otro).
- Resultados del aprendizaje o logros a los que está asociado el crédito.

**Impactos esperados:**

- Mejores confianzas entre las instituciones que se traduzcan en reconocimientos de aprendizajes previos.
- Reducción de las rigideces del proceso educativo (armonización de la estructura de grados y títulos)
- Vinculación sistemática entre los distintos niveles formativos (progresión de estudios).
- Innovación curricular.
- Aumento de la movilidad vertical y horizontal.

### f. Introducir un sistema de portabilidad de credenciales graduales, acumulativas y legibles para todo el sistema que:

- 1) entregue mayor y mejor información respecto a los *logros de aprendizaje* de cada programa formativo (definiciones de títulos homogéneos).
- 2) permita la certificación de salidas intermedias.
- 3) reconozca las experiencias laborales previas otorgando las credenciales respectivas.

**Contenido:**

los programas formativos no muestran a cabalidad el perfil de egreso de los estudiantes. Al egresar de las carreras y enfrentarse al mundo laboral no se sabe exactamente lo que contiene ese título, esto es, cuáles son las competencias genéricas y específicas, qué ramos fueron mejor logrados, las destrezas y los conocimientos. Adicionalmente, existe un gran déficit en relación a las certificaciones de competencias adquiridas en los procesos informales.

**Modelo de implantación:**

se espera que cada institución de educación superior genere estas credenciales con la mayor información posible. Es necesario, en este sentido, establecer un formato de credencial homogéneo igual para todas las instituciones con el propósito de visualizar de la mejor forma posible los logros de aprendizaje de cada programa formativo. Estas credenciales o perfiles de egreso a lo largo de la vida debieran incorporar al menos aspectos relacionados con destrezas, capacidades y competencias de acuerdo a las carreras estudiadas. Sin embargo, estas credenciales no solo entregan información de los ciclos terminales, sino también se hacen cargo de los ciclos no terminales, vale decir, de los estudiantes que no lograron terminar una carrera pero que tienen una cierta cantidad de cursos aprobados que pueden sistematizarse en algún tipo de credencial o perfil. En este sentido, se hace necesario establecer un comité permanente conformado por empleadores y académicos que permitan asegurar la validez y calidad de las certificaciones, además, de asegurar la demanda de empleabilidad de las certificaciones. Adicionalmente, diseñar un Sistema de gestión de aseguramiento de la calidad, que establezca estándares claros y precisos de los desempeños asociados a esa certificación, que deben representar las competencias adquiridas y los desempeños.

Estas credenciales apuntan, además, a convertirse en un mecanismo a través del cual se puedan reconocer institucionalmente las experiencias laborales previas (o procesos no formales).

**Impactos esperados:**

- Mejores definiciones de títulos y grados.
- Descripción del valor agregado de cada programa formativo.
- Ciclos terminales y no terminales legibles para todo el sistema de educación superior.
- Proporcionar información al mercado laboral sobre las competencias adquiridas por las personas a través de procesos formales e informales.

- Mejoras en las tasas de ingreso de estudiantes vulnerables.
- Mejora en la tasa de retención en los primeros años de formación.
- Salir teniendo algo y poder volver a entrar (formación a lo largo de la vida).

### g. Construir un sistema de información que muestre un *perfil institucional* para mejorar las confianzas entre las instituciones y con la sociedad y los futuros estudiantes

#### Contenido:

la desarticulación del sistema de educación superior se explica principalmente por la calidad heterogénea que existe entre las diversas instituciones universitarias y técnicas. La diversidad de calidad institucional conduce a una diversidad de resultados en los estudiantes, los cuales son el reflejo de aquellas instituciones, de buena, mediana o baja calidad. De este modo, las instituciones de mayor calidad no tienen mayores incentivos para recibir a los estudiantes provenientes de instituciones de menor calidad, tanto por sus conocimientos efectivos, como por el hecho de no saber qué competencias manejan o cuáles están con mayor falencia.

