



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE ECONOMÍA Y NEGOCIOS

ESCUELA DE ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN

ANÁLISIS DE LA SUPUESTA RIVALIDAD ENTRE CALIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**Seminario para optar al título de Ingeniero Comercial,
Mención Economía**

**Alumna:
Antonieta Andrea Cáceres Pino**

**Profesor Guía:
Joseph Ramos Quiñones**

Santiago, Julio 2015

La propiedad intelectual de este trabajo es del profesor que dirigió el Seminario y de la participante.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres por su contante apoyo y entrega, no solo durante el desarrollo de esta tesis, sino que en cada etapa de mi vida y que me ha permitido lograr mis metas. Tengo la seguridad de que nada de esto hubiese sido posible sin ustedes. También a mis hermanas Beatriz, Paulina y Carla por su cariño que parece infinito y por tener la palabra justa en todo momento.

Al profesor Joseph Ramos por su guía en esta tesis y su respaldo cuando más lo necesité y a quienes leyeron las numerosas versiones e hicieron valiosos comentarios cada vez. Los leí todos y aportaron significativamente a mejorar este trabajo.

A Camilo, por su amor, paciencia y apoyo incondicional. Gracias por animarme a seguir cada nuevo proyecto que me he propuesto, rearmarme cuando me he caído y compartir mis logros.

Por supuesto a mis amigos, que estuvieron siempre presentes y me alentaron a continuar con este trabajo. Su ánimo, su conversación, sus críticas o simplemente su compañía fue un pilar fundamental para que hoy pueda cerrar esta etapa. De corazón gracias.

Finalmente, a mis abuelos, a quienes dedico mi tesis. Su ejemplo va conmigo siempre y me hace querer mejorar cada día. Los admiro y los quiero.

ABSTRACT

La literatura expone la inclusión como una característica deseable en las instituciones de educación superior, complementaria a la excelencia. Sin embargo, no basta únicamente con dar la ilusión de un ingreso más heterogéneo para los estudiantes. Las universidades deben responsabilizarse de estos cupos especiales, dado que el mayor acceso no garantiza la titulación de la carrera, por una parte, ni un retorno económico positivo, por otra. Así, un desafío para las instituciones de educación superior es identificar los factores críticos que debe cumplir un programa de apoyo a la retención de estudiantes talentosos y lograr eficiencia al implementarlos. Esto significa a su vez mayores costos y una mayor inversión para recibir el mayor cupo de estudiantes.

El siguiente trabajo estudia, desde una perspectiva conceptual, la supuesta rivalidad existente entre el aseguramiento de la calidad en la educación superior y la inclusión de estudiantes de distinto origen socioeconómico en la misma. Para orientar el desarrollo se plantean dos principales preguntas: (1) ¿Son ambas características

excluyentes? y (2) de no ser así, ¿basta únicamente con flexibilizar el sistema de ingreso a la educación superior para garantizar una mayor inclusión?

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	7
II. ASPECTOS CONCEPTUALES	14
i. ¿Existe efectivamente un <i>trade off</i> entre calidad e inclusión?	19
ii. Resuelta la restricción de financiamiento ¿Es suficiente flexibilizar la vía de ingreso a las IES para garantizar mayor inclusión?	22
III. REVISIÓN DE LITERATURA	26
IV. EXPERIENCIA NACIONAL, INTERNACIONAL Y BUENAS PRÁCTICAS	30
i. Experiencia Internacional.....	30
ii. Experiencia Nacional	33
V. DISCUSIÓN	37
VI. CONCLUSIONES.....	41
VIII. ANEXO.....	48

I. INTRODUCCIÓN

Desde su fundación las universidades tradicionales de alta reputación han mantenido un compromiso con la excelencia tanto en el cuerpo docente como en su alumnado. Los resultados obtenidos por los estudiantes se condicen con un alto nivel de exigencia académica tanto en el ingreso como en la permanencia. Así, estas casas de estudios han formado grandes profesionales y ha aportado al desarrollo de distintas áreas de estudio. Similar es el modelo que siguen otras instituciones de excelencia en las que se ha generalizado el requisito de un puntaje mínimo en el test de admisión para postular a la carrera de interés, con el propósito de asegurar un estándar de rendimiento académico.

Sin embargo, la historia muestra que el compromiso de excelencia en la educación, reflejado en la exigencia de un puntaje mínimo de ingreso y un alto rendimiento académico durante la carrera, conlleva a la exclusión de un importante grupo de la población, cuya formación escolar, previo a su ingreso a la educación superior, no es suficiente para garantizar siquiera el acceso (Servicio de Información de Educación Superior, por sus siglas en español, SIES, 2014). Esto, sin mencionar que el ingreso a la educación terciaria no garantiza su titulación oportuna¹ ni la integración al mercado laboral. Datos para la cohorte 2007 del proceso de admisión a las universidades chilenas, indica que un 70% de los estudiantes egresados de colegios particulares pagados se matricularon en una universidad, mientras que para estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y municipales, el registro fue solo un 23% y 15% respectivamente (SIES, 2014). Estos antecedentes dan cuenta de la brecha existente en la calidad de la formación académica, previa a su

¹ Para el desarrollo de esta tesis se entiende como titulación oportuna la conclusión del programa de estudios en el tiempo indicado por la malla curricular más un año de gracia.

ingreso a la universidad, que reciben estudiantes de distinto origen socioeconómico, y la manera en que esto determina sus oportunidades de ingreso a la educación terciaria. Si bien estos datos se encuentran sesgados por la capacidad de pago de los estudiantes para ingresar a la educación superior, el estudio realizado por Arzola y Troncoso (2011) da cuenta de una relación existente entre la evolución del puntaje obtenido por estudiantes en las pruebas SIMCE y la dependencia del colegio, mostrando de manera sostenida un peor rendimiento en los colegios municipales. A su vez, Kremerman (2007) expone en su publicación una relación sostenida en el tiempo entre los puntajes PSU y la dependencia de los establecimientos educacionales de los postulantes, manteniendo una brecha a favor de los particulares pagados.

Con todo, el origen socioeconómico no resulta determinante en el talento y capacidad de los estudiantes para superarse en rendimiento académico, observándose una nivelación en el promedio de los estudiantes posterior al período de acostumbramiento en la carrera (Gil et al, 2013). Más aún, se observa que estudiantes provenientes de situación socioeconómica desaventajada presentan mayor resiliencia y tolerancia al fracaso, lo que les permite sobreponerse a la exigencia de las instituciones de educación superior. La experiencia indica que entre las principales características de los estudiantes vulnerables que persisten en el nivel universitario *“se cuentan factores como la perseverancia, esfuerzo, seguridad en sí mismos, la definición de claras metas y propósitos asociados al proceso educativo”* (Canales y de los Ríos, 2009).

Si los estudiantes de origen socioeconómico vulnerable prueban ser capaces de responder a la exigencia académica, pero enfrentan restricciones de formación escolar y financiamiento, nos preguntamos si es la excelencia el parámetro último que las universidades debiesen priorizar o si se debiese

abogar por mayor inclusión en la educación superior. Así, nos preguntamos, ¿existe alguna rivalidad excluyente entre calidad e inclusión?²

En torno a esta pregunta se extiende literatura a favor y en contra de ponderar la inclusión en conjunto con la excelencia en instituciones de educación superior. Los autores de la primera línea de opinión abogan por una mayor equidad en oportunidades de educación, al igual que dan cuenta de las ventajas de una cultura heterogénea en la composición del alumnado sobre la formación de futuros profesionales. Los últimos, exponen que una mayor inclusión no será compatible con asegurar un mínimo estándar de calidad en la educación, por cuanto el aseguramiento de la calidad exige una mayor inversión en infraestructura y equipo de apoyo al estudio, además de una inversión en dotación y calidad de profesores.

A fin de lograr una mayor integración social en la universidad se han implementado programas de ingreso especial, flexibilizando la barrera del puntaje mínimo de corte en el test de admisión. Estas vías de ingreso evalúan aptitudes distintas a las académicas (por ejemplo el Ingreso deportivo), bonifican el puntaje PSU de acuerdo a la dependencia del establecimiento educacional o admiten estudiantes por debajo del puntaje de corte regular. Los detractores de estas iniciativas exponen que un trato especial en el ingreso a la universidad puede generar un comportamiento oportunista por parte de los estudiantes, quienes estudiarán acorde a la forma en que serán evaluados en la prueba de ingreso (Fontaine, 2002). Así, lejos de ayudar, estas medidas no asegurarían la permanencia en la educación superior, puesto que podrían dar paso a un empeoramiento en hábitos de estudio y en el compromiso académico y en el largo plazo afectan la titulación oportuna.

² Ambos, calidad e inclusión, se presentan como conceptos de amplia interpretación en la literatura. Para el desarrollo de esta tesis, el indicador concreto de calidad será la tasa de titulación oportuna de la carrera universitaria, mientras que el de inclusión corresponde al porcentaje de matrícula de ingreso especial de estudiantes de condiciones socioeconómicas desaventajadas.

Por otra parte, quienes apoyan una mayor inclusión en las Instituciones de Educación Superior (IES) abogan también por una mayor ponderación del currículum académico escolar de los postulantes en conjunto con los resultados PSU. Si bien la PSU presenta un buen instrumento de predicción de resultados académicos, esta se encuentra sesgada por la calidad de formación escolar recibida por los estudiantes, entre otros factores (Manzi et al., 2010), y por tanto reproduce la desigualdad del ingreso familiar en la educación³. Lo anterior reduce los efectos de la educación como herramienta de movilidad social.

Respecto del rendimiento de estudiantes de ingreso especial en la universidad, Gil, Paredes & Sánchez (2013) revelan la experiencia de 50 estudiantes de la Universidad Católica de Chile que el año 2011 ingresaron por cupos supernumerarios a la carrera de ingeniería⁴. Estos estudiantes obtuvieron en su primer año un promedio ponderado igual al de los últimos 200 admitidos en la misma carrera, a pesar de entrar con hasta 60 puntos PSU por debajo del puntaje de corte (755,6 puntos). Dada la buena experiencia, la universidad amplió esta vía de ingreso a más cupos y a otras carreras.

Así, siguiendo la discusión, en un escenario en que la inclusión es deseable para la universidad, esta debe ser evaluada en el largo plazo, en base a la titulación oportuna de los estudiantes, y no en el corto plazo, por cuanto, inclusión sin tener cuidado de eficiencia⁵ no garantiza equidad efectiva en las oportunidades de educación, ni una verdadera movilidad social una vez egresados (Urzúa, S. 2012). Del mismo modo, esta evaluación debe incorporar

³ Otros factores diferenciadores de aprendizaje entre establecimientos particulares o particulares pagados y/o municipales son la presencia de mayor capital cultural de los apoderados, completa revisión de los contenidos académicos y mayor disponibilidad de recursos (infraestructura, bibliotecas, profesores, etc.) en los primeros a diferencia de los 2 últimos. La presencia de estos elementos en a educación de escolares marca una diferencia positiva en su aprendizaje.

⁴ Estudiantes matriculados ese año por ingreso PSU: 506

⁵ Como indica Jamil Salmi, no es posible tener calidad sin incurrir en costos. Así, es necesario indicadores claros de eficiencia en la evaluación de inversión en recursos, como lo es la tasa de titulación oportuna de la carrera universitaria elegida.

la restricción económica que enfrentan las IES para su funcionamiento y aseguramiento de calidad. El equilibrio financiero es una de las obligaciones a las que deben responder las IES en sus actividades, complementando tanto calidad como inclusión. Es necesario considerar la restricción financiera por cuanto, de momento, dadas las características de un sistema de educación secundaria desigual, el ingreso irrestricto de estudiantes a la educación superior no es sostenible en el tiempo, a menos que la variable de ajuste o residual sea la calidad. En breve, si se opta por un sistema de admisión de postulantes sin requisitos de ingreso, se debe estar consciente de que se requerirá un esfuerzo adicional de nivelación académica, por una parte, y de un mayor tiempo de titulación de la carrera, por otra, ambos procesos que demandan gran cantidad de recursos.

A su vez, flexibilizar el sistema de ingreso a la educación superior no será una medida efectiva si esta no se compatibiliza con medidas de apoyo para los estudiantes que presentan dificultades atinentes a su estudio inicialmente. En caso de mantenerse las dificultades, estos estudiantes podrían eventualmente desertar de la carrera, generando así una ilusión de mayor inclusión, sin ser esta real ni sostenible en el tiempo.

Frente a esto, surge el segundo cuestionamiento que desarrolla esta tesis: ¿bajo qué condiciones es factible compatibilizar mayor inclusión con eficiencia?

La importancia de responder ambas preguntas, la supuesta rivalidad entre calidad e inclusión y la suficiencia de medidas adoptadas para lograr esta última, radica en dimensiones tanto académicas como referentes a la gestión de las IES.

Una baja retención de estudiantes en una institución, al igual que una alta tasa de retraso en obtener el título profesional, puede revelar ineficientes

criterios de selección para ingresar a la universidad o problemas en la evaluación de contenidos en la carrera. Ambos indicadores resultan desfavorables desde la perspectiva de aseguramiento de la calidad, lo cual tiene efectos en la acreditación.

A su vez, la deserción resulta costosa no solo para los estudiantes, sino que tiene repercusión en las instituciones. El autor Watson Scott Swail expone en su publicación “The Art of Student Retention” (2004) la existencia de costos tanto financieros como sociales. El primer grupo abarca principalmente la matrícula no pagada por estudiantes que desertan, mientras que el segundo expone la existencia de cupos restringidos para el ingreso a una carrera. Un estudiante que deserta es la pérdida de un cupo que pudo haber sido usado por otro estudiante que efectivamente hubiese dado continuidad a sus estudios.

Frente a la evidencia, es de esperar que las IES busquen reducir el nivel de deserción entre sus estudiantes hasta el mínimo posible⁶. Este nivel no necesariamente será nulo, por cuanto es posible que los estudiantes no deseen continuar los estudios por causas ajenas al control de la institución (por ejemplo, por falta de vocación o por no cumplir con sus expectativas como carrera profesional). Así, interpretando los indicadores correctos es posible desarrollar programas preventivos que reduzcan este indicador en el tiempo. El estudio de estas causas puede facilitar la evaluación de programas preventivos y la futura implementación de otros.

Este trabajo busca ser un aporte a la discusión respecto de la rivalidad existente entre la calidad e inclusión en la educación superior. Debe ser complementado a futuro, a fin de ser un insumo para policy makers en el área de la educación logrando una mayor eficiencia en la asignación de recursos y

⁶ Para el desarrollo de este trabajo considera deserción el caso de estudiantes que voluntariamente abandonan de manera permanente el programa de estudios en la institución inicial.

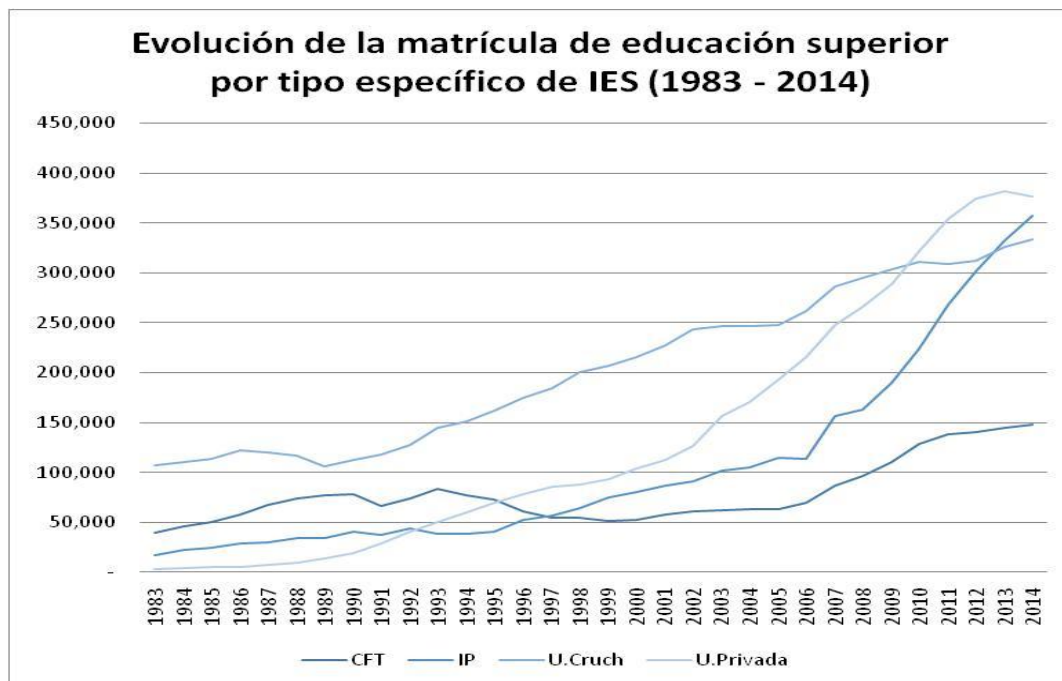
un aporte en la gestión de IES para mejorar sus estrategias y tasas de retención de estudiantes.

La organización de esta tesis presenta en la primera parte los aspectos conceptuales de este debate. La segunda parte es una revisión bibliográfica con los principales resultados de la investigación realizada en torno a la discusión calidad / inclusión. La tercera parte es una presentación de la experiencia nacional e internacional y las buenas prácticas observadas. La cuarta parte realiza una discusión del tema cuestionando el conflicto de incentivos de los postulantes a la educación superior. Finalmente se exponen conclusiones y propuestas para dar continuidad a esta línea de investigación.

II. ASPECTOS CONCEPTUALES

Hasta el año 1981 el sistema universitario chileno estaba compuesto por 2 universidades estatales y 8 privadas (universidades CRUCH), todas aplicando un sistema único de admisión muy selectivo, lo que explicaba una baja cobertura en la educación superior. A partir de 1981 Chile enfrenta una apertura de la educación superior, aumentando la cantidad de instituciones de educación superior y la oferta de carreras. Así, estas nuevas universidades recibían a los estudiantes que no lograban ingresar a las universidades tradicionales del CRUCH⁷ por no cumplir con las competencias académicas mínimas. El relajar los requerimientos de acceso a la educación superior llevó a una masificación de la misma, apoyada principalmente por el aporte monetario de las familias de estudiantes.

Gráfico 1. Evolución de matrícula (1983 – 2014)



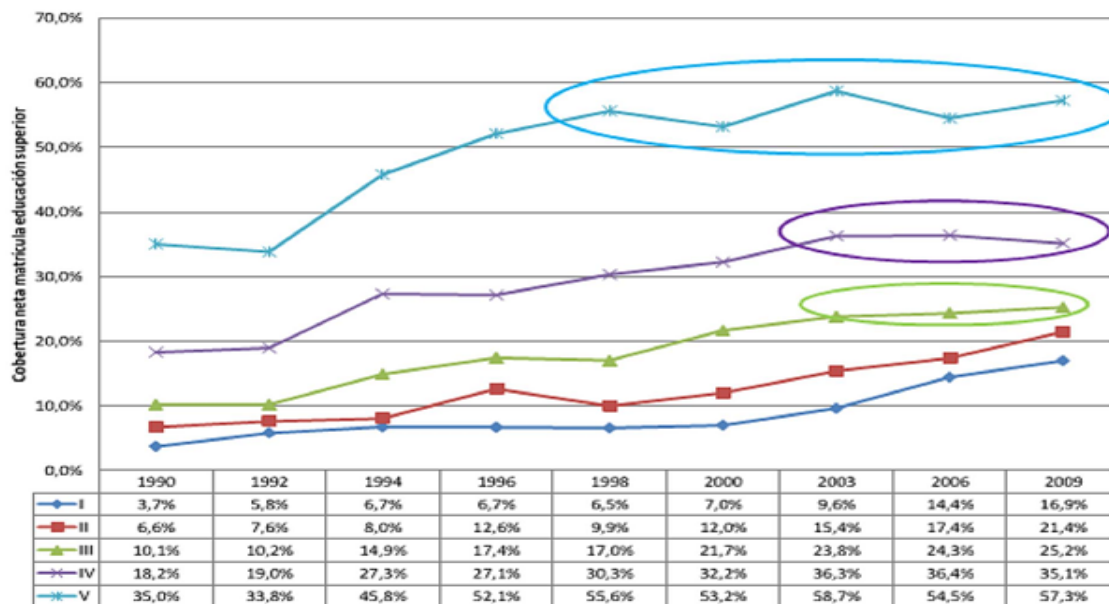
Fuente: División de educación superior, Ministerio de educación Superior

⁷ Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

Esta masificación del acceso a la educación superior se observa claramente en el gráfico 1, el cual expone un aumento explosivo de la matrícula de estudiantes en IES, especialmente en universidades privadas. Si bien este aumento sostenido se da a partir del año 1981, se observa una mayor pendiente en el período 1989-2010, luego del cual la matrícula de las universidades privadas supera a la de universidades pertenecientes al CRUCH.