#### Modelo de implantación:

la información institucional no solo debe ser un número, sino que debe mostrar un perfil institucional a lo menos de acuerdo a los siguientes indicadores:

- Productividad de investigación
- Tasas de retención y de graduados
- Resultados de extensión
- Calidad docente
- Acreditación
- Resultados financieros (Anexo SIES)
- Proyecto educativo (propósitos institucionales, principales características del currículum y el sello formativo)

Esto mismo se debiera replicar a nivel de carreras a fin de visualizar en detalle las actividades y resultados de las instituciones.

Lo anterior debiera estar consolidado en una publicación anual de orden público y en un sitio web dinámico que permita la actualización de la información fácilmente, por lo tanto:

- Las instituciones deben contar con documentos públicos y de fácil acceso en los cuales se explicita en forma clara todos los puntos anteriores.
- La información entregada por las propias instituciones, el SIES, la CNA y otras fuentes de información pública, deben permitir un análisis claro de ellas por parte de los estudiantes y sus familias.
- Se espera que para facilitar esta acción, el MINEDUC, en colaboración con las instituciones, desarrolle una estrategia de sociabilización de la información dirigida a los estudiantes, previo al inicio del proceso anual de admisión a la educación superior.

#### Impactos esperados:

- Incremento de las confianzas entre las instituciones de educación superior.
- Perfil detallado de las instituciones de educación superior: mayor información para las familias, instituciones y actores involucrados.

- Evitar o contribuir a disminuir los índices de deserción producto de la desinformación o mala información entregada, o con que cuentan los estudiantes al tomar su opción de estudio.

### h. Incentivar que los instrumentos de financiamiento (becas y créditos) consideren la articulación y movilidad

#### Contenido:

en la actualidad el Crédito con Aval del Estado obstaculiza las salidas intermedias de la educación superior. Para el CAE no terminar la carrera significa deserción y por lo tanto, comienza a cobrarse el monto adeudado después de los 12 meses de retirarse, lo cual impide la vuelta a la educación superior (formación continua) si no es tomando un segundo crédito, lo que para la gran mayoría de las familias es imposible.

#### Modelo de implantación:

Unidad Consultora de Financiamiento<sup>91</sup>

#### Impactos esperados:

- Disminución de las tasas de deserción relacionadas con el financiamiento (evitar la pérdida total de lo invertido en la carrera abandonada)
- Mayores facilidades para la articulación institucional, la movilidad estudiantil y el aprendizaje a lo largo de la vida.

## C. Interfaz educación superior - mercado laboral

### i. Promover:

- 1) un diálogo más eficiente entre las instituciones de educación superior técnico profesional y el Sistema de Certificación de Competencias Laborales.
- 2) el uso de los Perfiles Ocupacionales acreditados por ChileValora en el diseño de cursos y módulos de formación técnica de nivel medio y superior
- 3) el reconocimiento de la certificación de competencias laborales como instrumento de reconocimiento de aprendizajes previos que facilite el tránsito de los trabajadores hacia la obtención de títulos de formación técnica de nivel superior.
- 4) el mejoramiento del esquema de financiamiento de la certificación de competencias laborales para facilitar la articulación entre el mundo laboral y la educación superior.

#### Contenido:

la Ley de Competencias Laborales solo señala de manera genérica que “la información contenida en los registros públicos del Sistema (Perfiles Ocupacionales y Certificaciones Otorgadas), será puesta a disposición de personas e instituciones usuarios, especialmente de instituciones educacionales, a fin de permitirles relacionar las competencias, con los planes y programas de estudio y facilitar el reconocimiento de las competencias certificadas en los procesos formales de educación”. Por lo tanto, se requiere abrir espacios de diálogo entre las partes con el objeto de alcanzar acuerdos que viabilicen esta articulación, considerando los aspectos técnicos y financieros requeridos, por ejemplo, buscando esquemas de financiamiento que favorezcan una mayor capacidad de decisión