Dado esta mayor oferta de cupos en las IES, se observa que el grupo de mayor crecimiento porcentual es el de estudiantes pertenecientes al primer quintil de ingreso. Esto se puede apreciar en el gráfico 2⁸, el cual da cuenta de la evolución de matrícula en las IES descompuesto por quintil de ingreso.

Gráfico 2. Evolución Tasa de cobertura de neta estudiantes de educación superior 1990 - 2009

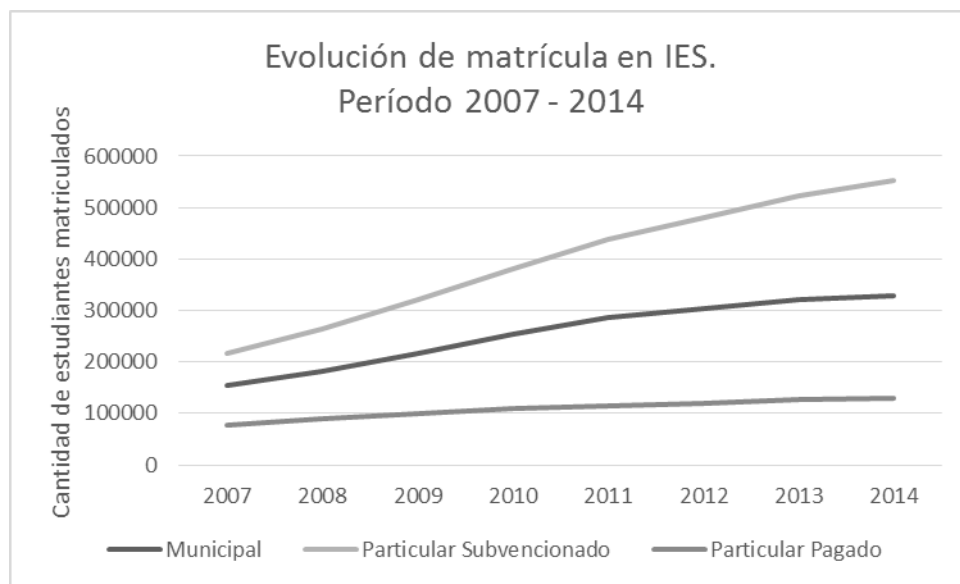


El gráfico muestra como aumenta más rápido el acceso de los estudiantes de bajos ingresos a partir de 1994, cuando reciben más apoyo de becas y crédito. Muestra, además que a futuro el crecimiento del sistema de educación superior está determinado por el crecimiento de los tres primeros quintiles.

⁸ Presentación del Jefe de la División de Educación Superior en una conferencia en la USACH, julio 2011

Lo anterior coincide con el gráfico 3, el cual muestra una mayor participación de estudiantes provenientes de establecimientos de dependencia municipal y particular subvencionada en la educación superior. Este antecedente se condice con el aumento de auxilio financiero entregado por el estado y las mismas IES a estudiantes que lo requieran.

Gráfico 3. Composición de alumnado en IES: Período 2007 - 2014



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Centro de Estudios MINEDUC

Como consecuencia de la mayor oferta de carreras y cupos en la educación superior, se observa una mayor inclusión de estudiantes anteriormente marginados. Sin embargo esto se da en un contexto de mínima regulación de la calidad, dado el relajo de las condiciones de ingreso. El aumento de universidades en el sistema de educación superior no estuvo acompañado de un ente que velara por la fiscalización de calidad en las IES. Así, en el nuevo contexto de la educación superior, sin regulación de la calidad, con asimetrías de información y financiado con aranceles pagados por los

estudiantes, nada garantizaba que este crecimiento fuese acompañado de calidad en la educación.

Las nuevas IES que se incorporaron al sistema de educación superior mostraron un foco orientado a captar alumnos y mantener un flujo creciente de ingreso de estudiantes. Sin embargo esto no se compatibilizó con medidas de eficiencia como lo es la titulación oportuna de los estudiantes. Así, se observó un aumento en las tasas de deserción IP, CFT y universidades privadas, lo cual en conjunto con una baja tasa de titulación oportuna, evidenció la necesidad de regular la calidad en las IES, por una parte, y de mejorar el acceso a la información de los postulantes a la educación superior, por otra (Centro de Microdatos, 2008).

El aseguramiento de la calidad y regulación de oferta de carreras e instituciones profesionales se presenta actualmente como una responsabilidad estatal y, para cumplir con la misma, se han establecido entidades fiscalizadoras, reemplazando un sistema de autorregulación por parte de las IES. El modelo de acreditación chileno de la educación superior se ha modificado con el tiempo, sin embargo ha mantenido especial cuidado con la excelencia de la institución y la calidad de enseñanza entregada a sus estudiantes. Desde la LOCE⁹ hasta la fundación de la CNA¹⁰ se establecieron lineamientos básicos que han orientado las actividades curriculares de las IES en pos de obtener acreditación en distintos planos de su funcionamiento (SIES, 2007). Así, las universidades, al igual que los entes reguladores, han debido incorporar en sus objetivos las transformaciones observadas en el tiempo en el sistema educacional. La composición del alumnado es distinta respecto de hace una década, al igual que la demanda por cupos en la educación superior.

⁹ Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

¹⁰ Comisión Nacional de Acreditación

A su vez, cabe mencionar que las restricciones observadas para ingresar a la educación superior no se limitan únicamente a requisitos académicos. La capacidad de pago es una restricción activa para estudiantes de los primeros quintiles, por lo cual a partir del año 2000 el Estado comenzó a apoyar con becas y créditos a estudiantes que previamente fueron excluidos de ayuda financiera estatal. Este apoyo dio un nuevo aumento a la incorporación de estudiantes con potencial académico pero sin capacidad de pago a la educación superior.

En este punto cabe mencionar que la masificación de la educación superior no responde necesariamente a una misma tasa de aumento en la diversidad del alumnado al interior de las IES. Entre el año 2007 y 2014 la presencia de estudiantes provenientes de colegios particulares subvencionados y municipales ha aumentado 4 puntos porcentuales en el total de las universidades, sin embargo el aumento observado en las primeras cinco universidades del país¹¹ ha sido únicamente de un 1%¹².

Así, se observa que las universidades se han visto obligadas a modificar sus objetivos, considerando tanto la calidad de enseñanza como la inclusión en las nuevas generaciones. En este último punto se incorpora la sustentabilidad financiera de las universidades. Como muestra la figura 1, estas tres metas se combinan para lograr un equilibrio en el funcionamiento de las IES. En la base de sustentabilidad es importante incorporar la eficiencia de los procesos realizados y considerar la compatibilidad o rivalidad existente entre estas metas.

En síntesis, Chile enfrentó una masificación desregulada en el ingreso a la ES, lo cual llevó a un problema de calidad. En respuesta a esto surge la CNA y otros entes reguladores donde el foco de preocupación es la retención y titulación oportuna de los estudiantes, entre otros indicadores de eficiencia.

¹¹ Universidad de Chile, Universidad Católica, Universidad de Concepción, Universidad de Santiago y Universidad Católica de Valparaíso. (Ranking América Económica – Universidades de Chile 2014)

¹² Centro de estudios Mineduc

Figura 1. Compatibilidad de objetivos en las universidades chilenas



Elaboración propia.

A fin de mantener el equilibrio financiero, las IES deben evaluar la medida en que desean incorporar ambas características, calidad e inclusión, en su funcionamiento. Esto, una vez definido si ambas son rivales o complementarias.

En cada ítem se destacan indicadores observables en las IES.

Priorizar una u otra característica o la medida en que combinan ambas merece un análisis previo respecto de los costos y beneficios asociados. Para esto, planteamos dos interrogantes atinentes al análisis: (1) ¿Existe efectivamente un *trade off* entre calidad e inclusión? Y en caso de aceptar una mayor inclusión, (2) ¿Es suficiente bajar el puntaje PSU de ingreso a la universidad para garantizar mayor inclusión? Ambas preguntas son abiertas y tienen respuesta en la evidencia empírica.

i. ¿Existe efectivamente un *trade off* entre calidad e inclusión?

El aseguramiento de calidad al interior de las IES requiere regularmente de una fuerte inversión, tanto en instalaciones y equipo como docentes de excelencia. Entendiendo que este mayor gasto en recursos debe ser financiado oportunamente, es de esperar un mayor arancel cobrado a los estudiantes. Esto genera una barrera de ingreso a estudiantes de los primeros quintiles, excluyendo así a parte de los postulantes. Por otra parte, en el escenario contrario, en que las instituciones no realizan inversión en materiales de trabajo y equipo docente, es de esperar una fuga de estudiantes de elite académica a instituciones que efectivamente garanticen una educación de calidad. Se observa en este caso que de igual forma no habría inclusión y diversidad en el estudiantado de las IES. Contrario a esto, se genera una segregación de estudiantes acorde a su capacidad de pago.

Uno de los indicadores más claros al respecto es el ratio de cantidad de alumnos por profesor de jornada completa equivalente. En este punto, el mayor acceso de estudiantes a la educación superior genera un aumento en este ratio afectando negativamente la calidad y efectividad de las clases (Krueger, 2002). La mayor inclusión de estudiantes debe ser acompañada por una mayor contratación de académicos, de modo que se activa una restricción económica para un grupo de estudiantes. El aumento de arancel cobrado a los estudiantes asume como variable de ajuste la inclusión en la educación superior, por cuanto estudiantes de los primeros quintiles de ingreso se verán restringidos a instituciones de menor calidad de enseñanza.

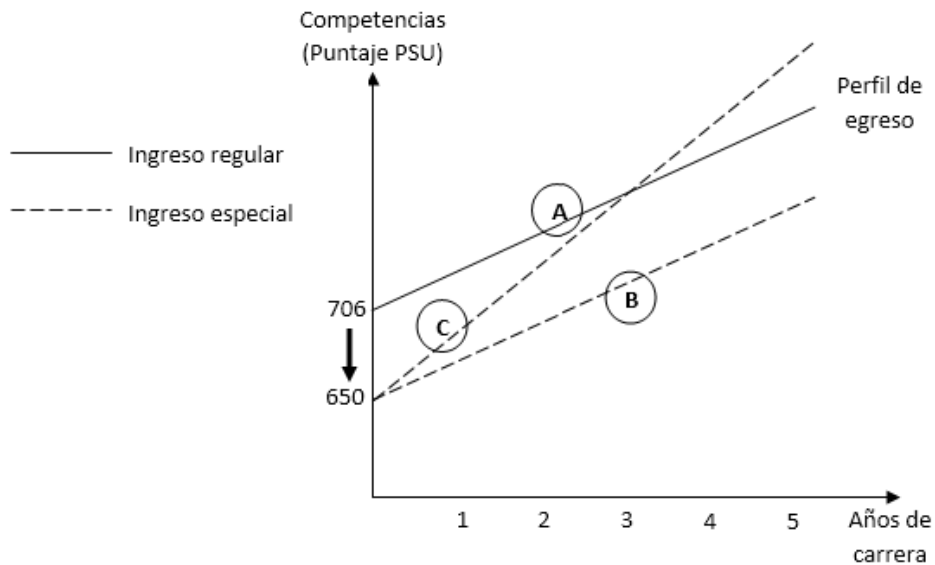
Por otra parte, la inclusión sería una característica no solo compatible con la calidad, sino que deseable en instituciones de educación superior. La justificación no viene únicamente por un mayor acceso a la educación superior de estudiantes con débiles antecedentes socioeconómicos o formación académica deficitaria, sino porque mayor diversidad cultural en el alumnado aporta al desarrollo de habilidades críticas de los estudiantes. Este aspecto es

complementario a la formación académico profesional entregada por los docentes y responde al encuentro de más opiniones y debate entre los estudiantes. Así, dado un perfil de egreso de la carrera estudiada, la diversidad dentro del cuerpo estudiantil favorece la formación de habilidades blandas y perfecciona el perfil de egreso más allá del establecido inicialmente.

Esta relación se muestra gráficamente en la figura 2, donde estudiantes de ingreso regular a la educación superior presentan una determinada trayectoria hasta alcanzar el perfil de egreso esperado por la institución. A su vez, se observa que la trayectoria esperada de estudiantes de ingreso especial¹³ presenta una mayor pendiente en adquisición de competencias (entendido también como el requerimiento de un mayor esfuerzo de estudio). Superado un umbral crítico de competencias, es de esperar que la interacción entre estudiantes permita alcanzar un perfil de egreso superior al original. Notar que este escenario se dará únicamente en el caso de que los estudiantes de ingreso especial logren nivelar su rendimiento académico al de los estudiantes de ingreso regular, a fin de no ser eliminados de la carrera.

¹³ En ingreso especial se cuenta a aquellos estudiantes que acceden a la educación superior por medio de cupos supernumerarios. Estos son cupos de ingreso con un puntaje PSU menor al de ingreso regular, sin embargo sujeto a restricciones académicas y socioeconómicas.

Figura 2. Trayectoria de adquisición de competencias para estudiantes de distintas vías de ingreso



Fuente: Elaboración propia

Dadas diferencias de puntaje PSU al ingresar a la universidad se puede inferir diferentes niveles de formación académica. Sin embargo, estos no dan cuenta de las capacidades no observables de los estudiantes ni de su habilidad para mejorar su rendimiento al encontrarse en un mejor entorno educacional. Así, estudiantes de distintas vías de ingreso a la educación superior pueden mostrar una evolución distinta en su adquisición de competencias.

Es de esperar que en el proceso formativo, los estudiantes logren el perfil de egreso definido para cada carrera. Una mayor diversidad en el estudiantado puede ampliar las habilidades de los profesionales, mejorando incluso el perfil de egreso de la institución.

ii. Resuelta la restricción de financiamiento ¿Es suficiente flexibilizar la vía de ingreso a las IES para garantizar mayor inclusión?

La resolución del financiamiento de la carrera universitaria viene dado por la entrega de becas y créditos del estado a estudiantes de los primeros quintiles de ingreso. Luego, eliminar esta restricción en el ingreso a las IES, ¿garantiza una mayor inclusión a la educación superior? Como se indica previamente, esta es una pregunta abierta. La figura 2 muestra una situación

hipotética de las trayectorias de adquisición de competencias para estudiantes de distintas vías de admisión: ingreso regular e ingreso especial. La trayectoria A muestra que solamente ingresan estudiantes que cumplen con el perfil de ingreso medido por un puntaje PSU¹⁴ de 706 puntos de corte, los cuales alcanzan el perfil de egreso definido para la carrera al término de su proceso formativo de 5 años. La trayectoria B corresponde a estudiantes que no cumplen con el puntaje mínimo de corte del proceso regular, pero son admitidos con un puntaje de 650 puntos. En este caso la universidad admite a estos estudiantes vía ingreso especial, pero no les ofrece un programa de apoyo, ni de nivelación o reforzamiento. El gráfico muestra que su proceso formativo no es suficiente para lograr el perfil de egreso, sin apoyo y, por tanto, existe una alta probabilidad de desertar o de egresar sin lograr dicho perfil. La trayectoria “C” muestra la situación de los mismos estudiantes admitidos por la vía especial pero acompañados de un programa de apoyo psico-social, de nivelación y de reforzamiento, lo cual les permite nivelarse al tercer año y luego avanzar en su proceso formativo hasta alcanzar el perfil de egreso carrera.

Para aproximar una respuesta a este apartado, es necesario cuestionar si la flexibilización de ingreso a la carrera es indiscriminada o presenta requerimientos complementarios por parte de los estudiantes. Asumiendo una selección sujeta a excelencia académica escolar y pertenencia a los primeros quintiles de ingreso, probablemente estos cupos son dirigidos a estudiantes pertenecientes a la elite académica de su entorno. Estos indicadores son un precedente de las habilidades no observables de los estudiantes como lo son la perseverancia, compromiso con el rendimiento académico, proyección profesional, resiliencia, entre otras cosas. Estas características, que no son medidas en la PSU, permiten proyectar una trayectoria académica positiva de estos estudiantes en la educación superior. Este sería el caso 1 graficado en la

¹⁴ Referencia puntaje de corte Ingeniería Comercial Universidad de Chile proceso de admisión año 2015

figura 2. La literatura respalda ampliamente la complementariedad existente entre calidad e inclusión, por cuanto esta última bonifica la formación de futuros profesionales al exponerlos a un entorno más heterogéneo, generando así un espacio de mayor intercambio de opiniones y adaptación ante diversidad cultural. Ambas condiciones permiten a los estudiantes alcanzar una formación profesional superior al propósito académico inicial.

Por otra parte, aún con la exigencia complementaria de antecedentes curriculares para el ingreso supernumerario, esto no asegura la independencia académica de los estudiantes de ingreso especial quienes podrían presentar dificultades en la adquisición de nuevos hábitos de estudio, adaptación al entorno o integración social (Tinto, 1973). La relación existente entre características socioculturales y académicas es fuertemente desarrollada por Vincent Tinto, quien en su modelo de deserción expone esta dinámica relativa y la incidencia sobre la decisión de desertar (Anexo 1. Modelo de deserción). Así, es posible que sean necesarios programas de apoyo estudiantil a fin de garantizar la retención de estos estudiantes (Anexo 2. Programas de apoyo estudiantil). De otro modo, nos enfrentamos a un caso similar al que se tendría en un ingreso especial indiscriminado, sin requerir excelencia académica previa. Este es el segundo caso graficado en la figura 2, donde estudiantes de ingreso supernumerario mantienen una trayectoria de desarrollo de competencias inferior a la requerida para alcanzar una titulación oportuna o el perfil de egreso esperado. Este modelo genera una ilusión de mayor inclusión en las IES, sin embargo no es efectiva ni sostenible en el tiempo, por cuanto los estudiantes desertan o son eliminados de la carrera antes de concluir sus estudios.

La implementación de estos programas de apoyo se condice con una nueva interpretación de la retención de estudiantes: Esta es responsabilidad tanto del esfuerzo de los alumnos como de las instituciones que los incorporan. Notar que la retención de una carrera no será necesariamente completa. Sin

embargo, el estudio de las causas de deserción de una carrera debe incorporar una “tasa de deserción natural¹⁵” asociada a la vocación de los estudiantes y desencanto con la carrera seleccionada. En este ítem no es mucho lo que pueda hacer la institución para reducir el indicador, de modo que la sugerencia es enfocarse a dimensiones en que el uso de recursos tenga un resultado efectivo en el tiempo sobre la retención de estudiantes que desear continuar en la carrera.

¹⁵ Símil a la tasa de desempleo natural

III. REVISIÓN DE LITERATURA

Dentro de la literatura referente a la calidad e inclusión en la educación superior, los autores exponen posturas a favor y opuestas a su combinación, basados en el costo asociado a una u otra característica y los beneficios resultantes de su integración. Del mismo modo, los resultados esperados responden a las condiciones que presentan las universidades y el respaldo complementario de programas de apoyo estudiantiles que pueda entregar la institución. En este punto se extiende amplia literatura sobre las causas de deserción de estudiantes y el diseño de programas atingentes a mejorar las tasas de retención de carreras universitarias. Así, este apartado presenta literatura referente a la relación entre calidad e inclusión en la educación superior y posteriormente a la responsabilidad que tiene la institución al garantizar inclusión efectiva y no solo la ilusión de mayor equidad.

En su estudio Loes, Pascarella, Umbach (2012) exponen el efecto positivo que tiene una exposición a mayor diversidad en el entorno de estudio sobre el desarrollo de habilidades críticas de estudiantes en la educación post secundaria. De la mano a este efecto se indica que la mayor diversidad en la composición del cuerpo de estudiantes puede no solo aportar sino que fortalecer la misión enunciada por la universidad.