<sup>91</sup> Cabe señalar que la propuesta de la Unidad de Financiamiento consistió, finalmente, en reemplazar el CAE por otro sistema de crédito estatal.

de las personas. Lo anterior, para facilitar el tránsito desde el mundo laboral hacia el educacional. Asimismo, es importante que se reconozca el valor de los perfiles ocupacionales como expresión legítima de demandas de capital humano desde los sectores productivos que permitirán hacer más pertinente la oferta formativa para esos sectores. Respecto del financiamiento, la Ley de competencias contempla como principal mecanismo el uso de la franquicia tributaria como medio para que las empresas puedan certificar a sus trabajadores. Este instrumento se focaliza en empresas medianas y grandes y además, compite por el mismo 1% que hoy se destina a capacitación. Además, se contempla el uso del FONCAP pero se trata de un instrumento en revisión por parte de Sence y asociado principalmente a determinados grupos o poblaciones objetivo.

#### Modelo de implantación:

para los tres primeros objetivos, se propone la creación de una mesa de trabajo con los actores clave del sistema de certificación y del mundo de la formación técnico profesional a objeto de definir una agenda de trabajo concreta que permita abordar cada uno de estos objetivos, identificando temas de fácil resolución de otros que requerirán de modificaciones legales u otros.

Para el cuarto objetivo, se propone entregar una propuesta concreta al Ministerio del Trabajo y SENCE para el diseño de un instrumento de subsidio directo que permita a las personas de menores ingresos optar a la certificación (tipo voucher) que pueda complementar al uso de la franquicia. De esta manera, será posible ampliar el acceso a la certificación a los trabajadores por cuenta propia, y de las micro pequeñas y medianas empresas y cesantes.

#### Impactos esperados:

- Incremento de la información respecto de las principales brechas de capital humano existentes en los diferentes sectores de la economía que permitirán mejorar la pertinencia de la oferta formativa y orientar mejor las inversiones que se realizan en este ámbito.
- Las personas contarán con un mecanismo expedito para diseñar una trayectoria formativa a partir del reconocimiento de la experiencia laboral que le otorga la certificación.
- La certificación estará disponible para distintos tipos de personas y trabajadores a través de los mecanismos de financiamiento disponibles por parte del Estado.

#### Impactos esperados:

- Mapa de necesidades vinculadas con los programas de las instituciones de educación superior y la demanda de capital humano.
- Mayor información para la toma de decisiones de los estudiantes y trabajadores que buscan la formación continua.
- Articulación del “sistema” de educación superior sobre la base de un horizonte estratégico común.

### j. Elaborar mapas de necesidades formativas que sean insumos para los futuros estudiantes de educación superior sobre la base de las necesidades productivas del país<sup>92</sup>

#### Contenido:

hasta ahora, el centro de información llamado Futuro Laboral entrega flujo de datos relacionados con la evolución histórica de los distintos procesos de la educación superior, dejando a un lado las proyecciones relacionadas con las necesidades productivas del país. Es necesario relevar de este modo información contundente basada en las áreas (regionales, sectoriales, etc.) que en un futuro próximo necesitarán de profesionales y técnicos.

#### Modelo de implantación:

planes estratégicos de mediano y largo plazo. Diseño de horizontes comunes para la totalidad del sistema de educación superior.

<sup>92</sup> La División de Desarrollo Productivo de Ministerio de Economía intentó desarrollar un mapa de necesidades en 2008-2009. Parece imprescindible consultar por su metodología y su éxito, ya que no parece haberse difundido. Por otra parte, no parece adecuado considerar este tema un impacto, por cuanto debe desarrollarse una disciplina que permita detectar necesidades que varían muy dinámicamente, sin que exista suficiente experiencia previa para determinarlas, y en que la relación entre el mundo de la educación y el mundo productivo es muy incipiente y el lenguaje de cada cual no es común.