Moraes da Silva y Lamont (2009) concluyen que lejos de ser excluyentes, la calidad se potencia ante la presencia de una mayor diversidad en el cuerpo de estudiantes. De la mano a este efecto, las autoras indican que dada una mayor inclusión se beneficia tanto la institución y la sociedad al promover la diversidad como los estudiantes al estudiar en un entorno más diverso y desafiante. Esto se condice con los objetivos expuestos por la organización Educación2020, indicando que una educación más inclusiva permite alcanzar una educación integral para futuros profesionales.

Smith (2012) indica que la inclusión en la educación superior no debiese ser un elemento opcional para las IES sino que la piedra angular de las proyecciones en la formación de nuevos profesionales. El autor apunta a que la sala de clases debe ser el ambiente de intercambio de opiniones más diverso a fin de promover en un futuro una sociedad lo más equitativa posible. Por supuesto esta observación debe ser complementada con otras prácticas de educación. Es de esperar que estudiantes en un entorno de diversidad deban adaptarse conscientemente y mediar con otros puntos de vista. Este mismo argumento complementa lo dicho por Marginson y van der Wende (2007) quienes incorporan la mayor globalización en la educación superior y la importancia de ampliar y aprovechar al máximo el intercambio cultural mientras aún se está en la etapa de aprendizaje.

Dill y Teixeira (2000) agregan una perspectiva complementaria a la responsabilidad de las instituciones al buscar mayor inclusión; primero, esta la inclusión no debe ser entendida como una finalidad, sino como un medio para lograr un mejor resultado en la formación de profesionales y segundo, la mayor inclusión debe estar acompañada de innovación al interior de la institución. Esta puede ser en un plano financiero, de apoyo académico o un programa psicológico. Esto llama a una distinta y mejor asignación de recursos.

Joseph y Lopez (2009) indican que la educación no responde a una secuencia de etapas discretas, sino que debe ser un proceso continuo. Los autores ponen especial énfasis en que el ingreso a la educación superior no asegura una completa inclusión por parte de los estudiantes y que las instituciones deben realizar esfuerzos activamente por aumentar el ingreso de estudiantes de baja representatividad en la universidad, a fin de lograr una cultura más rica en la institución. Esta aclaración se condice con uno de los grandes exponentes en el estudio de la retención estudiantil: Vincent Tinto. Este autor, en la *National Conference on Student Recruitment, Marketing, and*

Retention (2005) hace una revisión de lo que se ha observado en la deserción a lo largo de los años. Mientras que inicialmente la justificación de la deserción se concentraba en factores psicológicos y personales (potencial y motivación del alumno) en la actualidad se ha pasado a un escenario en que la responsabilidad es compartida entre el estudiante y la institución en que estudia, incorporando factores del entorno de estudio y la integración a este.

En su publicación, J. Bean (1979) expone que las principales causas de deserción de los estudiantes son el compromiso institucional y el desempeño académico, lo cual confirma la responsabilidad compartida de los estudiantes y las instituciones en la deserción universitaria. En un trabajo posterior (1981) el mismo autor destaca la importancia de variables de entorno, como lo son la familia y las oportunidades laborales, los antecedentes familiares (educación madre / padre, NEM, etc.), características personales y variables de la institución.

A su vez, Demetriou y Schmitz-Sciborski (2011) rescatan como influyentes en la retención elementos como la preparación académica, el compromiso académico, la integración social con compañeros, financiamiento tanto de los estudios como de gastos regulares y características demográficas como lo es la escolaridad de los padres. Factores como la asignación del tiempo de los estudiantes entre estudio, trabajo y sociabilización con otros estudiantes se complementan con la importancia de formación académica y el compromiso con metas profesionales y aspiraciones futuras. En relación a esta complementariedad, Bean y Metzner (1985) dan cuenta de que variables psicosociales como antecedentes familiares o factores económicos toman más peso en estudiantes universitarios de primera generación en la familia, mientras que las variables académicas son más consideradas por estudiantes de familias con mayor nivel educacional.

Por otra parte, en su publicación Canales y de los Rios (2007) dan cuenta de que las causales de deserción temporal difieren de las causales de deserción permanente. Del mismo modo, estas causas afectan en distinta magnitud a los estudiantes dependiendo de su rendimiento académico y de su condición socioeconómica. Para la deserción temporal

En el Estudio Sobre las Causas de la Deserción Universitaria del Centro de Microdatos (2008), se establece un perfil de los desertores. Las características generales se resumen a falta de claridad vocacional de los estudiantes, situación socioeconómica y rendimiento académico. En el primer ítem se complementa tanto el hecho de no quedar en la carrera de primera preferencia como la falta de información respecto de los programas de estudio y el mercado laboral de la carrera en cuestión. A su vez, estudiantes de los primeros quintiles enfrentan dificultades para financiar el arancel y un costo de oportunidad en su tiempo al estudiar en vez de trabajar. Por último los estudiantes que desertan tienden a presentar dificultades en el rendimiento académico por falencias en la formación escolar, por baja motivación en los estudios o por dificultades de estudio en la carrera (Urzúa, 2012).

IV. EXPERIENCIA NACIONAL, INTERNACIONAL Y BUENAS PRÁCTICAS

i. Experiencia Internacional

A continuación se presentan universidades pertenecientes al top 50 del ranking mundial de Shanghai que cuentan entre sus objetivos asegurar inclusión y diversidad al interior de su cuerpo estudiantil. Cabe mencionar que en la totalidad de instituciones mencionadas se complementa el acceso diverso con programas de apoyo a los estudiantes y un compromiso institucional con lograr su desarrollo académico y profesional.

1. Universidad de Cornell¹⁶

Históricamente esta universidad ha mantenido un fuerte compromiso con enriquecer la comunidad universitaria. Para esto, Cornell ha mantenido una constante trayectoria de iniciativas orientadas a emplazar una mayor diversidad educativa, desde impartir cursos de variados idiomas hasta generar plazas para ingresos especiales de diverso origen o género y fundar un centro de estudios de la diversidad¹⁷. En su invitación se presenta como lema que “no buscamos que encajes en lo que ya estamos haciendo, sino que expandas nuestros horizontes, abras nuevos caminos y compartas lo que tengas para ofrecer con nosotros”

Para este propósito la universidad presenta una planificación de diversidad institucional llamado “Towards new Destinations” en el cual se detalla claramente las metas, iniciativas a implementar y los métodos de medición a utilizar en cada programa. Dentro de sus iniciativas destaca el programa de

¹⁶ <http://diversity.cornell.edu/diversity-at-cornell>

¹⁷ <http://www.cte.cornell.edu/programs-services/faculty/faculty-institute-for-diversity.html>

diversidad en carreras de ingeniería¹⁸ el cual se encarga de cubrir las necesidades de los estudiantes y la facultad para lograr desarrollo educacional y profesional, y genera redes de contacto para propiciar interacciones y oportunidades entre distintos grupos de egresados.

Al respecto en septiembre del 2013 la misma universidad realizó un estudio de los resultados obtenidos al momento por las iniciativas de garantizar inclusión. Los resultados arrojan que sus estudiantes son activamente comprometidos tanto en términos académicos como con fomentar la diversidad de relaciones. A su vez, los estudiantes califican su experiencia en Cornell como positiva, sin embargo esta es distinta para estudiantes de distintas identidades sociales.

2. Universidad estatal de Ohio¹⁹

Esta universidad tiene uno de los más antiguos y amplios departamentos de diversidad e inclusión en el país. Sus actividades se enfocan en el reclutamiento, retención y éxito de estudiantes y funcionarios de la universidad.

El apoyo entregado por el departamento de diversidad e inclusión se concentra en becas, apoyo académico, instancias de integración en la comunidad y oportunidades de desarrollo académico complementario a la carrera (intercambio, investigación, etc.). A su vez, esta universidad resalta por un estudio sistemático de monitoreo del perfil de deserción de las carreras.

3. Universidad de Maryland²⁰

La oficina de inclusión y diversidad de la universidad de Maryland incorpora en sus programas de inclusión cuotas de participación para la comunidad LGBT y estudiantes de distintos orígenes étnicos. Del mismo modo

¹⁸ <http://www.engineering.cornell.edu/diversity/upload/DPE-UG-Brochure-Fall-2012-bleed-10.pdf>

¹⁹ <http://odi.osu.edu/programs/undergraduate/>

²⁰ <http://www.diversity.umd.edu/>

cuenta con un consejo asesor de diversidad cuyo rol es asegurar una convivencia al interior de la comunidad universitaria que la mantenga como líder en diversidad, inclusión y equidad en el país.

Al igual que ambos casos anteriores, esta universidad guarda registro constante de su evolución en composición del campus y de los resultados obtenidos por sus estudiantes. Este seguimiento permite a la escuela realizar un mejoramiento continuo y una mejora progresiva en la asignación de sus recursos para mejorar la retención de estudiantes y aumentar la calidad de vida de sus estudiantes.

En síntesis, la experiencia internacional da cuenta de al menos dos características a imitar. Primero, las universidades incorporan la inclusión a nivel institucional y como tal guardan respaldo de todo el cuerpo docente, estudiantil y directivo, a punto de contar con centros de investigación respecto de la vanguardia para aumentar la inclusión y mejorar la experiencia en la vida universitaria. En segundo lugar, las instituciones mencionadas cuentan con sistemas de seguimiento y monitoreo regular sobre sus estudiantes, a fin de garantizar la diversidad y mantenerla sostenible en el tiempo.

Finalmente cabe destacar que estas universidades, altamente comprometidas con la inclusión y diversidad en la formación de sus estudiantes, se encuentran en el segmento superior del ranking mundial de universidades²¹. Esta experiencia no es evidencia concluyente de una complementariedad entre calidad e inclusión, sin embargo da luces de que estas no necesariamente serán excluyentes o que la inclusión se de en desmedro de la calidad de enseñanza. El grado en que ambas puedan combinarse depende del umbral o piso crítico en el requisito de admisión y del estándar de la universidad.

²¹ El Ranking Mundial de Shanghai enfatiza variables muy relacionadas con la investigación y programas de postgrado, sin embargo ambas tareas dan cuenta de un enfoque orientado a no descuidar la calidad en la formación de profesionales en todo nivel.

ii. Experiencia Nacional

En el siguiente apartado se presenta las iniciativas emprendidas por las cuatro primeras universidades chilenas según el ranking de América Económica²².

1. Universidad de Chile (UCh)

La Universidad de Chile cuenta dentro de sus departamentos directivos la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, la cual gestiona las distintas vías de ingreso especial a las distintas carreras. Entre las opciones se encuentra el Sistema de Ingreso de Prioridad Equitativa Educativa (SIPEE), programa “Escuela de Desarrollo de Talentos”, Ingreso Prioritario de de Equidad de Género (PEG), acceso a estudiantes ciegos y deportistas destacados, entre otros.

Los esfuerzos realizados para aumentar la diversidad al interior de la comunidad universitaria han sido amplios y progresivos en distintas áreas. Uno de los programas icónicos en esta línea es el SIPEE, el cual dispone de cupos supernumerarios de ingreso para estudiantes de origen socioeconómico vulnerable y demuestren excelencia académica. Desde que entró en vigencia en el año 2012 esta iniciativa ha aumentado gradualmente los cupos ofrecidos en las distintas carreras.

Por otra parte, el año 2015 ingresó a la educación superior la primera generación de estudiantes de la Escuela de Desarrollo de Talentos, programa propedéutico de la Facultad de Economía y Negocios. Esta iniciativa sigue la línea de trabajo de los propedéuticos UNESCO, acompañando a estudiantes en los años previos al ingreso a la educación superior, entregando preparación en el área de matemáticas, lenguaje y autogestión y liderazgo. Estos estudiantes enfrentan requisitos similares a los exigidos a los estudiantes SIPEE:

²² Ranking América Economía Universidades de Chile 2014

rendimiento académico sobresaliente, estudiar en establecimientos municipales y un puntaje mínimo en la PSU de 600 puntos.

2. Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)

Complementario al ingreso regular, la PUC cuenta con un sistema de admisión especial orientado a postulantes con estudios superiores; postulantes que se encuentren en desigualdad de condiciones para rendir las pruebas de admisión y postulantes destacados en el ámbito deportivo, artístico o científico nacional. Así, los casos de postulación especial responden a necesidades especiales (auditiva, motora o visual), rendimiento académico o deportivo destacado o cambio de carrera.

Dentro de los programas destaca “Talento e Inclusión”, una vía de ingreso que permite el acceso a todas las carreras de la universidad con un puntaje inferior al de corte regular. Este programa está orientado a estudiantes pertenecientes al 10% superior de su generación en el establecimiento de egreso, de dependencia municipal o subvencionada. Complementario a los requisitos académicos (escolares y de un puntaje mínimo PSU de 600 puntos) este programa realiza entrevistas a los postulantes a fin de conocer su capacidad de liderazgo y compromiso social, su resiliencia y su motivación de la carrera. Estas son características consideradas determinantes en la probabilidad de retención y éxito de los estudiantes en la carrera. Una vez aceptados en la carrera, los estudiantes tienen acceso a un plan de acompañamiento el cual brinda apoyo académico, psicológico y social.

3. Universidad de Concepción (UdeC)

La Universidad de Concepción cuenta con un amplio espectro de vías de ingreso especial a las carreras impartidas. Similar a ambos casos anteriores, esta institución bonifica la excelencia académica, el rendimiento deportivo destacado, la diversidad étnica y necesidades especiales.

En este caso se cuenta también con una vía de ingreso por propedéutico al completar el programa con éxito. Este antecedente garantiza igualmente rendimiento académico, compromiso con metas y resiliencia por parte de los estudiantes.

4. Universidad de Santiago de Chile (USACH)

La Universidad de Santiago de Chile fue pionera en poner la inclusión como tema de discusión a nivel de la educación superior incorporando ingresos especiales en las universidades tradicionales. Se presenta así como un referente para las instituciones que buscan seguir la línea de mayor diversidad en la comunidad estudiantil.

Al igual que los casos anteriores, esta universidad dispone de cupos de ingreso especial a estudiantes tanto de necesidades especiales como de rendimiento destacado en distintas áreas. Sin embargo, la USACH destaca principalmente por ser precursora a nivel nacional en los programas propedéuticos en el año 2007 como una iniciativa en asociación con OREALC-UNESCO, Fundación Equitas y Fundación Ford. Dos años después, dado el éxito en su implementación, se incorporó la Universidad Cardenal Silva Henríquez (UCSH) y la Universidad Alberto Hurtado (UAH). Actualmente la Red Universidades Propedéuticos cuenta con 16 instituciones asociadas. A su vez, el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), propedéutico del gobierno, sigue los lineamientos indicados por esta experiencia.

De la experiencia a nivel nacional se observa un interés por aumentar la inclusión en la educación superior y por lo mismo han surgido iniciativas tanto remediales como anticipadas al ingreso a la universidad. Sin embargo, cabe mencionar que estos espacios presentan aún importantes imperfecciones y limitantes, las cuales pueden y deben ser corregidas a futuro. Ejemplo de esto es el exceso de demanda por cupos de estudiantes pertenecientes a los

primeros quintiles y a una elite académica de su entorno, pero que superan ampliamente en cantidad disponibles en las IES de mayor renombre. Las restricciones económicas para las universidades y las diferencias en la formación académica secundaria de los postulantes dificultan lograr diversidad en conjunto con calidad en la educación superior.

Por otra parte, siendo estos programas relativamente recientes, en su mayoría hace falta un sistema de seguimiento y monitoreo tanto de los estudiantes de ingreso especial como de los desertores. Ambos indicadores darán paso a una integración más eficiente en la educación superior y una mejor asignación de recursos, tal como muestra la experiencia internacional.

V. DISCUSIÓN

Observando la experiencia y la literatura referente a la educación superior, ésta muestra una tendencia hacia favorecer la inclusión acompañada de programas de apoyo, además de, en algunas IES, un umbral crítico de requisitos de admisión, en tanto que en otras sin umbral crítico. Como se mencionó anteriormente, en 1981 se dio paso a una masificación de la educación superior, buscando una mayor inclusión de los primeros quintiles en la educación terciaria. Esta mayor flexibilización del ingreso a la universidad se vio posteriormente apoyada económicamente por becas y créditos estatales. Este apoyo ha aumentado en el tiempo, tanto en cobertura como en intensidad, llegando a cubrir actualmente universidades pertenecientes al CRUCH, universidades privadas, CFT, IP y FF.AA. y en los últimos 5 años estas ayudas estudiantiles (distribuidas entre becas y créditos) han acumulado un crecimiento de 86% (SIES, 2014). La relajación de requisitos en el acceso a la educación superior junto el apoyo financiero permitió nuevamente generar una ilusión de mayor inclusión dado un mayor ingreso a la educación terciaria de estudiantes previamente excluidos. Sin embargo: ¿son realmente inclusivas estas medidas?²³

En la educación terciaria chilena se observa una alta concentración de estudiantes pertenecientes a los tres primeros quintiles de ingreso en universidades no selectivas en el proceso de admisión de estudiantes, mientras que la distribución es cada vez más pareja en universidades pertenecientes al CRUCH y las 8 adscritas al sistema único de admisión. Como muestra el gráfico 4, el contraste de composición del alumnado entre ambos grupos de IES es evidente: las universidades no selectivas presentan hasta un 90% de matrícula

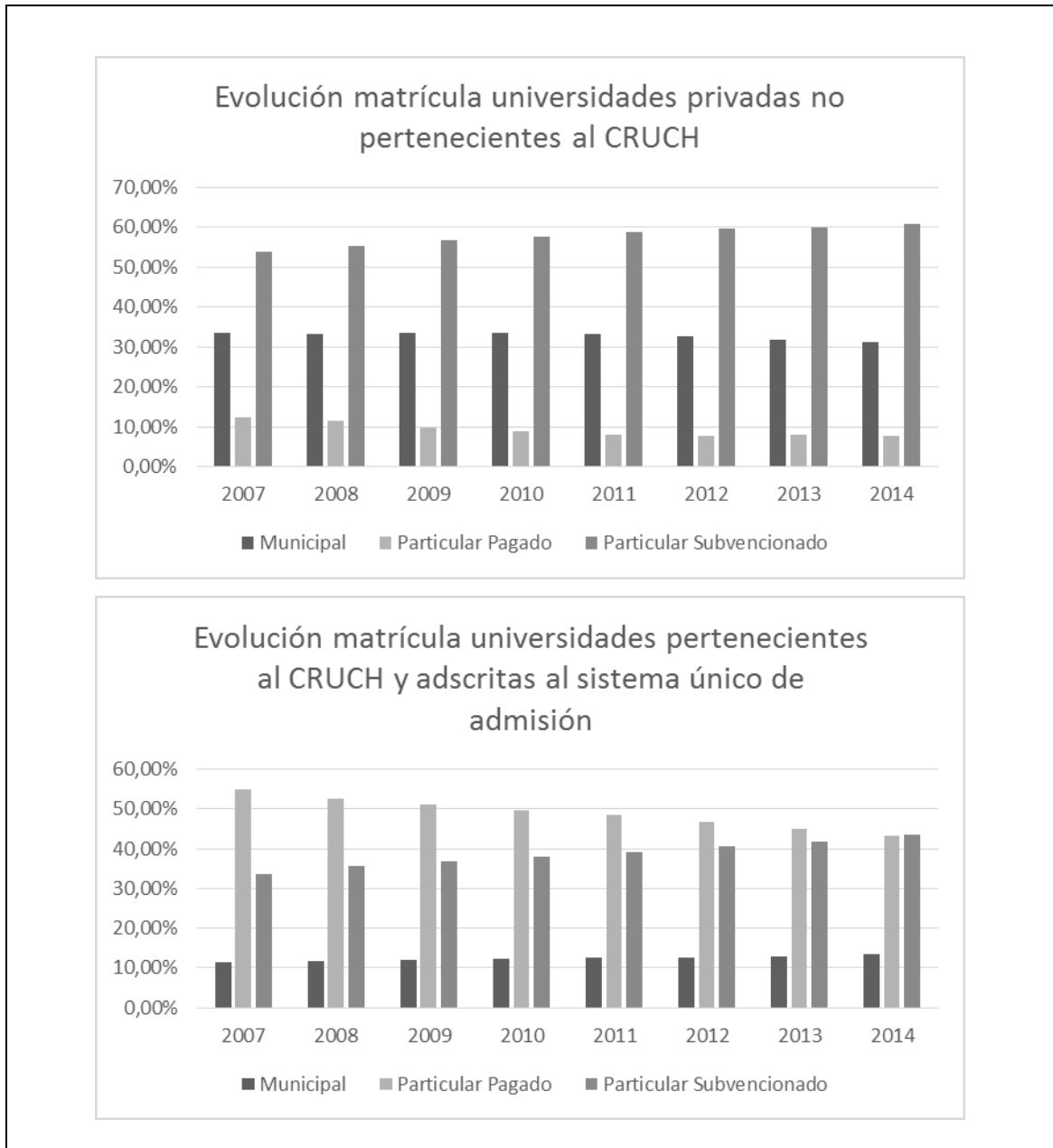
²³ Para responder esta pregunta se sugiere previamente definir los hitos de éxito de inclusión y aclarar si esto se da por un mayor ingreso a la educación superior o una inserción exitosa en el mercado laboral.

de estudiantes provenientes de establecimientos municipales y subvencionados, los cuales son más propensos a presentar deficiencias en la formación académica y dificultades de financiamiento de los estudios superiores, contrario al caso de las universidades selectivas, las cuales presentan una participación similar de ambas partes.

A su vez, la falta de selectividad en el ingreso de estudiantes no permite asegurar un umbral mínimo de competencias académicas de los postulantes, lo cual compromete las posibilidades de éxito en la tasa de titulación, eleva la tasa de deserción y finalmente afecta la inserción en el mercado laboral. La tabla 1 muestra los registros de tasas de retención por tipo de institución y acreditación. Entre los años 2009 y 2013 se observa de manera sostenida que universidades no acreditadas presentan tasas de retención menores que las de IP y CFT acreditados. Si bien los alumnos de estas instituciones difieren en edad y ocupación, este dato no deja de ser relevante por cuanto indica que estudiantes matriculados en IP o CFT acreditados presentan una tasa de retención al menos un 5% superior. Esto concretamente eleva las posibilidades de titulación del programa de estudios y eventual integración al mercado laboral.

Luego, al estudiar detenidamente los datos, se observa que la mayor inclusión de estudiantes viene dado por un mayor ingreso a la educación superior, pero eso no necesariamente viene acompañado de una mayor diversidad en la educación. Del mismo modo, esto tampoco garantiza la finalización del programa de estudios. Si cuestionamos la mayor inclusión y la posibilidad de egreso, cabe plantear si en realidad enfrentamos un problema de incentivos en la educación superior.

Gráfico 4. Evolución de matrícula en universidades por dependencia de establecimiento educacional de origen



Fuente: Base de datos Matriculados, www.mifuturo.cl

Tabla 1. Evolución Retención de 1er año por tipo de institución y acreditación

Tipo de institución	2009	2010	2011	2012	2013
Centros de formación técnica	67,2%	64,7%	61,6%	63,4%	63,9%
Acreditada	72,4%	69,6%	67,2%	67,4%	66,1%
No acreditada	58,3%	56,4%	49,6%	54,4%	54,0%
Institutos profesionales	64,2%	64,5%	64,1%	63,9%	64,9%
Acreditada	66,6%	66,9%	66,0%	65,2%	65,6%
No acreditada	52,9%	48,6%	50,0%	52,8%	56,9%
Universidades	76,7%	78,4%	74,9%	74,8%	75,2%
Acreditada	79,9%	80,3%	75,6%	76,2%	76,3%
No Acreditada	55,0%	65,4%	59,9%	57,9%	60,1%
Total general	71,0%	71,3%	68,6%	68,8%	69,1%

Fuente: Base de datos Titulados, www.mifuturo.cl

Como se indica en el gráfico 4, los estudiantes provenientes de los primeros quintiles suelen ingresar a universidades no selectivas, las cuales pueden o no recibir financiamiento estatal. En esta línea, nos preguntamos si la preferencia de los estudiantes por universidades de menor calidad no se encuentra influida por el financiamiento estatal versus la oportunidad de ingresar a un IP o un CFT que presenta mayores tasas de retención y titulación. Más aún, cabe preguntarse si es una política eficiente que el Estado continúe financiando becas y créditos a estudiantes de universidades no selectivas en vez de en mejorar las becas otorgadas a estudiantes de IP o CFT. Siendo éstos últimos alternativas posibles para postulantes de los primeros quintiles, es de esperar que los incentivos correctos y un apoyo económico suficiente permitan tomar una decisión más costo-efectiva y a futuro significaría un mayor retorno social para el país.

VI. CONCLUSIONES

Tanto en su funcionamiento como en la definición de objetivos, las IES enfrentan restricciones financieras y fiscalizadoras. En mayor o menor medida las universidades chilenas se encuentran regularmente sometidas a la evaluación de pares o entes que velan por la calidad en la educación. Esto, sin considerar la preferencia de los estudiantes al postular a estudios superiores.

Elementos tradicionalmente evaluados por los estudiantes como lo son la calidad, infraestructura y materiales de apoyo al estudio se complementan actualmente con la diversidad esperada al interior de la escuela. Esta característica ha sido gradualmente incorporada por las IES, las cuales, siguiendo la línea de apoyo financiero estatal, han adaptado tanto sus vías de ingreso como sus programas de retención durante la carrera.

Frente a ambas medidas de inclusión nos preguntamos si es suficiente con flexibilizar el ingreso a la educación superior y masificar el acceso a la misma para garantizar mayor diversidad cultural. La experiencia indica que una apertura indiscriminada a la educación superior podría mermar la calidad de la enseñanza en la universidad, por al menos dos razones: (1) el nivel de exigencia académica podría no satisfacer los requerimientos de competencias de todos los estudiantes de ingreso especial en la educación superior, lo cual requeriría una mayor inversión de recursos en nivelación de los estudiantes desfavorecidos y (2) la restricción de financiamiento de las IES conllevan un aumento en el cobro de arancel a los estudiantes, lo cual se traduce en una restricción económica activa para estos últimos.

Así, se presentan dos requisitos complementarios al ingreso especial. En primer lugar es necesario fijar un mínimo de competencias de los postulantes a ingreso especial a fin de asegurar un estándar mínimo de rendimiento.

Segundo, esto se complementa con el currículo académico del estudiante en su etapa escolar, a fin de contar con un indicador de excelencia académica y capacidad de nivelar los conocimientos necesarios para continuar en la carrera. Ambas condiciones se complementan con la acreditación de situación socioeconómica desaventajada, a fin de seleccionar una elite académica dentro de un contexto vulnerable. Esta será la restricción activa para permitir un ingreso más inclusivo a la educación superior en vez de una composición homogénea de estudiantes con recursos suficientes para garantizar una buena formación escolar. A su vez, no será lo mismo encontrar los primeros dos requisitos (excelencia académica y puntaje PSU suficiente) en los primeros quintiles de ingreso que en el último, por cuanto los pertenecientes al primer grupo que cumplen con estas exigencias revelan aptitudes no observables ni medibles en la PSU.

La tendencia de implementar programas de apoyo se condice con la experiencia internacional, la cual nos lleva años de ventaja y experiencias exitosas, de las cuales tenemos mucho que aprender aún. Destacan entre ellas los programas de apoyo académico y las instancias de integración social, ambas causas mencionadas en la literatura como fuertes causales de deserción entre estudiantes de educación superior.

La participación activa a nivel institucional por garantizar la retención de los estudiantes responde a una nueva línea de percepción de la retención e inclusión: la responsabilidad de éxito y permanencia de los estudiantes no recae únicamente en ellos mismos, sino que es compartida con las instituciones que los reciben. Entender esto e internalizarlo en las actividades y definición de objetivos de la universidad permite lograr inclusión efectiva y exitosa, y no solo una ilusión de esto. De este modo, los esfuerzos concretos realizados en esta dirección y los recursos invertidos tendrán un resultado positivo tanto en los estudiantes como en la diversidad de enseñanza.

Dentro de las buenas prácticas observadas en la literatura y en la experiencia internacional se encuentra un trabajo conjunto en la institución y un apoyo desde la alta dirección por iniciativas de inclusión. Del mismo modo se realiza un seguimiento continuo de los procesos y resultados de estos programas, a fin de realizar feedback y mejora permanente. Para esto es vital estructura, un monitoreo regular y levantamiento de información útil para la elaboración de informes.

En síntesis, a nivel nacional se observa una intención por complementar calidad con inclusión en el cuerpo estudiantil, abrazando las corrientes observadas en la experiencia internacional. Para esto se han sumado iniciativas tanto a nivel institucional como estatal por garantizar un acceso más equitativo a la educación superior sin que este vaya en desmedro de la calidad de la educación. Así, tres son las principales conclusiones de esta tesis. En primer lugar, la calidad e inclusión no resultan ser excluyentes en la meta de las IES. Más aún, ambas resultan ser deseables y complementarias para alcanzar un mejor perfil de egreso profesional. En segundo lugar, la masificación de la educación superior no es respuesta suficiente al requerimiento de una mayor inclusión en la educación superior. Esta debe ser complementada por antecedentes que acrediten excelencia académica y satisfacer un mínimo de competencias iniciales para nivelarse posteriormente en la educación superior. De otro modo, sería posible esperar una eventual deserción por parte de los estudiantes. En tercer lugar, existe una la responsabilidad compartida tanto por los estudiantes como por las IES para lograr una inclusión efectiva y sostenible en el tiempo, por cuanto es necesario mantener un monitoreo regular y retroalimentación de los programas de acompañamiento a los estudiantes de ingreso especial. Esto permite una asignación de recursos más eficiente y un resultado sostenible en el tiempo para los estudiantes.

Queda como pregunta abierta de este trabajo si los esfuerzos realizados tanto a nivel institucional como a nivel estatal para garantizar una mayor inclusión, equidad y diversidad en la educación superior son suficientes para que concretar este fin. Si bien los esfuerzos se enfocan en aumentar el acceso y permanencia de estudiantes de los primeros quintiles a la educación superior, esto no garantiza que los estudiantes de quintiles superiores muestren interés en una comunidad universitaria más diversa. Lamentablemente esta posibilidad merma uno de los resultados más positivos de esta característica en la formación de futuros profesionales: una aspiración a una sociedad más inclusiva.

VII. REFERENCIA

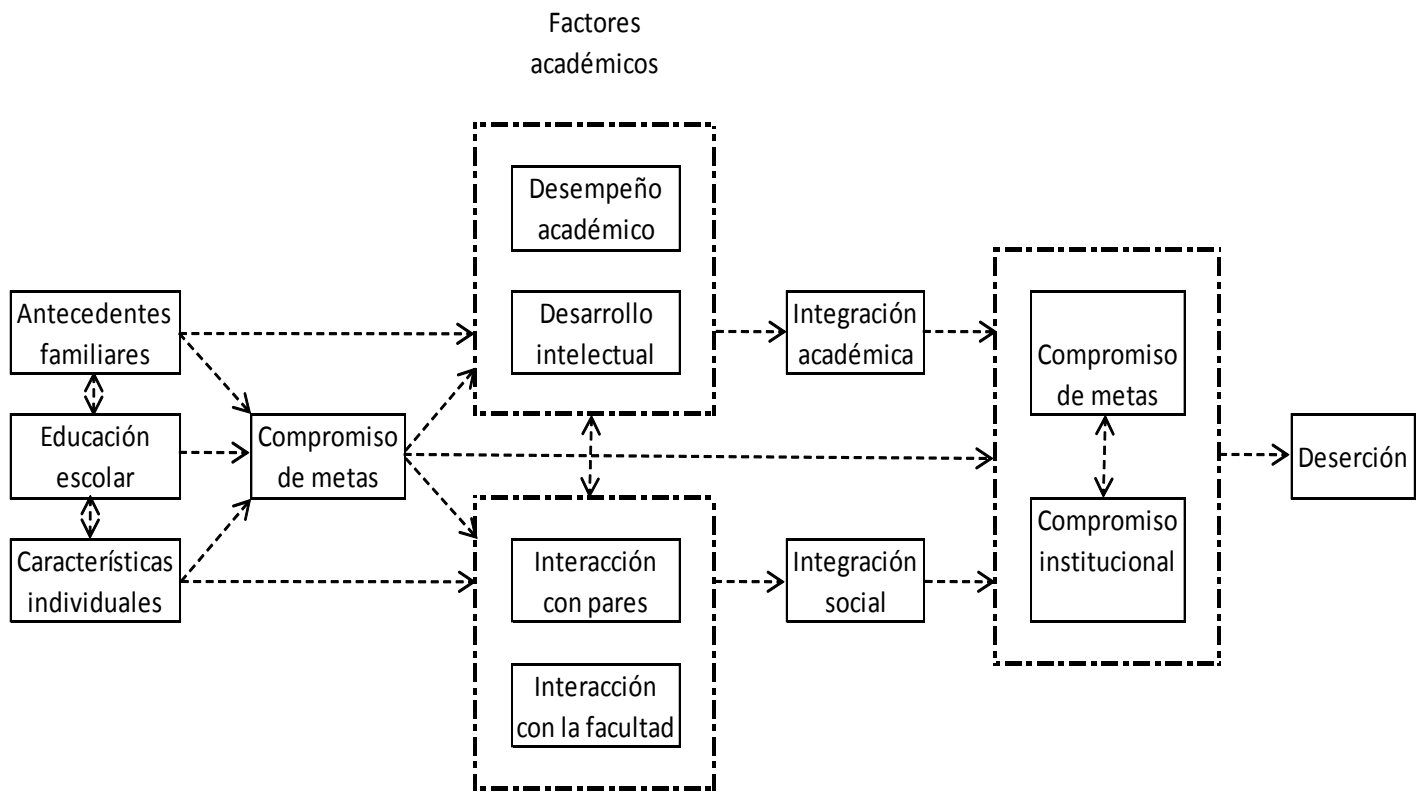
- Arzola, M. P., Troncoso, R. (2011) "Efecto de la dependencia del colegio sobre la evolución de los puntajes en el SIMCE" Libertad y Desarrollo
- Bean, J. (1979) "Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition" Annual Meeting of the American Educational Research Association
- Bean, J., Metzner, B. (1985) "A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition" Review of Educational Research
- Canales, A., de los Rios, D. (2007) "Factores Explicativos de la Deserción Universitaria" Calidad en la Educación, CNED.
- Canales, A., de los Rios, D. (2009) "Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario" Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES)
- Centro de Estudios MINEDUC, Bases de datos
- Centro de Microdatos (2008) "Estudio Sobre Causas de la Deserción Universitaria" Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile
- CNA (2007) "El Modelo Chileno de Acreditación de la Educación Superior (CNAP 1999-2007)" Comisión Nacional de Acreditación, CNACHile
- Demetriou, C., Schmitz-Sciborski, A. (2011). "Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future" R. Hayes (Ed.), Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention, 2011, Charleston.
- Dill, D., Teixeira, P. (2000) "Program diversity in higher education: an economic perspective" Higher Education Policy
- Fontaine, A (2002) "Peligro en el SIES" Centro de Estudios Públicos (CEP)
- Gil, F., Paredes, R., Sánchez, I. (2013). "El ranking de las notas: inclusión con excelencia" Centro de Políticas Públicas UC
- Joseph, P., Lopez, J. (2009) "The Crisis of Inclusion in Higher Education: A White Paper" Colorado Center for Public Humanities at UCD, the UCD Faculty Assembly Minority Affairs Committee, the P-20 Education Initiatives at UCD, and the UCD School of Public Affairs

- Kremerman, M. (2007) "El Desalojo de la Universidad Pública" Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH)
- Krueger, A. (2002) "Economic Considerations and Class Size" National Bureau of Economic Research
- Lamont, M., Moraes da Silva, G. (2009) "Complementary rather than contradictory: diversity and excellence in peer review and admissions in American higher education" Academy of Social Sciences
- Loes, C., Pascarella, E., Umbach, P. (2012) "Effects of Diversity Experiences on Critical Thinking Skills: Who Benefits?" The Journal of Higher Education
- Manzi, J., Bosch, A., Bravo, D., del Pino, G., Donoso, G., Pizarro, R. (2010) "Validez Diferencial y Sesgo en la Predictividad de las Pruebas de Admisión a las Universidades Chilenas (PSU)" Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa
- Marginson, S., van der Wende, M. (2007) "Globalisation and Higher Education" OECD Education Working Papers Series
- Scott, W (2004) "The Art of Student Retention: A Handbook for Practitioners And Administrators" Educational Policy Institute (EPI)
- SIES (2014) "Transición de Educación Media a Educación Superior. Experiencia cohorte de egreso 2006" Ministerio de Educación
- SIES (2014) "Retención de Primer Año en Educación Superior. Programas de Pregrado" Ministerio de Educación
- SIES (2014) "Panorama de la Educación Superior en Chile 2014" Ministerio de Educación
- Smith, R. (2012) "Widening participation in the higher education quasi-market: diversity, learning, and literacy" Social Inclusion and Higher Education
- Tinto, V (1973) "Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research" Columbia Univ., New York, N.Y. Teachers College.
- Tinto, V. (2005) "National Conference on Student Recruitment, Marketing, and Retention" Syracuse University

Urzúa, S. (2012) “La Rentabilidad de la Educación Superior en Chile. Revisión de las Bases de 30 años de Políticas Públicas” Centro de Estudios Públicos

VIII. ANEXO

Anexo 1. Modelo de deserción



Modelo de deserción. Tinto 1973

Anexo 2. Programas de apoyo estudiantil

En el artículo *The art of retention* (2004) el autor indica que el principal requerimiento para que una iniciativa de retención tenga resultados positivos y significativos es que toda la institución tome parte. A su vez, el desarrollo de estas iniciativas debe darse de manera articulada entre los distintos actores involucrados en la deserción del estudiante e incorporando las distintas aristas de deserción.

El mismo artículo indica que las iniciativas de mejor resultado en la experiencia internacional consideran la heterogeneidad de una universidad y por tanto adaptan los programas a las necesidades particulares de la facultad en que se implementan. A su vez, estas prácticas deben institucionalizarse y volverse una parte regular del servicio de la universidad, involucrando los departamentos y personal de la escuela. El enfoque de los programas debe estar en los mismos estudiantes y bajo constante monitoreo y feedback por parte de la institución. Sobre de la modalidad de trabajo, el programa debe ser fiscalmente responsable, asegurando la sustentabilidad en el tiempo. Finalmente es necesario entender que los resultados se observan en el tiempo, por lo que se debe ser paciente y aceptar resultados negativos en el mediano plazo para mejorar en el largo plazo. Cabe mencionar que todos los estudiantes podrían verse beneficiados de cualquier iniciativa en contra de la deserción, sin embargo los esfuerzos deben estar orientados a los estudiantes más necesitados y a sus principales falencias.

Respecto del desarrollo de programas para prevenir y reducir la deserción se establece que existen cuatro etapas que deben ser consideradas en un programa exitoso:

Etapa 1: Pre-planeación

Esta etapa provee información a la dirección de la escuela para identificar los desafíos y problemas que enfrenta la facultad. En este espacio se debe definir las necesidades de los estudiantes y dimensionar los problemas de retención de la escuela, evaluar los actuales programas de retención e identificar los recursos que podrían ser usados en estrategias efectivas de retención.

Etapa 2: Planeación

Este paso toma más tiempo que los demás por cuanto debe tener especial atención en incorporar la información recopilada en la etapa anterior, al mismo tiempo que se desarrolla un propósito y metas y un plan de retención para lograra estas metas.

Etapa 3: Implementación

Poner en práctica el plan desarrollado en la etapa previa. Es importante que en la implementación se cuente con el respaldo político y financiero de la administración de la escuela en caso de encontrar circunstancias imprevistas y dificultades varias.

Etapa 4: Monitoreo

El monitoreo del programa es una parte esencial del éxito del mismo, por cuanto permite medir su efecto y valor, al igual que da la oportunidad de corregir errores en el diseño e implementación. A su vez, el mismo registro de indicadores de deserción permite a las autoridades entregar feedback y apoyo anticipado a estudiantes que pudiesen requerirlo.

El estudio de causas de la deserción universitaria (Centro Microdatos, 2008) concuerda con estas indicaciones y complementa en sus conclusiones la importancia de mantener sistemas de información integrados, a fin de que las

distintas partes compartan información complementaria referente a los estudiantes. Actualmente se observa que las bases de datos existen, sin embargo en la mayoría de las universidades estas no se encuentran articuladas y por tanto dificultan el uso de información.